

Astrid Grude Eikseth

Etiske perspektiver på læreres og førskole læreres pedagogisk erfaringer.
En etnografisk studie i lys av John Deweys filosofi

Forord

Pedagogikkens forhold mellom teori og praksis har vært et tema som har opptatt meg siden studietiden. Interessen ble forsterket gjennom egen praksis som øvingslærer for lærerstudenter og forfulgt gjennom hovedfagsarbeidet om lærerutdanningen. Da jeg gjennom et forskningssamarbeid i regionen fikk anledning til å gjøre en feltstudie med praktiserende lærere og førskolelærere, følte jeg det som et privilegium å utforske temaet i nye sammenhenger.

Livets tilskikkelser har gjort at arbeidet med avhandlingen har tatt tid. Det er mange som skal takkes. Først og fremst mine veiledere, hovedveileder professor Karl-Georg Ahlström, Uppsala Universitet, og biveileder professor Hansjörg Hohr, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, som hele tiden har stått meg bi med oppmuntring, konstruktive innspill og spørsmål til ettertanke. De har utfyllt hverandre på hver sine områder, og begge har med sin lune og kloke væremåte gjort veiledningen til en fornøyelse. Tusen takk for all god veiledning, spennende samtaler og for at dere alltid viste at dere hadde tro på meg!

De neste som jeg er stor takk skyldig, er mine samarbeidspartnere i feltet, Anne, Bente, Dag og Eva, lærere og førskolelærere på Furuly og Storås. Takk for at dere inviterte meg inn i barnegruppene deres gjennom et helt år, for at dere stilte opp til intervju og delte deres erfaringer fra arbeid blant 6- og 7-åringene med meg. Uten dere hadde ikke denne avhandlingen blitt til. Tusen, tusen takk!

Forskningsmiljøer og mindre grupper med gjensidig deling av tanker og tekster har hatt stor betydning for min utvikling som forsker. Spesielt vil jeg fremheve det nordiske NorFa-nettverket av lærerutdanningsforskere med Mogens Nielsen, Danmarks lærerhøjskole, og Christer Brusling, Høgskolen i Oslo, i spissen. Våre årlige symposier fra 1995-98, særlig somrene under skyggefulle trekroner på Grebbestad Folkhögskola, Tanum, ga inspirasjon og drivkraft til å bore dypere i egne og andres tekster. Viktige var også nettverkene rundt innføringen av Reform 97, både det regionale og det nasjonale, sistnevnte i regi av Norsk Senter for Barneforskning med Peder Haug som veileder. Det var i denne perioden datainnsamlingen foregikk, takk for alle innspill! Videre var vi en gruppe likesinnede doktorander ved Pedagogisk institutt som dannet en doktorgradsgruppe, som ikke bare delte sorger og gleder, men også arrangerte et nordisk forskerkurs om bruk av video i 1999.

Å få til et forskningsopphold i utlandet i stipendperioden var en drøm som ble realisert våren 1999, takket være invitasjon fra professor Ivor Goodson, Universitiet of East Anglia,

Norwich. Da fikk jeg endelig være forsker på heltid i et stimulerende miljø. Der satt pionerenes ånd fra ”teacher as researcher”- bevegelsen i veggene, og der våget jeg å satse på narrativ analyse. Takk til Leena Syrjala, Joyce Kemuma, Kristin Unnsteinsdottir og Teresa Belton for faglig fellesskap og vennskap i UEA-tiden!

I siste fase har jeg hatt uvurderlig støtte og kritisk tankeutveksling med Torjus Midtgarden, Anne Trine Kjørholt, Calle Dons og Kari Berg som alle har lest biter av manus og gitt verdifulle innspill. Takk og takk! De to siste var også med i ”Lesbos-skrivegruppa” ved HiST -ALT, som ble dannet etter et skriveseminar på Lesbos i 2005. Takk for stunder i undring og utvikling, alle sammen!

Vi nærmer oss hjemmefronten. Der vil jeg først og fremst gi en stor og varm takk til min mann, Egil, som har båret byrder, vært diskusjonspartner og språklig konsulent. Uten deg ville jeg ikke ha greid å komme i havn! Takk også til de unge, voksne barna, Hans Marius, Barbro og Mathias som med sine partnere Hanne Kari, Harald og Una Line har gitt oss de uimotståelige barnebarna Elias og Markus, Ella og Agnes, og Ulrik. Alle har gitt stunder med etterlengtet frihet, nær livets kilde. En takk går også til mine foreldre, Tora og Einar Svanøe Grude, som har lært meg noe om stayerevne og engasjement, i deres tilfelle for barnehagesaken og ingeniørutdanningen i Norge. Mor fikk dessverre ikke følge meg over dørstokken med innleveringen. Det gjorde heller ikke Sigrun Gudmundsdottir, en god venn som har lært meg mye om klasseromsforskning.

Sist men ikke minst, skal mine arbeidsgivere ved Høgskolen i Sør-Trøndelag takkes for å ha finansiert doktorgradsprosjektet og lagt forholdene til rette. Bibliotekarene våre, Grete Espeland og Randi Tyse Eriksen, har gjort en formidabel innsats for meg i alle år. May Lie og Wenche King i administrasjonen har hjulpet til med transkribering og teknisk tilrettelegging, takk alle fire! Takken går også til Pedagogisk institutt som har gitt slutføringsstipend, til SVT-fakultetet for økonomisk støtte til forskningsoppholdet ved UEA i Norwich og til NorFA-fondet som ga bidrag til et opphold ved Uppsala Universitet.

Trondheim, desember 2007

Astrid Grude Eikseth

Life is a moving process
- still in the making.

John Dewey

Innholdsfortegnelse

Kapittel 1 Introduksjon	1
Innramming av problemfeltet og prosjektets formål.....	1
Et blikk på empirisk forskning om lærerkunnskap og læreretikk.....	4
Teoretisk for forståelse da feltarbeidet foregikk.....	4
Forskning på lærernes kunnskap og oppfatninger	6
Empirisk forskning på etiske dimensjoner i lærerpraksis.....	7
Hva kan Deweys filosofi bidra med?	9
Prosjektets forhistorie og utdanningspolitiske kontekst	10
Prosjektets forhistorie	10
Den utdanningspolitiske kontekst.....	12
Kapittel 2 Teoretiske perspektiver: John Deweys filosofi	15
Deweys pragmatisme atter på dagsordenen.....	15
Pragmatismens fellestrekk.....	17
Gjennombruddet: Kritikken av refleksbuebegrepet i psykologien	21
Kunnskaping – eller kunnskap som prosess	24
Deweys kunnskapssyn som ”den tredje vei”	24
Pragmatismens idé om sannhet.....	26
Handlingens betydning i kunnskapsprosessen	28
Erfaringen – som overordnet kategori i tilværelsen	31
Innledning.....	31
Relasjoner - i ulike anvendelser	33
Kontinuitet i naturen.....	36
Situasjon og interaksjon – eller transaksjon	38
Vaner – grunnleggende trekk i Deweys handlingsteori	42
Innledning.....	42
Hva legger Dewey i begrepet ”vane”?.....	44
Utvikling av vaner	47
Vaner i interaksjon med omgivelsene	51
Å endre vaner - impuls og intelligens som forutsetninger	54
Overveielser i moralsk-praktiske handlinger	56
Reflekterende og rekonstruktiv moral – et alternativ	58
Deweys drøfting av etiske hovedposisjoner	58
Å ta utgangspunkt i situasjonen – et alternativ	61
Demokrati som etisk ideal i utdanningen	64
Innledning om politikk og demokrati.....	64
Deltakende demokrati i utdanningen – noen kjennetegn.....	67
Praktisk pedagogikk som støtter etikk og demokrati i utdanningen	73
Et filosofisk grunnlag for å forstå sammenhenger mellom pedagogiske erfaringer og etikk – en oppsummering.....	77
Kapittel 3 Feltarbeid, metodologi og analyse	83
Innledning.....	83
Feltarbeidets oppstart og lokalisering	83
Innledning.....	83
Tilgang til feltet og valg av informanter.....	84
Feltarbeidets kontekster - Storås og Furuly	86
Studiens metodologiske plassering	91
Særpreg og utviklingslinjer i etnografisk forskningstilnærming	91
Sosial konstruktivisme innenfor pragmatismen?	100
Feltarbeidets gjennomføring	104
Forskningsfeltet i tid og rom – en oversikt.....	104
Min forskerrolle og samarbeidet med deltakerne	105

Forskningsetikk.....	107
Reds.kaper i datainnsamlingen.....	110
Datareduksjon under feltarbeidet.....	112
Narrativ analyse	113
Innledning.....	113
Deweys naturalisme som begrunnelse for narrative analyse	115
Hovedarbeidet med dataanalysen	117
Spørsmål om studiens kvalitet.....	119
Kapittel 4 Lærer Eva på Storås.....	123
Biografisk portrett av Eva.....	123
Personlige interesser	123
Tidligere utdanning og erfaring	123
Spesielle erfaringer med utviklingsarbeid.....	124
Refleksjoner	125
Narrativet om Eva: Å velge tema	128
Refleksjoner over fortellingen om Eva og hennes klasse.....	136
Innledning – å se fortellingen gjennom et prisme	136
Fortolkningskunst i praksis.....	137
Den store fortellingen: Opplæring til demokrati	138
Den lille fortellingen: Tilpasning for å inkludere	144
Tilbake til den store fortellingen – demokrati og kompromiss	148
Kapittel 5 Førskolelærer Dag i Storås 6-årsbarnehage.....	149
Biografisk portrett av Dag	149
Personlige interesser	149
Tidligere utdanning og erfaring	149
Noen refleksjoner	150
Narrativet om Dag: 6-åring på tur og i barnehagen.....	153
Innledning.....	153
Første fortelling om Dag: På tur til Sverresborg folkemuseum	153
Refleksjoner over turen til Sverresborg.....	156
Innledning.....	156
Anslaget for dagen	156
Dags valg når barna klatrer på låven	157
Dags rolle i uteleken	158
Like muligheter for gutter og jenter	159
Dags valg i videre perspektiv	162
Andre fortelling om Dag: Bursdagsfeiring i gymsalen.....	163
Refleksjoner over ritualer og sosial kontroll.....	165
Innledning.....	165
Bursdagsfeiringens ritualer	165
Coda: barn som tradisjonsbærere.....	167
Sosial kontroll innenfor kulturelle normer	168
Kapittel 6 Førskolelærer Bente i førskolen på Furuly	173
Biografisk portrett av Bente	173
Personlige interesser	173
Tidligere utdanning og erfaring	173
Spesielle erfaringer med utviklingsarbeid.....	175
Refleksjoner	176
Narrativet om Bente: Språkutvikling og temaarbeid hånd i hånd.....	179
Innledning.....	179
En annerledes start på dagen.....	179
Å tegne seg selv	181
Refleksjoner: 'å bli sett' og 'å hjelpe den enkelte videre'	182
Innledning.....	182
Å orientere seg i en større sammenheng	183

Språklig utvikling som grunnleggende siktemål.....	184
Nærstudium av førskolelæreren som 'støttende stillas'	188
Refleksjoner over utdanningsideologi	192
I begynnelsen var leken... ..	193
Innledning om lek	193
Diskurser om lek.....	195
Lekhandlinger	195
Refleksjoner om Bente og leken	196
Den frie lekens betydning	196
Bentes tilnærming til barns lek	198
Kapittel 7 Lærer Anne i 1. klasse på Furuly	201
Biografisk portrett av Anne	201
Personlige interesser	201
Tidligere utdanning og erfaring	201
Utviklingslinjer i karriereløpet	203
Erfaringer med utviklingsarbeid	204
Narrativet om Anne - tydelige rammer for barns innspill	206
Valg av episoder til narrativet.....	206
Morgenritualene	207
Refleksjoner over morgenritualene	209
Matematikk – sosiale strategier under klasseundervisningen	212
Klasserommets koreografi og sosiale samspill – noen refleksjoner	216
Undersøkende virksomhet med gutter og jenter	219
Refleksjoner over lærerrollens ambivalens og tvetydighet	222
En metodologisk ekskurs.....	224
Tilbake til lærerrollens ambivalens og tvetydighet.....	226
Kapittel 8 Sammenfattende drøftinger om etiske dimensjoner ved lærererfaringer ...	229
Innledning: strukturen i kapittelet	229
Mangefasettert etikk i fire pedagogers samhandling med barn	230
Å ivareta barns sosiale interesser	231
Å la barna lage eller konstruere noe	244
Å tilrettelegge for å skape og gi kunstnerisk uttrykk	245
Å la barn finne ut av ting, å undersøke og eksperimentere	246
Konkluderende refleksjoner	248
Litteraturliste	255
Appendiks	276
Appendiks 1 En skisse til Deweys intellektuelle biografi	277
Innledning.....	277
Barndom og oppvekst.....	277
En filosof blir til – studier og de første år som universitetslærer	281
Familieliv og Chicago-perioden med den pragmatiske bevegelse.....	285
Fra idealisme via instrumentalisme til naturalisme	288
Milepæler utenfor forfatterskapet i Columbia-perioden	292
Deweys betydning i samtiden	293
Ny vind i seilene for Deweys filosofi.....	294
Appendiks 2 Forskningsfeltets topografi i forhold til "praksiskunnskap"	297
Appendiks 3 Oversikt over Furuly skole og Storås oppvekstsenter.....	298
Appendiks 4 Samtaletema. Intervjuguide 1.....	299
Appendiks 5 Oversikt over innsamlede data og dokumenter 1994/95	303

Tabeller og figurer

Tabell 1. Omfang av videoopptak, observasjoner og intervjuer.....	(side 103)
Figur 1. Modell over forskningsfeltets topografi	(side 293)
Figur 2. Sammenliknende oversikt over Furuly og Storås 1994/95	(side 294)

Kapittel 1

Introduksjon

Innramming av problemfeltet og prosjektets formål

Prosjektets arbeidstitel har vært ”Praksiskunnskap hos lærere og førskolelærere”. Den signaliserer interesse for forholdet mellom teori og praksis innenfor det pedagogiske fagfeltet, en interesse som har fulgt meg siden mine første år som lærer og øvingslærer i småskolen og som på ulike måter har vært et forskningstema for meg.

Når jeg har ønsket å fenomenbestemme og drøfte pedagogers ”praksiskunnskap” slik den kan forekomme hos lærere og førskolelærere, har det vært nødvendig å bevege seg inn på den pedagogiske filosofiens område fordi det berører både epistemologiske, ontologiske og moralske spørsmål. Læreres og førskolelæreres pedagogiske handlinger er praktisk samhandling med andre mennesker og har i den forstand mye til felles med andre yrker, som for eksempel leger, sykepleiere, prester og sosialarbeidere. Slik sett har ”praksiskunnskap” en mer allmenn interesse enn bare den relevans den har for læreryrket. På den andre siden har pedagogene en unik oppgave med det ansvar de har for barns og unges oppdragelse og som veiledere i deres dannelsesprosess, og det er i denne konteksten at ”praksiskunnskap” skal belyses, teoretisk og empirisk.¹

Pedagogenes oppgave er kort fortalt å hjelpe foreldre med å føre neste generasjon inn i det samfunnsmessige og kulturelle fellesskap på en måte som gjør den enkelte i stand til å bevare og forbedre fellesskapet, som samfunnsborger, yrkesutøver og familiemedlem. Stilt overfor disse samfunnsmessige utfordringer i et samfunn under akselererende endring vil myndighetene nødvendigvis ønske å regulere barnehagens og skolens virkefelt gjennom lovverk og læreplaner, og offentligheten vil på sin side sette søkelyset på pedagogers kyndighet og kompetanse. Det er også et historisk faktum at både innhold og form, kultur og struktur i barnehager og skoler skifter i takt med samfunnsforandringene, selv om institusjonene beveger seg langsomt i forhold til endringer. En lykke vil noen si, en stor ulempe vil andre si.

En skole for alle ble realisert med forordningen av 1739 da allmueskolen samlet alle barn ”uten hensyn til foreldrenes stand og stilling” med klokkeren som lærer, og der fagene

¹ Jeg bruker oftest betegnelsene ”pedagoger” og ”lærere” som fellesbetegnelse for lærere og førskolelærere, men like gjerne ”førskolelærere” som egen betegnelse for denne yrkesgruppen.

var religion, lesing, skriving og regning (Dokka 1967: 13, 55). Skolens oppgave har skiftet opp gjennom tidene. Rune Slagstad påpeker i verket *De nasjonale strateger* at siden Ole Vigs tid (ca. 1850) har skolens funksjoner vært kunnskapsformidling og dannelses i brytning med det demokratisk-kommunikative. Han hevder at sistnevnte har vært ”forunderlig fraværende” i Gudmund Hernes’ reformdokumenter på 90-tallet, likesom lærerne er blitt borte i det offentlige rom. Han fremholder at lærerne igjen må bli synlige som kunnskapsformidlere og verdiformidlere i samfunnet og gjenskape ”en allmenn bevisstgjøring om klasserommet som demokratiets samfunnsdannende rom” (Slagstad 1998: 444). Et slikt utsagn er det lett å være enig i, ut fra min samlede erfaring som lærer på ulike nivåer og med en genuin interesse for utdannings- og samfunnsproblemer.

Når det gjelder barnehagene, har de som kjent en langt kortere institusjonshistorie enn skolen. Norge fikk sin første barnehage i Trondheim i 1837, da ”det begynte med barneasylene” (Grude 1987). Asylene var et tilfluktssted for nødlidende barn og skulle ”forebygge den Skade Børnene lide ved at overlades til seg selv eller udsette dem for den Fordærvelse som Ørkesløshed, Tiggeri og Omgang med Vanartede uungåelig medføre” (ibid.: 26). Her fikk de omsorg og opplæring, men leken hadde liten plass. Den kom først inn under påvirkning av Fröbel-pedagogikken mot slutten av 1800-tallet, der leken ble sett på som kilden til alt godt og måtte ha forrang for alle andre aktiviteter (Korsvold 1998: 24, 67). Staten var ikke synderlig opptatt av barnehagene, det var kvinnes og det velsituerte borgerskaps domene.

Det skulle gå om lag 140 år fra den første barnehagen til den første særloven om barnehager. Den kom i 1975.² Barnehagenes tydelige samfunnsmandat ble først uttalt med tyngde i den første nasjonale rammeplanen av 1995.³ Selv om det i førskolepedagogikken har vært delte meninger om hva som er ”best for barn”, og skiftende retninger har lagt vekt på forskjellige sider ved barn og samfunn, understreker Frode Søbstad at norsk barnehagetradisjon har vært tuftet på humanistisk dannelsesstradisjon så vel som på Frøbels vekstpedagogikk (Søbstad 1997: 63).

Ute i barnehager og skoler, blant lærergruppene selv, stilles til stadighet spørsmålene, uavhengig av de store reformene: Hvilke læringsprosesser skal vi legge til rette for, og

² I et av forarbeidene til loven, *NOU 1972: 39. Førskoler*, har Tora Grude gitt en historisk oversikt over barnehagenes utvikling i Norge (Grude 1972). For en omfattende samtidshistorisk analyse, se Tora Korsvolds (1997) doktoravhandling: *Profesjonalisert barndom. Statlige intensjoner og kvinnelig praksis på barnehagens arena 1945-1990*.

³ På slutten av 80-tallet erkjente man – i forbindelse med ulike typer FoU-arbeid – at også barnehagene kunne være tjent med veiledende rammeplaner. Vi fikk *Pedagogisk tilbud for 6-åringer: Veiledende rammeplan* i 1990, og allerede med utredningen *NOU 1992:17 Rammeplan for barnehagen* var det fritt frem å følge en viss felles tenkning om barnehagenes pedagogiske virksomhet.

hvordan skal læring og kommunikasjon, lek og skapende virksomhet utfolde seg på best mulig måte? Og i hvilket aktivitets- og læringsmiljø? Hva legger pedagogene for eksempel i ”god undervisning” eller ”gode samvær med barn”, og hvordan påvirker dette deres bedømmelse av konkrete situasjoner? Og hvilke konsekvenser kan ulike tolkninger i valgsituasjoner føre til? Slike og liknende spørsmål har jeg stilt meg før, under og etter feltarbeidet. De omfattes av følgende *formål for prosjektet*:

1. Å få forståelse av hvordan det pedagogiske personalet planlegger og gjennomfører pedagogisk arbeid for 6/7-åringer i oppvekstsentre der barna oppholder seg store deler av dagen.
2. Å undersøke hvorvidt ulike kategorier av pedagogisk personale i 6-årstilbud og 1. klasse legger for dagen ulike former for praksiskunnskap eller elementer av fellestrekk i praksiskunnskapen i sin tilnæringsmåte overfor barn.
3. Å analysere hvilke forhold som påvirker dannelsen av deltakernes praksiskunnskap
4. Å innvinne systematisk kunnskap om lokalt læreplanarbeid på erfaringsplanet slik det uttrykkes i personalets praksiskunnskap, og som kan være et bidrag til konstruksjon og gjennomføring av læreplaner som også omfatter 6-åringer.
(Prosjektbeskrivelsen, 1996: 2)

Det første punktet fikk betydning for valg av forskningsarena og deltakere i prosjektet, og det andre punktet har vært ledende hele veien i prosjektet. Det tredje punktet hadde betydning for utforming av intervjuer om deltakernes biografi, mens det fjerde punktet var særlig aktuelt i forbindelse med ny læreplan og er rapportert i fasen før selve doktorgradsarbeidet (Eikseth 1996). Ikke desto mindre er det fullt mulig å trekke slutninger om gjennomføring av pedagogisk praksis (den erfarte læreplanen) på bakgrunn av sluttkapittelet, selv om det her er ”praksiskunnskapen” som står i fokus.

Ut fra målsettingen med prosjektet ble følgende *foreløpige problemstillinger* formulert:

1. *Hva slags praksiskunnskap kan en se konturene av hos førskolelærere og lærere i deres praksis med 6/7-åringer og refleksjoner over denne, både individuelt og i samhandling og drøfting med kolleger?*
2. *Hvilke forhold har påvirket dannelsen av deres praksiskunnskaper?*
3. *Hvilke forskjeller og eventuelle likhetstrekk finnes i praksiskunnskapen hos lærere og førskolelærere i denne studien?* (ibid.)

Siden det her er tale om voksnes utøvelse av institusjonell autoritet overfor barn og unge, er det implisitt at relasjonen i utgangspunktet er asymmetrisk, samtidig som samhandlingen mellom lærere og elever, voksne og barn, ideelt sett skulle være et forhold mellom likeverdige subjekter. Lærere og førskolelærere må derfor ha et bredt handlingsrepertoar der personlig

engasjement, etiske overveielser og et rikt forråd av kunnskaper og ferdigheter står sentralt, ikke minst evne til refleksjon over det som skjer i pedagogiske situasjoner. Dette har jeg søkt å få tilgang til gjennom etnografisk feltforskning ved å observere læreres og førskolelæreres samhandling med barn i skoler og barnehager og ved å intervju dem i tilknytning til disse observasjonene. Gjennom en kvalitativ analyse av disse dataene forventet jeg å få innsikt i og kunne illustrere fenomenet ”praksiskunnskap”.

Ofte kan studiet av et fenomen i praksis gi tilstrekkelig grunnlag for å utsi noe grunnleggende om det. I mitt tilfelle syntes jeg ikke det var tilstrekkelig, fordi tolkninger av empiriske funn etter min mening er avhengig av vitenskapsteoretisk eller filosofisk ståsted. Å avklare fenomenet ”praksiskunnskap” krevde derfor også et fjerde forskningsspørsmål:

4. *Hvilket teoretisk grunnlag kunne være fruktbart for å forstå fenomenet ”praksiskunnskap”?*

Avhandlingen er derfor blitt både en teoretisk og empirisk studie. Leserne vil se at gjennom avhandlingens ulike deler, er den foreløpige problemstillingen med ”praksiskunnskap” som sentreringspunkt videreutviklet til å bli ”etiske perspektiver på pedagogiske erfaringer”.

Et blikk på empirisk forskning om lærerkunnskap og læreretikk

Teoretisk for forståelse da feltarbeidet foregikk

Her støttet jeg meg særlig på mitt arbeid fra hovedfagsoppgaven om sosialisering og rasjonalitet hos lærerstudenter (Eikseth 1988, 1991), nyere forskning innenfor *Teacher Thinking* – bevegelsen (Carlgren, Handal og Vaage 1994; Clark og Peterson 1986, Clandinin 1989, Shulman 1987), samt forskning i skjæringspunktet mellom barnehage og skole (Haug 1991, Kjørholt, Korsvold og Telhaug 1990, Riksaasen 1994, Skram 1995) og læreplanforskning som Goodlad (1979) og Gundem (1990) representerte. Også forskning om etiske sider ved lærerkunnskapen var kjent (Bergem 1994, Colnerud 1995, Fenstermacher 1986, Oser 1994). Denne litteraturen ga både områdekunnskap og perspektiver. Når det gjelder sistnevnte, vil jeg her trekke fram to forhold, mitt arbeid om pedagogisk rasjonalitet og hypotesen om læreres praksisteori (Handal og Lauvås 1983, Lauvås og Handal 1990).

Når det gjelder pedagogisk rasjonalitet, fant jeg ut at *rasjonalitet* dreide seg om

- hvorvidt målsettingen er rasjonell i betydningen konsistent
- hvorvidt handlinger er de beste eller mest adekvate for å oppnå en gitt hensikt eller mål

- at handlingsalternativer er fremtidige muligheter og ikke nødvendigvis representerer den "beste" i øyeblikket, men vurdert slik på lengre sikt
 - at strategier eller måter å innfri våre hensikter på er avhengig av verdibaserte, interaktive og strukturelle faktorer
 - at det under valg av mål og handlingsalternativer ligger begrunnede verdier, som også gjør at vi får ulike former for rasjonalitet
- [...]
- [hvordan] en persons eller gruppes antakelser og forestillinger [...] og sosiale praksis relaterer til det større samfunn. (Eikseth 1991: 80)

De ulike *former* for pedagogisk rasjonalitet som jeg baserte meg på i hovedoppgaven, var inspirert av den velkjente tredelingen av kunnskap og interesser hos Habermas (1969), her kalt teknokratisk, tolkende og kritisk-dialektisk rasjonalitet. De representerer ulike måter å se forholdet mellom teori og praksis på, inkludert menneskesyn, verdier og samhandling. De tre rasjonalitetsformene i utdanningssystemet er sammenfattet i Eikseth 1988: 72.⁴

Praksisteori er et teoretisk konstrukt, definert som "en persons private, sammenvevde, men stadig foranderlige system av kunnskap, erfaring og verdier som til enhver tid har betydning for personens undervisningspraksis" (Handal og Lauvås 1983: 13). Det viktigste her er at de peker på at verdier, etiske og filosofiske, sammen med erfaringsbasert og teoribasert kunnskap gir et handlingsgrunnlag for praksis. Et annet viktig punkt er forståelsen av at disse elementene er sammenvevet som i et nøste, og at mye av praksisteorien er førbevisst. Gjennom undersøkende eller konfronterende spørsmål til praksis, enten fra kolleger i yrkesfeltet eller praksisveileder i utdanningen, vil den enkelte reflektere og få større bevissthet om sin egen praksisteori ved å begrunne den. Etter en idé fra Løvlie (1972) peker de på at praksis befinner seg på tre nivåer, P1, P2 og P3. P1 dreier seg om handlingsnivået for pedagogiske handlinger, P2 om erfaringer eller overført kunnskap som nyttes i for eksempel planlegging, mens P3 er nivået for etiske og filosofiske verdier (Handal og Lauvås 1983: 36). De betoner, så langt jeg kan bedømme det, en forståelse av *praksisteori* som et handlingsgrunnlag for praksis, men som også er virksom i praksis. De var en del av den internasjonale bølgen "reflective teaching" (Schön 1983) og "teacher as researcher" (Steenhouse 1975) som vektla praksis fremfor akademisk teori hos profesjonsutøvere. Så langt harmonerte disse med min forståelse av det jeg kalte praksiskunnskap, men var de tilstrekkelige?

⁴ En rekke utdanningsforskere har bygget videre på Habermas' inndeling av kunnskapssyn og underliggende interesser i sine pedagogiske analyser og drøftinger (jf. Carr og Kemmis 1986, Dale 1986, Giroux 1981, van Manen 1977).

Både begrepene ”pedagogisk rasjonalitet” og ”praksisteori” ble etter hvert stående som for snevre og ensidige med sin vektlegging av kognitive, rasjonalistiske oppfatninger av ”lærerkunnskapen”, inkludert ”refleksjon over lærerhandlinger”. Min grunnintuisjon som tidligere småskolelærer, sa meg at pedagogers handlingsgrunnlag og ikke minst de pedagogiske handlinger som sådan, har verdimeslige eller moralske implikasjoner, der også følelser er involvert. Jeg søkte med andre ord å fenomenbestemme ”praksiskunnskap” gjennom et integrativt syn på kunnskap og verdier, følelser og handlinger. Dermed var jeg på leting etter teori som inkluderte perspektiver på handlinger, kunnskap og verdier eller etikk. Jeg endte opp i filosofien, etter å ha undersøkt noe nærmere empirisk forskning om lærerkunnskap og verdibaserte oppfatninger.

Forskning på lærernes kunnskap og oppfatninger

I min søking etter et teoretisk fundament for dataanalysen fant jeg at de fleste gjennomgangene av forskning om læreres praksiskunnskap viser til at begreper som ”kunnskap” og ”oppfatninger” (beliefs) går over i hverandre, og at forskerne har vært inkonsistente i begrepsbruken (Calderhead 1996, Fenstermacher 1994, Richardson 1996).⁵ Det kan etter mitt syn for det ene skyldes et ulikt syn på kunnskap, altså hvorvidt en opererer med et skarpt skille mellom kognisjon og handling, som Richardson (1996), eller ser praksiskunnskap som en helhetlig, kroppslig kunnskap som også inkluderer følelser, moral og estetikk, som Connelly og Clandinin (1988). For det andre kan det skyldes at fenomenet praksiskunnskap i seg selv både er vanskelig å definere og utforske. ”Teachers clearly have a vast, somewhat ideosyncratic knowledge base that may be continuously changing and restructuring,” sier Calderhead (1996: 710), og jeg kan være enig med ham i at å kartlegge slik profesjonell kunnskap er en ambisiøs og potensielt endeløs oppgave (*sic!*). For det tredje kan det skyldes at valg av forskningstilnærming, hva enten den er positivistisk, fortolkende eller samfunnskritisk, vil vektlegge ulike sider og derfor beskrive den praktiske kunnskap forskjellig. Til tross for at Calderhead flere ganger påpeker at det kan være vanskelig å skille mellom termene ”knowledge” og ”belief” når det gjelder forskning om læreres kognisjon, ender han opp med følgende:

Although beliefs generally refer to suppositions, commitments, and ideologies, knowledge is taken to refer to factual propositions and the understandings that inform skilful action. (Calderhead 1996: 715)

⁵ Den empiriske utdanningsforskningen plasserer ”beliefs” eller ”oppfatninger” i samme gruppe som ”values, attitudes, judgments, opinions, ideologies, perceptions, conceptions, conceptual systems, preconceptions, dispositions, implicit theories, personal theories, and perspectives” og bruker dem om hverandre (Calderhead 1996: 718, som her støtter seg til Pajares 1992).

Denne beskrivelsen reflekterer et skille mellom verdier og kunnskap som vi finner i kognitiv psykologi og informasjonsvitenskap, men den antyder dog en viss sammenheng mellom kunnskap, verdier og handling. Også Richardson (1996: 104) definerer "belief" som et psykologisk begrep som er forskjellig fra kunnskap, idet sistnevnte impliserer "epistemic warrant". Men hun sier også at både antropologer, sosialpsykologer og filosofer later til å være enige om at "beliefs are thought of as psychological held understandings, premises, or propositions about the world that are felt to be true (ibid.: 103)." Også her ligger det an til en mulig inkonsekvens: På den ene side ligger det en bevisbyrde (warrant) på den som hevder at noe skal gjelde som "kunnskap", på den annen side hører "oppfatninger" til noe som den enkelte føler er sant. Heller ikke denne typen forskning ga meg et sakssvarende analysegrunnlag.

Empirisk forskning på etiske dimensjoner i lærerpraksis

Filosofen Lars Løvlie hevder at pedagogikken er en etisk vitenskap, fordi den beskjeftiger seg med moralsk oppdragelse (1984: 27). Han setter dette i kritisk kontrast til andre oppfatninger av moderne pedagogikk, som mer går i retning av handlingsteori enn etikk. Begrunnelsen hans er at handlingsteorier objektiviserer vår livsverden ved å forklare handlinger og ved bl.a. å gjøre hensikter til årsaker, mens etikken virkeliggjør vår livsverden ved å foreskrive handlinger, og knytte hensikter til ansvar og begrunnelser (ibid.). Andre hevder at pedagogikken som vitenskap er beskrivende, og legger vekt på at pedagogikken som kunnskapsprodusent kartlegger og analyserer utdanningsforhold og praktiske handlinger som styres av normative oppfatninger, skisserer et begrenset antall mulige strategier, kartlegger konsekvensene av dem og kritisk studerer grunnene for valgene som er gjort (Callewaert og Kallós 1976, Ahlström 1999)

For min egen del følger jeg langt på vei Løvlie, ettersom oppdragelse slik den finner sted i barnehage og skole som en del av opplæring og utdanning, i sin natur er normativ. Dessuten deler jeg Deweys ideal om at utdanning skal føre til levende demokrati, noe som fører til visse normative trekk. Og endelig følger jeg Wolfgang Klafki som sier at når pedagogikken er blitt kritisk oppmerksom på utdanningens samfunnsmessige forutsetninger, må den ideologikritisk spørre hvem som har eller ikke har nytte av at unge mennesker i undervisningen ikke blir konfrontert med dype uoverensstemmelser mellom programerklæringer for frie demokratiske samfunn og virkeligheten i slike samfunn (1977: 23-24).

Når jeg heller i retning av å se pedagogikken som normativ vitenskap, betyr det ikke at jeg avviser dens deskriptive side. De supplerer hverandre. Jeg mener heller ikke at pedagogikken som vitenskap har som oppgave å *foreskrive praksis* i enkeltsituasjoner, men den kan si noe om

hva som er gode handlemåter i pedagogiske situasjoner generelt og sette et kritisk søkelys på svakheter i samfunnets utdanningssystem. Når etikken etter min oppfatning likevel har sin plass i pedagogikken som vitenskap, er det som sagt fordi den knytter hensikter til ansvar og begrunnelser. Med Dewey hevder jeg at etiske prinsipper er *en del av* grunnlaget for bedømmelser i en praktisk-pedagogisk situasjon, men at *situasjonen er den avgjørende* for hvilke handlinger som velges og kan begrunnes. Med en viss rett kan en nok også tolke Løvlies utsagn inn i denne sammenhengen, fordi utsagnet falt i en kontekst der moralsk oppdragelse ble understøttet av Habermas' universalpragmatikk, diskursetikken (Habermas 1981/96, Løvlie 1984).⁶

Andre av dagens filosofer har også fremhevet etiske dimensjoner ved pedagogisk praksis, eksempelvis Nel Noddings (1984), Max van Manen (1995, 2000) i tillegg til de ovenfor nevnte. Fra et fenomenologisk perspektiv uttrykkes det slik: "In everyday life in classrooms, the thousands and one things that teachers do, say, or do-not-do, all have normative significance. Not only the ends or goals of education, but also the means and methods used all have pedagogical value and consequences of learning" (van Manen 1995: 41).

Empirisk forskning viser at pedagoger neppe er vant til å tenke at arbeidet deres inngår i et *moralsk* prosjekt, som Hansen (1998) kaller det. I beste fall er lærere ambivalente når det gjelder moralske spørsmål knyttet til yrket (Colnerud 1995), i verste fall er de ikke klar over de moralske implikasjoner deres handlinger har overfor barn (Jackson, Hansen og Booström 1993). Dette kan dels skyldes lærerutdanningens lave bevissthet om og nedprioritering av yrkesetiske og verdibaserte spørsmål (Bergem 1994, Sirotnik 1990, Goodlad, Soder og Sirotnik 1990), dels at internasjonal utdanningsdebatt og forskning har vært overdrevent opptatt av rasjonalistiske, vitenskapelige, korporative, styringsinnrettede og smale resultater (van Manen 2000: 315).

Freema Elbaz (1992: 421) har et poeng når hun viser til at mye av den empiriske forskningen som har tatt for seg praktiserende pedagogers kunnskap, ikke så mye har neglisjert det moralske aspektet som den har tatt til orde for et integrert syn på kunnskap. Her er moral og, vil jeg tilføye, verdier tydelig til stede, men ikke som et atskilt område (jf. Bennett, Wood og Rogers 1997, Clandinin 1989, Connelly og Clandinin 1988, Flem 2000, Gudmundsdottir 1990, Moen 2004).

Jeg ser det som viktig at forskere *både* med filosofisk og empirisk bakgrunn utforsker de etiske sidene ved lærerpraksis og lærerkunnskap. Med en slik dobbel kompetanse unngår man

⁶ Når det gjelder diskursetikk i skolen, har sveitseren Fritz Oser (1994: 103f) og kolleger utviklet en diskursetisk modell som kan brukes av elever og lærere når det oppstår moralske konflikter. Gjennom dialog og samtale balanseres de etiske verdiene *omsorg, rettferdighet og sannferdighet* opp mot hverandre i bestrebelsen på å finne en ansvarlig løsning i konkrete situasjoner.

også den kløft som oppstår på grunn av skolering, fortrolighet og bekvemmelighet mellom empiriske forskere med psykologisk eller sosiologisk skolering på den ene siden og forskere med filosofisk skolering på den andre. En slik kløft gjør at en ofte ikke forstår hverandres språk og forskningsanliggende. Men å overkomme denne kløften vil gi større innsikt i det problemfelt som samfunnsvitenskap og humaniora ofte utforsker. Arcilla (2002) har samme anliggende som meg når han spør: "Why aren't philosophers and educators speaking to each other?" Ett av hans svar på den manglende kommunikasjon mellom fagfeltene er å revitalisere Deweys tilnærming til filosofi og pedagogikk, særlig på områder der samfunnsvitenskapene ikke kan gi svar.

Studier som slik går på tvers av "the boundaries of disciplines", kalles i vitenskapens verden for "tverrfaglige". Jeg vil kalle dem brobyggende. De er brobyggende fordi de binder sammen innsikt fra den empiriske forskning med innsikt fra den filosofiske refleksjon og kritikk. Selve broen blir da metaforisk uttrykt et redskap for å overblikke og overkomme den livets elv som vår lærerbevissthet flyter i (jf. James 1890/1983). Eksempler på brobyggende forskningsbidrag om læreres etiske praksis drøftet i et filosofisk perspektiv er Garrison (1995), Hansen (1995, 2001), Jackson, Hansen og Boström (1993), Sockett (1993). I denne rekken inngår min egen studie.

Hva kan Deweys filosofi bidra med?

Med sine teorier om *erfaringen* antok jeg at Dewey kunne tilby et helhetlig, filosofisk perspektiv som kunne kaste lys over de innsamlede data. Deweys tenkning var også interessant fordi han var levende opptatt av utdanningsspørsmål og på en særegen måte knyttet filosofi og pedagogikk (education) sammen. I avhandlingen vil jeg først presentere hans kunnskaps- og erfaringsbegrep, som alltid må forstås i en relasjonell, kontekstuell sammenheng der den estetiske dimensjonen har en særegen betydning. Deretter vil jeg se nærmere på Deweys handlingsteori, der *vanebegrepet* står sentralt. Hans handlingsteori fanger inn vår intersubjektive livsverden, der så vel hverdagslige rutiner som skapende handlinger kommer til uttrykk i en tilværelse preget av stabilitet og forandring, tilfeldighet og uforutsigbarhet, smerte og glede, lengsler og lidenskap. Deweys handlingsteori var særlig motivert ut fra en mulighet for å si noe om etikk og moral i menneskers handlingsmåter. Med *deltakende demokrati* som etisk ideal for dannelsen av individ og samfunn, blir dette et kjernepunkt i analysen av empirien.

Sentralt hos Dewey står den *undefinerbare situasjonen*, som kan synes problematisk fordi individets tidligere erfarte repertoar av vaner og kunnskaper ikke strekker til under nye forhold. Da mobiliseres både følelser, emosjoner, fantasi og refleksjoner før individet treffer

sitt handlingsvalg, hvis konsekvenser individet på forhånd har antesipert. En slik problemorientert strategi kaller han avhengig av formål for *intelligence, method of inquiry* eller *philosophical method*. Her spiller våre overveielser (deliberations) en viktig rolle. I moralsk-praktiske situasjoner kommer i tillegg evnen til sympati, dvs. evnen til å ta den andres perspektiv, når individet utøver praktisk skjønn (practical judgment) innfor et handlingsvalg.

Mine studier av Deweys filosofi har hatt en hermeneutisk tilnærming.⁷ Det vil si at jeg først undersøkte hans filosofiske posisjon som pragmatist når det gjaldt tekster om erfaring og kunnskap (Eikseth 1999). Dernest følte jeg behov for å få et overblikk over hans intellektuelle biografi og plassering i samtidens filosofi (se Appendiks 1). Likesom han selv fremhevet betydningen av å forstå ting i kontekst, så jeg det som avgjørende å forstå hans tekster i lys av samtidens kontekst. Det var ikke minst interessant å se hvordan kontakten mellom europeisk og amerikansk filosofi var på den tid. Siden jeg oppfatter at mye av hans filosofi har et helhetlig perspektiv, men langt fra er noen enhetsteori, studerte jeg hans filosofiske tematikk i den rekkefølge som er presentert i avsnittet ovenfor. Hans filosofi utviklet seg over tid, og jeg har vektlagt den midterste og sene fase.

Prosjektets forhistorie og utdanningspolitiske kontekst

Prosjektets forhistorie

Prosjektet har sin grobunn om bord på Hurtigruta i mai 1993. Utdanningsdirektør Ola Moe hadde invitert til skolesjefkonferanse for Sør-Trøndelag med landgang på Rørvik. Med på laget var også rektorene ved Trondheim lærerhøgskole (TLH) og Dronning Mauds Minne Høgskolen (DMMH), Birger Bertheussen og Ole Fredrik Lillemyr. Jeg var invitert til å ha innlegg om "Lærerrollen og lærerutdanning for 6-10-årspedagogikk", siden jeg, sammen med kolleger fra DMMH og TLH, hadde utviklet en helt ny studieplan for "6-10-årspedagogikk" for lærere og førskolelærere med oppstart følgende høstsemester. Den største forventningen på konferansen knyttet seg til ekspedisjonssjef Hanna Marit Jahr fra KUF som skulle komme med en bunke rykende ferske stortingsmeldinger om det nye skoleløpet med skolestart for barn som 6-åringer, St.melding nr. 40 (1992-93)....*vi smaa en alen lange*. Her ble grunnskolereformen karakterisert som *en familiereform, en barnereform, en skolereform og en kulturreform*, der barna skulle få mest mulig like forutsetninger for sin skolegang. Som

⁷ Hermeneutisk eller fortolkende metode er forklart nærmere i metodekapittelet.

vedlegg fulgte utdanningsminister Gudmund Hernes' generelle del av det som skulle bli *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*, (L97). Den hadde vært ute på høring høsten 1992, og skulle gjelde fra september 1993 til erstatning for daværende *Mønsterplans* kapittel 1 om verdier. Den faglige og strategiske debatt på konferansen var kimen til et bredt anlagt 3-årig forsknings- og utviklingsarbeid i Sør-Trøndelag fylke, et samarbeid mellom Statens Utdanningskontor (SU), Fylkesmannen, de to nevnte høyskoler og en rekke skoler og instanser med ansvar for 6-åringene i Sør-Trøndelag fylke.⁸

Mitt prosjekt ble, som ett av seks høyskoleinitierte prosjekter, utviklet på bakgrunn av min interesse for lokal læreplanutvikling kombinert med mitt tidligere arbeid med pedagogisk rasjonalitet (se ovenfor). I starten ble søkelyset satt på "Læreplanrasjonalitet på erfaringsplanet".⁹ For å finne interesserte skoler til de seks høyskoleinitierte prosjektene, gikk det ut en åpen invitasjon til skoler om å være med, der mitt prosjekt ble presentert slik:

Prosjektet ligger innenfor pedagogikkfaget og retter søkelyset mot forholdet mellom "6-10-årspedagogikk" og læreplanarbeid. Utgangspunktet for prosjektet er at ulike pedagogiske tradisjoner (barnehage, SFO og skole) skal samarbeide om det pedagogiske innholdet i arbeidet med 6-åringen. For å kunne ivareta det såkalt "beste" i de ulike tradisjoner vil det være av vesentlig betydning å se hvordan planlegging foregår ut fra de ulike tradisjoner. Prosjektet vil analysere hva som skjer i den daglige undervisning (den iverksatte læreplan), og opplevelsen av hva som skjer i praksis blant elever, lærere og foreldre (den erfarte lærerplan).
(brev 31.01.94 fra SU til kommunene)

I alt søkte fem-seks skoler/distrikter om ulike former for samarbeid med meg. Etter et stort, felles presentasjonsmøte 9. mai 1994, fikk jeg avtalt møter på tre aktuelle skoler, eller oppvekstsentre for å drøfte et eventuelt samarbeid følgende høst. Jeg ønsket å inkludere to samlokaliserte skoler/6-års-grupper for å få en viss bredde i datagrunnlaget, og for at prosjektet skulle være robust nok hvis en av skolene trakk seg. Prosjektbeskrivelsen, som skolene fikk utdrag av, var ganske åpen, noe som er ganske vanlig i denne type kvalitative feltstudier. Der framgikk det at data skulle samles inn gjennom skoleåret i form av intervjuer,

⁸ Allerede i begynnelsen av august ble kommunene i Sør-Trøndelag pålagt av utdanningsdirektøren å konkretisere planer for skolestart med 6-åringene. Det ble også skissert muligheter for pedagogisk utviklingsarbeid sammen med lærerutdannere (brev av 6.08.93 til skolestyrekantorene m.v.). Det første drøftingsmøtet med representanter fra høyskolene ble holdt 11. august på Utdanningskontorets initiativ, der jeg deltok. Den 14. september forelå et fylldig "Utviklingsprogram Skolestart for 6-åringer" med invitasjon til å utvikle henholdsvis skolebaserte og høyskoleinitierte prosjektideer innen midten av november. Det endelige paraplyprosjektet ble kalt "Ny 6-10-årspedagogikk" og varte i tiden 1.01.94 - 30.06.96. (Om paraplyprosjektet, se Dons og Selmer-Olsen 1998.)

⁹ En inspirasjonskilde var blant annet Sigrun Gudmundsdottirs nye prosjekt, tidligere medarbeider i Shulman-gruppen. Det omfattet fagdidaktisk kunnskap i norsk, historie og yrkesfag og ble gjennomført sammen med lærere ved en videregående skole i Trondheim (Gudmundsdottir 1991, E. Eikseth, Kreutz-Hansen, Nordtømme, Gudmundsdottir 1992).

observasjoner, videoopptak og skriftlig materiale fra skolene og barnehagene. I metodekapittelet gjør jeg nærmere rede for tilgang til feltet, datainnsamlingen og analysen.

Rapporten fra denne første fasen i prosjektet ble kalt: *'Det e' hardt å vær' 7-års kropp og sitt' på den stolen!'* *Glimt fra førskolelæreres og læreres vei til ny småskole* (Eikseth 1996). Et av kapitlene ble utvidet til artikkelen "Verdier i læreres og førskolelæreres praksiskunnskap", basert på intervjuer i oppstarten av feltarbeidet. (Eikseth 1997). Problematikken rundt pedagogers verdier, kunnskap og praksishandlinger var både faglig, forskningsmessig og personlig utfordrende for meg som lærer, forsker og lærerutdanner. Men jeg hadde ennå ikke funnet en tilfredsstillende angrepsvinkel for analyse og drøfting av data. Nysgjerrighet og søken, paret med intuisjon som skrev seg fra mine egne erfaringer som lærer i småskolen og lærerutdanner i førskole- og allmennlærerutdanningen, drev meg videre til neste fase av prosjektet, doktorgradsprosjektet med fire kasus.

Den utdanningspolitiske kontekst

Skolehistorisk må prosjektet plasseres i den fasen da Norge gjennom den bebudede Grunnskolereformen av 1997 skulle senke skolestarten fra 7 til 6 år, få et 10-årig skoleløp for alle og skape en ny pedagogikk for småskoletrinnet. Men debatten om dette var langt fra over. Den utdanningspolitiske konteksten som feltarbeidet foregikk i, var en konstant brytning av ideologier, diskurser og pedagogiske trosoppfatninger. Jeg vil hevde at ikke siden 1970-tallet har vi hatt en debatt som i den grad har vært preget av devisen "pedagogikk er politikk" som på 1990-tallet. Det var en hektisk runddans mellom høringsrunder om læreplanverkets deler som den travle og handlekraftige utdanningsminister Gudmund Hernes (Ap) inviterte til, og stortingsmeldinger som regjeringen la fram for å få parlamentarisk ryggdekning. Mange instanser klaget over at konsekvensene av den ene høringen ikke var trukket før den neste kom (Tønnesen 2002: 63 f), og for lærerne var det vanskelig å få klarhet i den didaktiske sammenhengen mellom de ulike delene (Engelsen 1997). Innimellom ble vi kjent med partipolitiske vedtak som sprikte, og media og fagpresse hadde lenge vært fulle av innlegg for eller imot at 6-åringen skulle fratras den "frie" barndommen og gå inn i skolens "tvang". Norsk lærerlags førskolelæreravdeling hadde vært skeptisk til det nasjonale forsøket med pedagogisk arbeid for 6-åringer som reformen skulle bygge på, og hevdet at forsøket var en skjult strategi for innføring av senket skolestart.¹⁰ På en måte fikk de rett. Peder Haug som ledet evalueringen av forsøket, forteller at allerede i prosjektets første år, hadde kretser innen

¹⁰ Som medlem av Norsk lærerlags landsstyre da de drøftet sin deltakelse i referansegruppen, var jeg øyenvitne til dette. (Se også Tønnesen 2002.)

Arbeiderpartiet bestemt seg for å la 6-åringene begynne i skolen, noe som ble vedtatt på landsmøtet i 1988 (Haug 1992: 224 f). Da ville en samtidig få frigjort barnehageplasser. Dette standpunkt ble lagt fram for Stortinget våren 1989 da regjeringen Brundtland presenterte langtidsprogrammet for 1990-93 (St.meld. nr. 4 (1988-89)). En slik tenkning var for øvrig i tråd med en internasjonal trend som viste en økende institusjonalisering av barn og et økende akademisk preg på det pedagogiske opplegget for 4-7-åringer (Kjørholt, Korsvold og Telhaug 1990).¹¹

Hvilket politisk og faglig diskursfelleskap var lærere, førskolelærere og forskere del av da feltarbeidet startet opp i august 1994? Som nevnt ble det våren 1993 vedtatt at 6-åringene skulle starte i skolen høsten 1997,¹² og generell del av ny læreplan var innført høsten 1993. Her kunne vi for eksempel lese om et elevsyn som postulerer at ”barns nysgjerrighet er en naturkraft”, og at den nye skolen måtte ivareta det nysgjerrige, undersøkende og skapende barnet (L-97: 21-24). Våren 1994 ble grunnskoleloven endret, og den politiske drakampen om 10-årig skoleløp ble brakt til ende. Mens komiteens flertall, Ap, Sp og SV, til slutt gikk inn for en 10-årig obligatorisk skole, mente Høyre og den tidligere FrP-representanten at skolen burde være 9-årig. KrF var primært motstander av *obligatorisk* tilbud for 6-åringene, men sluttet seg til innholdet i den overgangspedagogikk som flertallet skisserte (Innst. O. nr. 36 (1993-94)). Flertallet mente at det første året skulle være et førskoleår med *lek som hovedelement*, der det også ble gitt ”en *forberedende* innføring i tall, bokstaver, lesning og skrivning”, mens høyresiden mente at det skulle ”*undervises* i grunnleggende lese-, skrive- og regneferdigheter” det første året. Det mest oppsiktsvekkende er, etter min mening, at Storkomiteens flertall formulerte en langt tydeligere ”overgangspedagogikk” enn departementet gjorde i Ot.prp. nr. 21 (1993-94). Særlig ble lekens egenverdi, dens betydning for uformell læring og dens egnethet for metodisk tilnærming utdypet på en langt fyldigere måte. Disse formuleringene ble også tatt inn i høringsutkastet om prinsipper og retningslinjer, den såkalte ”broen”, som skole-Norge fikk til uttalelse året etter. De ble gjentatt da stortingskomiteen i oktober 1995 fikk prinsipper og retningslinjer for ny læreplan til behandling.¹³

Tilbake til den utdanningspolitiske retorikken i 1994: Det var regjeringen som i lovdebatten på vårparten understreket at pedagogikken for 6-åringene skulle bygge på det ”beste fra barnehagen og skolen når det gjelder tradisjoner, innhold og metoder” (ibid.: 12), noe

¹¹ Studien er en analyse av utviklingen i England, Frankrike, Japan og USA.

¹² Jf. Innst. S. nr. 234 (1992-93). *Om ...vi smaa, en alen lange [...]*

¹³ Se Innst. S. nr. 15 (1995-96). *Om prinsipper og retningslinjer for tiårig grunnskole – ny læreplan.*

som gikk igjen i senere dokumenter. Det ”beste” fra skolen og barnehagen ble et slogan som engasjerte til diskusjoner blant pedagoger på grunnplanet så vel som blant skoleledere og lærerutdannere. At prosjektgruppene for samarbeid skole/barnehage på ”mine” deltakerskoler hadde diskutert dette før jeg kom inn i bildet, er et eksempel på at tankegods fra den ”ideologiske læreplan”, for å bruke Goodlads (1979) termer, også kan spre seg gjennom ulike nivåer til ulike aktører. I feltarbeidets siste fase, sommeren 1995, kom fagplanene ut til høring med uttalefrist *etter* stortingsbehandlingen av prinsipp og retningslinjer. Fagplanene ble sterkt kritisert i høringsrunden, men på høstparten 1996 forelå det ferdige Læreplanverket i gjennomillustrert praktutgave med vår felles kulturarv mellom to stive permer.¹⁴

Samtidig var det bebudet en klar innstramning av lokal valgfrihet i form av nasjonalt fellesstoff som skulle gjelde for hele landet. I den utdanningspolitiske debatten med til dels motstridende politiske signaler, var både lærere, førskolelærere, foreldre, organisasjoner, politikere, lærerutdannere og utdanningsforskere en del av et tolkningsfellesskap ut fra hver sine posisjoner (jf. tolkningsposisjoner i Hoel 1995). Også etter at reformen for lengst er innført, vil pedagoger og skoleledelse naturligvis, for ikke å si ”kulturligvis”, tolke Læreplanens signaler på forskjellige måter, noe som igjen fører til svært ulik praksis rundt om på skolene eller innbyrdes i et lærerkollegium. Den særegne logikken om at ”skoler er forskjellige” (jf. Arfwedsen og Lundman 1984) understøttes av det paradoks at mens Generell del og Prinsipper og retningslinjer i L-97 er preget av reformpedagogikkens ideer om den elevaktive skole, så er fagplanene preget av detaljerte lister med nasjonalt fellesstoff som ligner minstekrav. Jeg vil hevde at L-97 på 1990-tallet historisk sett er en klar parallell til situasjonen da Normalplanen av 1939 kom.

¹⁴ I ettertid er kirke- og undervisningskomiteens leder, John Lilletun (Kr.F), blitt tillagt mye av æren for at den endelige læreplanen til slutt ble et kompromiss som lærernes organisasjoner og andre kunne godta. Statsråd Hernes hadde mot sedvane i norsk læreplanutvikling selv tatt politisk styring og latt lærerorganisasjonene spille en perifer rolle (Haug 1995), og det var derfor blitt et anspent forhold mellom dem og statsråden. Han kom dessuten med innspill som avspeilte en nykonservativ eller restaurativ pedagogikk, eksempelvis en kanon med fellesstoff som skulle gjennomgås etter en fast progresjon på hvert klassetrinn, og en nedtoning av lokal læreplanutvikling som Mønsterplanen av 1987 hadde innført. Nå skal det sies at han til en viss grad var lydhør overfor høringsinstansene i skole-Norge (jf. Telhaug 1997). Kompromisset innebar en fortsatt vektlegging av gjenkjennbare reformpedagogiske ideer som temaorganisert innhold, elevs undersøkende tilnærming i prosjektarbeid, barns egenaktivitet og ansvar i lek og læring, tilpasset opplæring i en inkluderende skole. Hernes’ hardeste kritikere kom fra universitetsmiljøene: Lars Løvlie (1997) hevdet at læreplanen hadde et instrumentalistisk syn på læreren, og Britt Ulstrup Engelsen (1997) kritiserte menneskesynet som lå til grunn, fordi ambisiøse fagplaner bare passet for ressurssterke og evnerike elever. Sølvi S. Hovdenak (2004) kritiserte hele reformen for å være et instrumentalistisk mistak (jf. Skjervheim 1976), der pedagogikken ble brukt til å fremme strategiske formål i nykonservatismens tegn innenfor New-Right-ideologien.

Kapittel 2

Teoretiske perspektiver: John Deweys filosofi

Deweys pragmatisme atter på dagsordenen

Deweys virke som skribent, foredragsholder og forfatter strakte seg over en periode på 70 år, fra 1882 til 1952. Den faller sammen med en brytningstid i det amerikanske samfunn, preget av industrialisering og innvandringsbølge, utbygging av utdanningssystemet og sosiale reformer. Epoken omfatter to verdenskriger med mellomliggende økonomisk krise og etterfølgende oppgjør med kommunismen. På en særdeles aktiv og engasjert måte deltok Dewey både i samfunnsdebatten og den filosofiske debatt. Hans filosofiske tenkning favner om vitenskap og erfaring, pedagogikk og psykologi, estetikk, etikk og demokrati. På disse feltene etterlot han seg skrifter som nå er samlet i 37 bind innenfor et storstilt prosjekt ved Southern Illinois University, med Jo Ann Boydston som redaktør.¹⁵ Dewey både samspilte med og polemiserte mot sine filosofikolleger når han utviklet sine teorier, samtidig som han var en reformator på utdanningsfeltet, tilskyndet sosiale reformer og engasjerte seg i offentlig diskurs om samfunnspolitikk, til dels med radikale standpunkter. For å kunne tilegne meg hans ideer og forstå den tid disse oppstod i, har jeg hatt behov for å få oversikt over hans intellektuelle biografi. Den er utformet som et appendiks til avhandlingen, skjønt noen ganger har det vært vanskelig å avgjøre om visse momenter skulle høre hjemme i avhandlingsteksten eller i appendiks. Det fremgår av den biografiske skissen (Appendiks 1) at Dewey var en verdenskjent, fremragende filosof og pedagog i størstedelen av sitt liv, men at hans filosofiske innflytelse ble svekket fra mellomkrigstiden av, til han ble revitalisert på 1980-tallet, ikke minst takket være filosofen Richard Rortys rehabilitering og nytolkning av Dewey (Rorty 1980, 1982). Mens Rorty ga sin nypragmatisme en postmoderne fortolkning, har Hilary Putnam lagt mer vekt på realismen (1994, 1995). Richard Bernstein har i sin kritiske fortolkning stadig fremholdt pragmatismen som et filosofisk alternativ (Bernstein 1986, 1991a). Det samme har den tyske sosialfilosofen Hans Joas, som i en kritikk av Habermas' handlingsteori, vender seg til Dewey og den klassiske pragmatismen når han utvikler sin teori om kreativ handling (Joas 1993, 1996).¹⁶

¹⁵ Prosjektet produserte standardutgaven av Dewey's tekster, både vitenskapelig, språklig og bibliografisk i perioden 1967-91. Tekstene er nå tilgjengelig også i elektronisk versjon.

¹⁶ Se Appendiks 1 om Rorty-debatten og pragmatismen.

Om filosofene i en positivistisk og språkanalytisk fase lot Dewey gå i glemmeboken, har pedagogene derimot jevnlig latt seg inspirere av hans pedagogiske ideer. Med bakgrunn i egen lærerbiografi kan jeg bevitne at Dewey-inspirerte reformpedagogiske ideer var høyst levende i Norge på 60-tallet. På Trondheim offentlige lærerskole møtte vi praktisk reformpedagogikk med ”Per sin dag” og ”heimstaden til Per og Kari” i fokus når øvingskolestyrer Ivar Moe engasjert ga råd om hvordan vi kunne geleide småskolebarna gjennom Per og Karis hverdag, og følge deres videre erobring av verden og dannelse til samfunnsborgere. Heimstادلæren og arbeidsskoleprinsippet sto sentralt, noe vi fikk prøve i praksis hos øvingslærerne på Solbakken skole.¹⁷ Umiddelbart etter lærerskolen møtte jeg Deweys pedagogikk og Kerschensteiners arbeidsskole i omfattende presentasjoner i Grue Sørensens (1964) *Oppdragelsens historie*, som var pensum i pedagogikk ved Universitetet i Oslo. Og som nybakt lærer ble jeg i slutten av 60-årene inkludert i et progressivt øvingslærermiljø ved Aspåsen og Østbyen barneskoler, knyttet til Bodø lærerskole. Våre læreplaner i Mønsterplanepoken på 70- og 80-tallet var også preget av reformpedagogikken. Likeledes visse sider ved *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L-97)*, særlig prinsippene om lek og temaarbeid, erfaringsbasert læring og undersøkende tilnærming, elevsamarbeid og læreren som veileder.

Dewey selv så filosofi og pedagogikk som to sider av samme sak. I *Democracy and education* finner vi hans berømte utsagn om dette forholdet: ”If we are willing to conceive education as the process of fundamental dispositions, intellectual and emotional, toward nature and fellow man, philosophy may even be defined as *the general theory of education*” (Dewey 1916/61: 329). Likevel skulle det gå mange år mellom dette utsagn i det som regnes for hans pedagogiske hovedverk, og til de neste bøkene om pedagogikk forelå rundt midten av 1930-tallet, *How we think* fra 1933 (total revisjon av 1910-utgaven) og *Education and Experience* fra

¹⁷ Ivar Moe hører til dem jeg vil kalle ”Volda-progressivistene”, sprunget ut fra lærerskolen og statsøvingskolen i Volda med rektor Erling Kristvik som drivende kraft i mellomkrigstiden. Kristvik ble professor ved Noregs lærarhøgskole i Trondheim i 1946-52. Han var en selvstendig sosiologisk og pedagogisk tenker, men vel fortrolig både med europeisk og amerikansk reformpedagogikk (Kerschensteiner, ekteparet Bühler, Dewey m.fl.) i likhet med en annen pioner, Sagene-rektoren Anna Sethne. Etter begges oppfatning var heimstادلæren og arbeidsskoleprinsippet sentrale elementer i den ”nye pedagogikk”, som skulle erstatte pugg og passiv boklig lærdom. For Kristvik var heimstادلæren en type altomfattende ”stedets pedagogikk”, som Slagstad (1998: 104) kaller den, der barnet ble samfunnsborger i en dannelsingsprosess som startet i familie- og skolehjemmet, ble videreført gjennom den nasjonale ”folkedanningsheimen” til den kosmiske ”livsheimen”. For Anna Sethne derimot var heimstادلæren mer et arbeidsområde enn et fag, der hensikten var å gi elevene arbeidsoppgaver fra deres hverdagsliv, forestillingsliv og interesseverden (Dale 1999: 88). Arbeidsskoleprinsippet, som ble nedfelt i Normalplanen av 1939, var en metodikk som betonte ”elevaktivitet, individualisering, gruppearbeid og samlet undervisning” (Dokka 1981: 17). Debatten om reformpedagogikken i Norge er blusset opp etter Slagstads rehabilitering av den verdikonservative Kristviks posisjon i norsk sosiologi og pedagogikk i verket *De nasjonale strateger* (1998). Dale har imøtegått Slagstad i *De strategiske pedagoger* (1999), idet han heller understreker arbeiderbevegelsens Anna Sethnes betydning.

1938. I sistnevnte så han seg nødt til å ta et oppgjør med dem som påberopte seg han tenkning for en ensidig, barnesentrert progressivisme. Han mente at pedagogene skulle tilrettelegge for et møte mellom barnet og faget i førskole og skole, uttrykt allerede i 1902 med *The Child and the Curriculum*.

Det Dewey i mellomtiden fremfor alt hadde det så travelt med, var å prøve å løse det han så som det største problemet ved det moderne liv: "The problem of restoring integration and cooperation between man's beliefs about the world in which he lives and the beliefs about values and purposes that should direct his conduct" (1929/84: 204). Dewey identifiserte altså vår tids store utfordring som det å rekonstruere samspill eller integrasjon mellom menneskets oppfatning av verden omkring seg og troen på de verdier og hensikter som skulle lede dets måter å handle på. Opp gjennom tidene hadde åndshistorien skapt et skille mellom vitenskap og kunnskap på den ene siden, og verdier og handlinger på den andre siden. Dewey forsøkte å overkomme dette skillet, samtidig som han mente at det normative aspekt, verdiene, burde gjennomsyre alle våre virksomheter, fra våre handlinger i hverdagslivet til naturvitenskapelig forskning.¹⁸ Det er nettopp denne innfallsvinkelen, å forsøke å forstå hvordan verdier, kunnskap og handling relaterer seg til hverandre, i mitt tilfelle i form av læreres og førskolelæreres praktiske kunnskaper, som gjør møtet med Deweys filosofi så fascinerende og velegnet som fortolkningsgrunnlag.

Pragmatismens fellestrekk

Pragmatismen er ikke en enhetlig filosofi, hverken da den oppstod rundt forrige århundreskifte eller i dag. Dewey selv omtalte den flere steder som en *bevegelse* (Dewey 1905/1998: 115, 1925/98: 3, 1930/98a: 21). Når en av de mest anerkjente Dewey-fortolkere i dag, Jim Garrison, skal beskrive det *pragmatiske ethos*, sier han: "The *ethos* of pragmatism is extremely open, tolerant and accomodating; it evades to totalize it into a single dogmatic vision" (Garrison og Neiman 2003: 21). Richard Bernstein og Hilary Putnam har hver for seg forsøkt å sammenfatte fellestrekk ved den klassiske pragmatismen. I sin tale som president i The American Philosophical Association (Eastern Division) i 1988, har Bernstein forsøkt å konkretisere fem temaer i pragmatismens ethos:

¹⁸ Denne i for seg klassiske problemstilling er gjennomgående både i Kants filosofi i andre halvdel av 1700-tallet (Skirbekk og Gilje 2000) og i Habermas' (1996) hovedverk i 1990-årene, *Between Facts and Norms*.

- ”anti-foundationalism”, dvs. en ide om at kunnskap *ikke* hviler på uforanderlig grunn
- fallibilisme, dvs. at resultater innen vitenskap og filosofi alltid er åpne for kritikk, nye fortolkninger og videre undersøkelser
- fellesskapet av kritiske forskere, dvs. at hypoteser må være gjenstand for offentlige, kritiske diskurser
- tilværelsens kontingens, dvs. at uforutsette tilfeldigheter er typisk for universet, våre undersøkelser og våre liv, som vi aldri kan mestre
- pluralismen, dvs. at vi aldri kan flykte fra mangfoldet av tradisjoner, perspektiver og filosofiske retninger (Bernstein 1991b: 326-329)

Bernstein poengterer at disse fem grunntrekk henger sammen eller utfyller hverandre. Putnam, som også forsøker å fange inn pragmatismens fellestrekk, gjør dette ved å fremsette en gruppe av fire *teser*. En av disse faller sammen med fallibilismen, nevnt over. De andre tre tas med for å komplettere bildet:

- antiskeptisisme, dvs. at *tvil* krever rettferdiggjøring i like stor grad som tro
- dikotomien mellom ”fakta” og ”verdier” er ikke fundamental [dvs. uten betydning]
- praksis er det primære i filosofien (Putnam 1994: 152)

De momenter som her er nevnt, kunne nok bli vektlagt på ulike måter og argumentert for i ulike kontekster hos de fire store filosofer innen den klassiske pragmatismen, Charles Saunders Peirce (1839-1914, opprinnelig kjemiker), William James (1842-1910, opprinnelig medisiner), John Dewey (1859-1952) og George Herbert Mead (1863-1931).

Det hele startet med Charles S. Peirce. Han introduserte pragmatismens idé, nemlig at begrepenes mening blir befestet i fremtidige erfaringer, i ”Cambridge Metaphysical Club” (Harvard, Massachusetts), på slutten av 1870-tallet (Houser 1992: xxvi). Best uttrykt er dette i artikkelen fra 1878, ”How to make our ideas clear”. Her lyder den berømte, pragmatiske maksime: ”Consider what effects, which might conceivably have practical bearings, we conceive the object of our conception to have. Then, our conception of these effects is the whole of our conception of the object” (Peirce 1878/1992: 132).¹⁹ Et par tiår senere tok William James opp den pragmatisk idé i et foredrag om religion og understreket betydningen av det konkrete og partikulære i vår fremtidige praktiske erfaring, fremfor det abstrakte og generelle. James innfører en vektlegging av den personlige faktor i konstitueringen av kunnskap og virkelighetsoppfatning, noe som gjorde at han ble beskyldt for å være ekstremt subjektivistisk, sier Dewey (1908/77a). Men Dewey fremholder betydningen av kritisk å

¹⁹ En norsk oversettelse ved filosofen Ingemund Gullvåg lyder slik: ”Overvei hvilke virkninger av tenkelig praktisk relevans som vi forestiller oss at gjenstanden for vår forestilling har. Da er vår forestilling om disse virkninger hele vår forestilling om gjenstanden” (Peirce 1972: 162).

undersøke de personlige faktorer som likevel ubevisst influerer på kunnskapsprosessen, og ta ansvar for å bedømme og vurdere dem etter deres konsekvenser.

Det som først og fremst fikk betydning blant forgjengernes skrifter for Dewey i en tidlig fase, var James' to binds verk *Principles of Psychology* fra 1890 (Dewey 1925/98). Det gjaldt særlig to teser. Den første var James' tese om "the stream of consciousness", som innebar den oppfatning at sansning, forestillinger og ideer ikke var distinkte og partikulære, men fløt i en kontinuerlig, skiftende strøm (James 1890/1983, kap. IX). Dermed fikk relasjoner en ny betydning for oppfatningen av hvordan bevisstheten fungerte, i motsetning til den atomistiske eller punktuelle oppfatningen som fantes i empirismen til John Locke og David Hume.²⁰ Samtidig var tesen en kritikk av Kants *a priori*-tenkning om rasjonelle prinsipper, hevder Dewey (1925/98: 10). Den andre tesen Dewey hentet fra James, var tesen om den biologiske naturs betydning for vårt sinn (ibid.), som Dewey understøtter med følgende sitat fra James: "Utførelsen av fremtidige mål og valg av midler for å oppnå disse, er kjennetegnet og kriteriet på tenkningen om fenomenet i nuet" (James 1890/1983: 21). En slik oppfatning har betydning for hvordan vi forstår bedømmelsens karakter, påpeker Dewey. Tenkning eller refleksjon er en indirekte reaksjon på miljøet, men den oppstår i en biologisk tilpasset handling (behavior). Det kognitive aspektet ved handlingen har som funksjon å bidra til en framtidig kontroll av betingelsene i et miljø, som jo er usikkert og uforutsigbart. (Dewey 1925/98: 10). Disse to tesene kommer til uttrykk allerede i den skjellsettende, kritiske artikkelen "The Reflex arc concept in psychology" fra 1896 og setter sine spor i Deweys skrifter livet ut.

Før vi går inn på refleksbueartikkelen, skal enda et moment fra Peirce løftes frem. Dewey søkte mer og mer til Peirces skrifter når han utformet sin filosofi om logikk som en teori om undersøkelse. Særlig trekker han veksler på Peirces tese om "undersøkelsens kontinuitet" og teorien om "[the] 'leading' or 'guiding' principles [of inquiry]" (*Logic*, 1938/86: 3, 19).²¹ Det ledende prinsipp for undersøkelse forklarer Peirce i "The fixation of belief" (1877/1992): Når tvilens irritasjon inntreffer ved at et ukjent problem dukker opp, så søker mennesket etter en stabil tro ved å undersøke hva dette er. Da trer våre "*habits of mind*" i funksjon. Uten slike vaner ville vi være som et skip i åpen sjø uten styrmann. Det er altså tankevaner som får oss til å trekke én slutning i stedet for en annen ut fra gitte premisser.

²⁰ Moira von Wrights (2000) avhandling beskriver hvordan oppfatningen av selvet som noe "punktelt" siden Lockes empirisme står i motsetning til pragmatismens oppfatning av selvet som noe "relasjonelt" (hun belyser det først og fremst med Meads filosofi). Det interessante er hvilke konsekvenser dette får for undervisningens "hva" og for "hvem".

²¹ Fullstendig tittel på dette verket er *Logic. The theory of inquiry*. I avhandlingen benyttes som oftest kortformen *Logic*.

”The particular habit of mind which governs this or that inference may be formulated in a proposition whose truth depends on the validity of the inferences which the habit determines; and such a formula is called a *guiding principle* of inference (ibid.: 112).²² Dette er ett av flere normative trekk ved Peirces oppfatning av undersøkelser (Strand 2005), hvorav *abduksjon* som en form for nyskapende slutning, også er sentral. Abduksjon er et originalt bidrag hos Peirce og nærmest identisk med det pragmatiske prinsipp, hevder Gullvåg (1972: 30, 54).²³

Peirce eksemplifiserer ”det ledende prinsipp” med kopperskiven. Når vi ser at en roterende kopperskive faller raskt til ro mellom to magnetpoler, så drar vi den slutning at dette vil skje med alle kopperskiver. Her er det ledende prinsipp at det som gjelder for ett kopperstykke, vil også gjelde for et annet. Eksemplet med kopperskiven nevnes av Dewey i *Logic* (1938/86: 20) som en form for begrenset bruk av vaner, i og med at det gjelder to materialformer som er like. Først når det viser seg at vaner er involvert i *enhver* slutning, uavhengig av hvilken sak det gjelder, og når disse vaner blir bevisstgjort og formulert, blir formuleringene som skriver seg fra vanene, ledende prinsipper, etter Deweys oppfatning. Da gir de konklusjoner som er robuste og produktive i nye undersøkelser. De ledende prinsipper er frigjort fra spesielle ting og er formale, selv om de altså anvendes på det materialet som er gjort til gjenstand for undersøkelser (ibid.).²⁴

Da Dewey ga opp å forankre sin filosofi i Hegels idealisme i 1903 (se Appendiks 1), og bega seg inn i den pragmatiske bevegelse,²⁵ kan man virkelig si at kjært barn fikk mange navn. Han ga sin filosofi betegnelser som ”*immediate empiricism*” (1905/1998:115),

²² Gullvågs oversettelse: ”Den særskilte tankevane som styrer en viss slutning kan formuleres som en påstand hvis sannhet avhenger av gyldigheten av de slutninger som vanen bestemmer; og en slik formulering kalles det *ledende prinsipp* for slutningen” (Peirce 1972: 137).

²³ Abduksjon er en slutning vi gjør etter hypotesedannelse. I ”Deduction, induction and hypothesis” fra 1878, blir hypotesen beskrevet som ”en svak form for slutning [...slik] at vi ikke kan tro den er sann; vi bare formoder at den kan være det” (Peirce 1972: 174). Et hypotetisk resonnement kan skje uten at vi direkte observerer et faktum, det skjer gjennom et ”sprang” fra en art av kjennsgjerning til en annen art av kjennsgjerning (ibid.: 184). Innovasjon, lek med ideer og følelsesmessig involvering er kjennetegn ved abduksjon. Peirce presiserer skillet mellom de tre slutningsformer slik: ”Deduction proves that something *must* be; induction shows that something *actually* is operative; Abduction merely suggests that something *may be*” (Peirce C.P. 5.171, her sitert etter Strand 2005: 273).

²⁴ Jeg går ikke her inn på en videre sammenlikning av de tre ”founding fathers” av pragmatismen, men peker på at Peirce ikke følte seg komfortabel med hvordan de mange etterfølgerne (innen både litteratur og filosofi) brukte termen ”pragmatisme”. Derfor kalte han i 1905 sin variant ”pragmatisisme”, et ord som var ”stygt nok til til å få være i fred for kidnapperne” (Peirce 1972: 191). Innenfor nyere forskning om pragmatismen trekker Colapietro, Midtgarden og Strand (2005: 170) opp følgende skillelinjer mellom de tre: Peirces posisjon vis-à-vis James er at Peirce la mer vekt på den kollektive karakter av menneskelig praksis, mens Peirces posisjon vis-à-vis Dewey er at at Peirce var svært sensitiv overfor de dype, tradisjonelle røtter som finnes selv i den mest innovative praksis.

²⁵ Den nye filosofien som Dewey og kolleger ved Chicago-universitetet utviklet, skapte debatt. I debatten ble den pragmatiske bevegelse også kalt ”radical empirism”, ”humanism”, ”functionalism”, alt etter hva som var vektlagt. Fellesnevneren var dog hvordan Dewey og kolleger oppfattet begrepet ”erfaring” (Dewey 1905/1998: 115), som han klargjør i nevnte essay og som han videreutvikler i sine skrifter livet ut.

"*instrumentalism*" (se 1925/98: 9), "*naturalistic empiricism*" og "*naturalistic humanism*" (1925/81:10), "*cultural naturalism*" (1938/86: 28). Ja, etter 40 år kaller han sin undersøkelsesmetode "*biological-anthropological*" (1939/89: 526). Alexander peker på at slike betegnelser antyder en viss progresjon i Deweys tenkning: Fra fokus på fylde i den umiddelbare erfaring til teorien om metode, fra erkjennelsen av betydningen av naturens dimensjon i erfaringen til vektlegging av den menneskelige dimensjon. Når Dewey vektlegger den menneskelige dimensjonen, viser han til at mennesket i større grad er en deltaker i fellesskapets delte oppgaver enn den individuelle skaper av verden. Og menneskenes felles oppgave er å kultivere og inngi (enculture) naturen mening og verdi som berikelse og utvidelse av livet, fremfor å forminske og redusere det, sier Alexander (1987: 43 f), noe jeg slutter meg til.

Gjennombruddet: Kritikken av refleksbuebegrepet i psykologien

Grunnleggende tanker i Deweys filosofi fremkom allerede i artikkelen om et psykologisk tema, "Reflex Arc Concept in Psychology" (1896/1998).²⁶ Refleksbuen, som representerte den "nye psykologien", i motsetning til den gamle, mentalistiske, kjente han fra en artikkel av William James 15 år tidligere (Westbrook 1991: 68).

Dewey starter med å presentere ideen om refleksbuen. Den imøtekom i sin tid behovet for en arbeidshypotese der det sensimotoriske apparatet representerer både en nervestruktur og en nervefunksjon, og begrepet ble et organiserende prinsipp som kunne holde sammen et mangfold av fakta. Likevel kritiserte Dewey begrepet, fordi den gamle dualismen fulgte med som nissen på lasset. "The older dualism between sensation and idea is repeated in the current dualism of peripheral and central structures and functions; the older dualism of body and soul finds a distinct echo in the current dualism of stimulus and response" (1896/1998: 3). Han ville tolke sansning, idé og handling ut fra deres plass og funksjon - i det han kalte den "sensimotoriske sirkel", ikke en "refleksbue". Han syntes refleksbue-begrepet var et konglomerat av atskilte deler i en mekanisk sammenstilling, der sansestimulus er én ting, sentralhjernen aktivitet en annen og det motoriske utslaget, selve handlingen, en tredje. Som illustrasjon brukte han det velkjente eksemplet fra William James om barnet og voksløset.²⁷ Vanlig tolkning ville være at stimulus er sansningen av lys, responsen å gripe lyset, og at

²⁶ En norsk oversettelse ved Kari Marie Thorbjørnsen finnes i Dewey 1896/2000.

²⁷ James (1890/1983: 36 f)

svien, resultatet, blir en stimulus til tilbaketrekning av hånden som respons, og så videre. Men analyserer vi forløpet nærmere, vil vi se at det er et annet, hevder Dewey.

Alternativet hans er at forløpet begynner med handlingen, den sensimotoriske koordineringen av hodets og øynenes bevegelse. Sansningen, at det er et voksllys og ikke en annen form for lys, kommer først etter at den motoriske responsen har funnet sted. ”In other words, the real beginning is with the act of seeing; it is looking, and not a sensation of light. The sensory quale gives the value of the act, just as the movement furnishes its mechanism and control, *but both sensation and movement lie inside, not outside the act*” (ibid.: 4, kursiv tilføyet). Handlingen, “the act” er den primære erfaringsenheten. I den ligger både sansningen og bevegelsen. Hvis handlingen ”å se” stimulerer til en annen handling, ”å gripe”, er det fordi begge hører til en større koordinering. Det å se og det å gripe har så ofte vært knyttet sammen i tolkningen, at begge må betraktes som deler av en større koordinering. Håndens evne til å gripe er avhengig av at den både kontrolleres og stimuleres av synshandlingen. Og hvis synet ikke både hemmet og stimulerte gripingen, ville det være helt ubestemt og mangle fokus.

We now have an enlarged and transformed co-ordination; the act is seeing no less than before, but it is now seeing-for-reaching purposes. There is still a sensi-motor circuit, one with more content or value, not a substitution of a motor response for a sensory stimulus [...]. At its next stage, that in which the child is burned [...] it is simply the completion, or fulfillment, of the previous eye-arm-hand co-ordination and not an entirely new occurrence. (ibid.: 4)

Det er dette som gjør at læring skjer. Når varme-smerte-kvaliteten kommer inn i den samme erfarings sirkelen som det spesifikt optisk-okulære og muskulære, lærer barnet av denne erfaringen og kan unngå den i framtiden. ”The seeing, in a word, remains to control the reaching, and is, in turn, interpreted by the burning” (ibid.).

Vi har altså å gjøre med en sirkel, ikke en refleksbue eller et sirkelsegment, hevder Dewey. Sirkelen kan heller kalles organisk enn reflektorisk fordi den motoriske responsen bestemmer stimulus slik den sensoriske stimulusen bestemmer bevegelsen. Bevegelsen tjener bare til å bestemme stimulus, fokusere på hva slags stimulus det er, det vil si å tolke den. Det er viktig å finne ut hva stimulus eller sansning, bevegelse eller respons betyr. Det er nemlig tale om et skille mellom fleksible funksjoner der en og samme hendelse kan spille den ene eller begge roller, alt etter hvordan interessen skifter (ibid.: 6).

En annen måte å forklare Deweys sirkelteori på er at skillet mellom stimulus og respons ikke er et skille mellom tilstander (existences), men en teleologisk distinksjon, det vil si en distinksjon mellom funksjoner eller roller med tanke på et mål som skal oppnås (ibid.:

7). Dewey understreker betydningen av å skille mellom to stadier i den teleologiske prosess, noe som innebærer ulike former for relasjoner mellom stimulus og respons. *På det ene stadiet* representerer relasjonen en organisering av midler med henblikk på et altomfattende mål. Den representerer en fullbyrdet adaptasjon, slik tilfellet er med alle innarbeidede vaner hos mennesker eller plantens suksessive forandringer fra frøet. I slike tilfeller er det ikke spørsmål om bevisstheten om stimulus *som* stimulus, om respons *som* respons, men simpelthen om en kontinuerlig ordnet sekvens av handlinger eller prosesser, alle adaptert til å nå et bestemt mål. "The end has got thoroughly organized into the means" (ibid.). *Det andre stadiet* representerer relasjoner som følge av *bevisst* stimulering og respons. Går vi tilbake til eksemplet med barnet og lyset, der barnet strekker ut hånden mot det strålende lyset (det vil si praktisering av se-gripe-koordinasjonen), så kan det hende at det noen ganger dreier seg om morsom lek, andre ganger handler barnet for å finne noe godt å spise eller for å erfare at det brant seg. "Now the response is not only uncertain, but the stimulus is equally uncertain; one is uncertain only in so far as the other is" (ibid.: 8). For at barnet skal finne ut om det skal rekke ut hånden mot lyset, må det finne ut av hvilken type lys det har å gjøre med her. Er det noe som betyr å leke med hånden, drikke melk eller noe jeg brenner fingrene på? Stimulus må bli konstituert før responsen kan inntreffe. "The sensation or conscious stimulus is not a thing or existence by itself," sier Dewey og forklarer: Den er en koordineringsfase som krever oppmerksomhet, fordi en konflikt innenfor koordineringen skaper usikkerhet om måten handlingen skal utføres på. Det er tvilen i forhold til den neste handling, om en skal gripe lyset eller ikke, som gir motivet for å undersøke handlingen nærmere. Målet som forfølges, er stimulusen. Den gir motivasjon til å være oppmerksom overfor nettopp det som skjeddde, og behov for å definere det nærmere. "From this point of view the discovery of the 'stimulus' is the 'response' to possible movement as stimulus" (ibid.). Videre presiserer han:

What the sensation will be in particular at a given time, therefore, will depend entirely upon the way in which an activity is being used. It has no fixed quality of its own. The search for the stimulus is the search for exact coordination of action. [...] Just as the discovery of the sensation marks the establishing of the problem, so the constitution of the response marks the solution of this problem. (ibid.: 9)

Dewey avrunder artikkelen med å hevde at når refleksbue-teorien neglisjerer at den bevisste stimulus eller sansning, og den bevisste respons eller bevegelse har en bestemt opprinnelse eller motivasjon og et mål eller en bestemt funksjon, så redegjør refleksbue-teorien bare for en isolert del av en prosess som om den var hele prosessen. Den gir oss bare en bue i stedet for

hele sirkelen. Buen faller fra hverandre i to atskilte deler som enten mekanisk eller på en ytre måte må tilpasses hverandre.

Grunnen til at refleksbuekritikken er presentert såpass grundig, er at vi her ser viktige ansatser i Deweys filosofi. *For det første* prøver han å vise hvordan erfaring begynner i en helhetlig, problematisk situasjon. *For det andre* eksemplifiserer han hvordan en intelligent undersøkelse gjennom ulike faser gjenoppretter en helhetlig, integrert situasjon gjennom tolkning og rekonstruksjon slik at situasjonen gir mening. *For det tredje* skiller han mellom en mer "førbevisst" eller umiddelbar oppfattelse av en situasjon og den bevisste oppfattelse, noe som gir ulike typer relasjoner. *For det fjerde* ser vi konturene av Deweys modell for interaksjon, nemlig organismens transaksjon med omgivelsene. Dette innvarsler både et økologisk, naturalistisk perspektiv og innfører en oppfatning av kroppen som aktiv meningsskaper for organiserte handlinger, ikke som en passiv eller reaktiv mekanisme. "The body is better regarded as a center of life activity, as a developer of experience, an explorer of its world. It is the central instrument in organizing the world into an integrated order through its own activity," som Alexander (1987: xiii) uttrykker det. *Og endelig* ser vi at Dewey fremfører et syn på læring som får pedagogiske konsekvenser. Vi får kunnskap om objektene rundt oss først ved det vi gjør i forhold til dem, som egne handlinger. "Erfaringen bestemmer tingene ved å undersøke dem, og først det å ta etter, brenne seg og å erfare sammenhengen mellom flamme og smerte danner barnets kunnskap om vokslyset," sier Løvlie (1989: 154). Når det å bestemme stimulus er en av betingelsene i startfasen for problemløsning, blir responsen den avsluttende fase i problemløsningen, som jo er læringsprosessen.

Kunnskaping – eller kunnskap som prosess

Deweys kunnskapssyn som "den tredje vei"

En moderne ordbok definerer *epistemologi* slik: "a branch of philosophy that investigates the origin, nature, methods, and limits of human knowledge" (Webster 1996: 480). Dette er en bred definisjon som inkluderer "menneskelig kunnskap" generelt og ikke begrenser seg til "vitenskapelig kunnskap" som den opprinnelige betydningen var for det greske ordet *episteme*. Som kjent opererer Aristoteles i sin *Nikomakiske etikk* (1925/80) med tre forskjellige kunnskapstyper: *episteme*, som er den vitenskapelige kunnskapen, *techné* som er praktiske ferdigheter i kunst og håndverk, og *phronesis* som er praktisk visdom, også kalt klokskap. Her vil jeg innskytte at *phronesis* ikke er en rent praktisk evne, men en moralsk-praktisk evne som

også gjør bruk av intellektuell kapasitet.²⁸ Dewey hadde et bredt begrep om kunnskap, eller kunnskaping (*knowing*), som han ofte brukte, for å understreke handlingsdimensjonen i kunnskapsprosessen.

Da Dewey forlot idealismen og troen på den Absolutte idé som eksisterte *a priori*, dvs. før selve undersøkelsen av kunnskap, så kan Deweys filosofiske posisjon sies å representere en ”tredje vei” mellom rasjonalismen og empirismen. Disse to posisjoner omtaler han slik i artikkelen ”The bearings of pragmatism upon education”:

One, which may be called the transcendental theory of pure rationalism, is that the mind is an immaterial entity, temporarily housed in a material organism, having thought or reason as its own independent or *a priori* power, and creating knowledge by the exercise of its faculties, just because it is the very nature of thought to produce knowledge. Knowledge, on this view, is an end complete in itself, [...] just as soon as the purely theoretic capacity of reason has expressed itself.

The other contrasting view is that mind is a blank piece of paper, or a passive waxlike something on which objects impress themselves, and the accumulation of knowledge of the records left behind, constitutes knowledge.[...] Knowledge in this view, is a replica or duplicate edition within consciousness of what already exists ready-made without. (1908/1977b: 179-180)

Den første posisjonen, rasjonalismen, betrakter tenkning eller fornuft som en uavhengig kraft som eksisterer forut for erfaringene. På den andre siden står empirismen med John Locke som foregangsmann, der det mentale oppfattes som en voksplate, der tingene rundt oss setter et avtrykk etter hvert som vi sanser dem. Kunnskap blir da en kopi av det som eksisterer på forhånd, påpeker Dewey. Hans poeng er at så vel rasjonalismen som empirismen oppfatter individet bare som *tilskuer* til verden. Subjektet, “the knower”, og objektet, “the thing to be known” lever i atskilte verdener, en splittelse som har preget tenkningens historie siden Descartes tid.²⁹ Dette har ifølge Dewey gitt opphav til de *dualismer* vi finner den dag i dag på ulike områder: mellom subjektiv og objektiv kunnskap, kropp og sinn, teori og praksis, intellekt og følelser, verdier og fakta m.v. (Dewey 1916/61: 293, 324, 335).

Dewey innrømmer likevel slektskapet mellom sitt syn og empiristenes, idet også

²⁸ For en eminent anvendelse av de aristoteliske praksisbegreper i en drøfting av læreres praksis opp mot målstyringsideologien, se Joseph Dunne (1997): *Back to the Rough Ground. Practical Judgment and the Lure of Technique*.

²⁹ John Locke (1632-1704) er kjent for sin teori om *tabula rasa*, dvs. at menneskets bevissthet fra fødselen av er som en blank tavle. Alle ideer har sitt opphav enten i sansefølelser eller i intellektuell refleksjon. David Hume (1711-1776) regnes som hovedskikkelsen i den klassiske empirismen. Hume innførte den eksperimentelle metoden i studiet av det menneskelige, der hans store forbilde var Newtons mekanikk, som var et eksempel på den induktive metoden der man generaliserer ut fra observasjoner og eksperimenter (*Filosoflexikonet*, Lübcke 1988: 331f, 239f).

det pragmatiske kunnskapssyn ser på intellektet som en utvikling og legger sterk vekt på organismens samspill med miljøet. Men forskjellen er at:

[The pragmatic view of mind] regards the evolution of mind as a growth out of the constant tendency of life to sustain and fulfil its own functions through subordinating environment to itself rather than by passively accommodating itself to a coercion working from without. (1908/77b: 180)

Dewey avviser empiristenes syn at organismen passivt tilpasser seg miljøet, og fremholder i stedet at organismen selv aktivt påvirker miljøet. Han forklarer så den pragmatiske posisjon angående kunnskap slik:

It [the pragmatic view] does not regard intelligence, therefore as merely the result of evolution, but also a factor in guiding the evolutionary process. For it regards intelligence as an evolution of the functions of life to the point at which they can be performed most effectively. Similarly, knowledge, on this view, is not a copy whose truth is to be judged by its fidelity to an original; *it is an instrument or organ of successful action.* (ibid.)

Her viser Dewey at han, til tross for den gjeld han står i til Darwins evolusjonslære, avviser en passiv utvikling av *intelligens*. Den er selv en faktor som styrer utviklingsprosessen. Videre ser han på kunnskap som et instrument eller organ for handlinger som lykkes. Her vil jeg tilføye ”lykkes i sine konsekvenser ut fra situasjonen”. Det er også her et vesentlig trekk at Dewey knytter kunnskap til handlinger og effektiv utførelse. ”What measures its [the knowledge's] value, its correctness and truth, is the degree of its availability for conducting to a successful issue the activities of living beings” (ibid.). Her skal vi også ha i minne det som var nevnt innledningsvis om pragmatismen generelt, at den innvunne kunnskap skal kunne offentlig etterprøves og at den ikke kan betraktes som endelig.

Pragmatismens idé om sannhet

Et av de kraftigste angrep på Deweys nye form for logikk var rettet mot hans oppfatning av ”sannhet”, et begrep han ikke brukte noe særlig i sine skrifter (Strømnes 1993: 133). Som tidligere nevnt var “sannhet” ifølge Dewey det vellykkede resultat av gjennomføringen av en idé i handling. I artikkelen “The Intellectualist Criterion for Truth” (1907/77) svarer han sine kritikere. Han viser til at intellektualistene opererer med tre former for sannhet, hvorav to avvises, nemlig den ovenfor nevnte forestilling at sannhet er noe som ligger der på forhånd og skal finnes, og at sannhet er ”The Absolute Truth”, noe evig gyldig. Det sannhetsbegrep han kan støtte hos intellektualistene, er der en idé, hypotese eller antakelse involverer en intellektuell intensjon eller standpunkt.

(ibid.: 65). Han synes heller ikke om eksperimentalistenes påstand om at den effektive idé og dens sannhet er en og samme ting, fordi det handler ikke om årsak eller evidens, men er ideens natur (ibid.: 68-69). Videre hevder han at sammenblandingen av sannhet som idé og sannhet som virkelighet, ikke er av det gode. Han fremholder følgende som kriterium på sannhet:

Wherever there is an improved or tested idea, an idea which has made good, there is a concrete existence in the way of a completed or harmonized situation. The same activity which proves the idea constructs an inherently satisfied situation out of an inherently dissentient one, - for it is precisely the capacity of an idea as an aim and method of action to determine such transformation that is the criterion of its truth. (ibid.: 70)

Her ligger altså Deweys pragmatiske standpunkt: Gjennom praktisk handling å teste ut en idé, i en utilfredsstillende situasjon, som fører til en fullført, harmonisk situasjon. Når ideen har kapasitet til å fungere både som et mål og en metode for handling i denne omforming av situasjonen, er den et kriterium på sannhet.

30 år senere, i *Logic*, foretrekker han å bruke termen "*warranted assertion*" (bekreftet påstand) for å unngå termen "*settled belief*" (fastlagt overbevisning) som var standarduttrykket for resultatet av en undersøkelse i naturvitenskapene. Og "tro" eller "overbevisning" var altfor uklare begreper til at han ville bruke dem. Fremfor alt ønsket Dewey å unngå begreper som ga inntrykk av at en gjennom undersøkelser finner kunnskap som er "endelig". Enhver nyervervelse av kunnskap kan brukes i videre undersøkelser, som igjen vil gi ny kunnskap (1938/86: 15 f).

Kritikken fra Deweys samtidige filosofer var knyttet til hans helt nye måte å tenke på. Dette kom til uttrykk ved at han fylte gjengse filosofiske uttrykk med nytt innhold: "Erfaring" som noe som ikke bare angikk mentale prosesser, "kunnskap" som en aktiv handlingsprosess, "logikk" tenkt først og fremst som metode. At han kalte sin tidlige kunnskapsteori for "instrumentalisme" og argumenterte for at "vitenskapelig tenkemåte", hans undersøkelseslogikk, også skulle brukes innenfor områder som etikk og kunst, hverdagsliv og samfunnsinstitusjoner, gjorde at mange identifiserte hans ideer som tanker oppstått hos "naturviteren i laboratoriet", for å låne et bilde fra Løvlie (1989). På den annen side hevdet kritikerne, anført av logikeren og matematikeren Bertrand Russell, at Deweys begreper var upresise og at hans teorier om logikk var uantagelige (Russell 1939/89). Russell sammenfatter forskjellen mellom dem slik: "Han bedømmer en tro etter dens virkninger, mens jeg dømmer den etter dens årsaker, hvor det dreier seg om tidligere begivenheter" (Russell 1962: 690). Russell betraktet en tro som "sann" hvis den står i et bestemt forhold til sine årsaker, mens

Dewey foretrakk termen ”bekreftet antakelse” når han vurderte resultatet av en aktuell undersøkelse. Burke (1998: 157) peker på at uenigheten skyldtes at Russell overså Deweys skille mellom ”påstand” (proposition) og ”bedømmelse” (judgment). Dewey mente at bedømmelser kunne bekrefte eller avkrefte ens antakelser, mens setninger er sanne eller må avvises.³⁰

Da Dewey i 1939 omtalte det essensielle i sin nåværende filosofi gjennom 35 år, sier han i et tilsvarende svar til sine kritikere: ”Inconsistencies and shifts have taken place; the most I can claim is that I have moved fairly steadily in one direction” (1939/89: 520). I forordet til et av hovedverkene, *Logic*, innrømmer han at fremstillingen fortsatt ikke har nådd tilstrekkelig klarhet:

Although the statement of them [a point of view and method of approach] has been maturing for over forty years, I am well aware that the presentation does not have and could not have the finish and completeness that are theoretically possible (1938/86: 5).

Deretter inviterer han folk til løfterik medvandring og engasjement for å utvikle teoriene videre.

Handlingens betydning i kunnskapsprosessen

I *The Quest for Certainty* (1929/84) leverer Dewey en grundig gjennomgang av de forskjellige kunnskapsteoretiske posisjoner, de filosofihistoriske narrativer, før han gir sitt klareste bidrag, etter mitt syn, til teorien om kunnskap og handling og forholdet mellom dem, noe som også fremgår av bokens undertittel, *A study of the relation of knowledge and action*. Her er hans naturalisme tydelig, dvs. den oppfatning at mennesket som del av naturen henter sin næring, sine umiddelbare opplevelser og reflekterte kunnskap i samvirke med miljøet. Dewey avviste overnaturlige ideer som religion og overtro. Men religion finnes i form av *religiøs holdning* som en følelse av *muligheter* for eksistensen og som et engasjement overfor årsaken til disse mulighetene (ibid.: 242). Det er noe fremadrettet over Deweys begrep om ”religiøs holdning”. Det er en type handlingens idealisme som er ”devoted to creation of future” i stedet for å feste seg til det fortidige. En slik idealisme er uslåelig, hevder Dewey (ibid.: 243). Her ligger kimen til en teori om det nyskapende aspekt ved handlinger, som videreføres i *A common faith* (1934/86a), og som den tyske sosialfilosofen Hans Joas bygger på i sin teori om den skapende handling (Joas 1993).

³⁰ Når Russell i 1922 sarkastisk hevder at i Amerika er kjærligheten til sannheten tilslørt av kommersialismen, og at pragmatismen er dens filosofiske uttrykk, påpeker Dewey at Russell heller skulle ha sett på hvordan hans eksperimentelle metode kunne gi kunnskap. Russells argumentasjon var, hevdet Dewey like sarkastisk, ”as if I were to link his philosophy to the interests of English landed aristocracy instead of with dominant interest in mathematics” (Dewey 1939/89: 527f).

Dewey så ikke på *ideer* som motsetning til fakta, men noe som oppstår i en faktisk situasjon og som er viktige i den empiriske kunnskapsproduksjonen. For det første er ideer foregripende planer og design som finner sted i praksis, i konkrete rekonstruksjoner av tidligere (antecedent) betingelser for eksistensen. For det andre er ideene hypoteser og ikke sluttprodukter, de testes ved konsekvensene av operasjonene de er utviklet for, og tidligere erfaringer supplerer betingelsene i situasjonen der ideene oppsto og som tanken må ta i betraktning. For det tredje, ”action is at the heart of ideas”. Ideer leder operasjoner, og operasjoner har et resultat der ideene ikke lenger er abstrakte, bare ideer, men hvor de gjør seg kvalifisert til fornuftige objekter (1929/84: 133 f). Slektskapet med Peirces’ oppfatning om at ”belief is a rule for action”, er åpenbar (Peirce 1878/1992: 129). Når ”a rule of action” var etablert, betydde det at en vane var etablert. Og troen (belief) betydde både et hvileskjær og et nytt startsted for fremtidig tenkning.

Handling (action) er et nøkkelord i Deweys kunnskapssyn. “If we see that knowing is not the act of an outside spectator but of a participator inside the natural and social scene, then the true object resides in the consequences of directed action [through inquiry]” (1929/84: 157). På denne måten oppheves skillet mellom teori og praksis. For Dewey er det i prinsippet ikke forskjell på kunnskap innen fysikken og kunnskap innen de mest komplekse menneskelige virksomheter, men det er en viss praktisk forskjell (ibid.: 158). Fysikkens kunnskapsobjekter har vært en del av operasjoner som skiller bestemte, fundamentale relasjoner til den erfarte verden fra andre objekter. De blir så instrumenter i videre undersøkelser om fenomener i tilværelsen og samfunnet. Sosiale og moralske forhold er langt mer komplekse, men i den grad de også blir omformet som følge av operasjoner muliggjort av de begrensede former for kunnskaping, er de objekter som kan bli kjent, dvs. potensiell kunnskap. Slike kunnskaper er rikere og mer betydningsfulle enn andre typer kunnskap. Vi ser her at Dewey, selv om hans instrumentalisme var en vitenskapsteori beregnet på fysikken, mener at de samme operasjoner, hans logikk om undersøkelser, kan anvendes på moralske og sosiale forhold.

Pragmatistenes definisjon av *kunnskap og tenkning* inkluderer former for handling, å gjøre noe aktivt (doing). Definisjonen lyder slik hos Dewey:

Anything that may be called knowledge, or a known object, marks a question answered, a difficulty disposed of, a confusion cleared up, an inconsistency reduced to coherence, a perplexity mastered. Without reference to this mediating element, what is called knowledge is but direct and unswerving action or else a possessive enjoyment. (1929/84: 181)

Før vi går videre, vil jeg peke på at uten de medierende elementene som vi sammenfattende kan kalle kognitive refleksjoner, vil vi ikke ha med kunnskap å gjøre, men en direkte handling, som prøving og feiling, urokkelige rutiner eller altoppslukende glede. Bak dette ligger det syn at alle erfarte objekter har en dobbel status. Deweys oppfatning av erfaringen er at den kan opptre i to faser, den umiddelbare og den reflekterte, idet den siste oppstår eller vokser frem (emerges) av den første. Definisjonen av *tenkning* blir en parallell til definisjonen av kunnskap:

Similarly, thinking is the actual transition from the problematic to the secure, as far as that is intentionally guided.[...] Thinking is objectively discoverable as that mode of serial, responsive behavior to a problematic situation in which transition to the relatively settled and clear is effected. (ibid.: 181)

Den praktiske rasjonalitet, handlingsrasjonaliteten, blir med andre ord en balansegang mellom mål og midler (Garrison 1999), der målet er å få stabilisert en problematisk situasjon. Mål og midler er tilpasset til hverandre. Det er et poeng at målene ikke er noe som kan oppstilles utenfra, utenfor selve handlingen. Og det er konsekvensene, fruktene av ens handlinger, som skal bedømmes. "Rationality is an affair of the relation of *means and consequences*," sier Dewey (1938/86: 17). Han foretrekker termen et "mål-i-sikte", for å unngå at det oppfattes som fastlagt og endelig. Han illustrerer dette på følgende måte:

The term *end in view* is suggestive, for it puts before the mind the termination or conclusion of some process. [...] Strictly speaking, not the target but *hitting* the target is the end in view; one *takes* aim by means of the target, but also by the sight on the gun. (Dewey 1916/61: 105).

I kunnskapsprosessen er midlene og målet ulike faser. I én fase er ethvert middel et midlertidig mål inntil vi har nådd det. I en annen vil ethvert mål bli et middel for å bringe aktiviteten videre så snart det er nådd. "We call it end when it marks off the future direction of the activity in which we are engaged; means when it marks off the present direction" (ibid.: 106).

Når kunnskap erverves gjennom handlinger, konstaterer Dewey følgende: "If knowing is one mode of doing, then it, as well of other forms of doing, properly involves bodily instruments" (1929/84: 184). Dermed løser han det gamle metafysiske problem, relasjonen mellom kropp og sinn, ved at spørsmål om tingene blir besvart gjennom observasjon av fakta og differensiering mellom handlinger, der noen er på et fysiologisk nivå og andre er mentale.

Disse ledede operasjoner eller prosesser kaller Dewey *intelligens*, som betyr “operations actually performed in the modifications of conditions, including the guidance that is given by means of ideas, both direct and symbolic” (ibid.: 160). Han ser for seg at samfunnet i framtiden kan nyttiggjøre seg innsikten fra fysikkens undersøkelser. Han mener at utdanningsinstitusjoner er midler til å institusjonalisere intelligent handling generelt, idet de har nøklene til samfunnets *sosiale rekonstruksjon*. I det ligger et radikalt ønske om å nedbygge klasseskiller, som er kommet i stand ved at noen er henvist til trening av tekniske og mekaniske ferdigheter, mens andre kan bygge opp et forråd av abstrakt informasjon. Ikke bare klasseskiller, men alle splittelser kan oppheves ved intelligent handling: ”The effective condition of the integration of all divided purposes and conflicts of belief is the realization that *intelligent action is the sole ultimate resource of mankind in every field whatsoever* (ibid.: 201, kursiv er tilføyet.)

Erfaringen – som overordnet kategori i tilværelsen

Innledning

I Appendiks 1 har jeg vist til at Deweys ”aristoteliske vending”, som Sleeper (1986: 78) kaller den, skjedde etter at han ved Columbia-universitetet ble kjent med F. J. E. Woodbridges tolkning, den ”funksjonelle” aristotelianismen (ibid.: 92).³¹ Dewey fikk gjennom nylesning av Aristoteles’ skrifter syn for en naturalisme uten å måtte ta med Aristoteles tro på artenes fastlagte plassering i universet. Hos Aristoteles fant han en generell metode som kunne anvendes for empiriske erfaringer i naturen der mennesket var en aktiv deltaker, samt forståelsen av at den grunnleggende påvirkning fra omgivelsene skjedde ved dannelsen av vaner hos mennesker, jf. *Human Nature and Conduct* (1922/83).³² Den ”aristoteliske vending” hos Dewey førte ikke minst til en nyskapende metafysikk på naturalistisk grunnlag, *Experience and Nature* (1925/81). Her definerer han først metafysikk som “the generic traits manifested by existences of all kinds without regard to their differentiation into physical and mental” (ibid.: 308), men tilføyer så at teorien om fellestrekk i tilværelsen er som et ”ground-map of the province of criticism, establishing base lines to be employed in more intricate regulations” (ibid.: 309). Å sammenlikne

³¹ I Deweys første tid etter at han kom til Columbia i 1904, arbeidet han særlig med pedagogiske spørsmål som en konsekvens av sin pragmatisk filosofi. Sleeper tidfester et lite essay fra 1915 som en tidlig start på Deweys’ ”aristoteliske vending” (Sleeper 1986: 97).

³² Dewey kritiserte på den andre siden Aristoteles’ oppfatning av at artene hadde en fastlagt plassering i universet. Han kritiserte også Aristoteles’ forsvar av hierarkiet i klassesamfunnet og hans skarpe skille mellom teori og praksis (Dewey 1948/59).

teorien om fellestrekk i naturen med et kart, vil si at kartet blir metafor for en teori som man kritisk kan forholde seg til når man ser hvordan den anvendes på naturens former (Boisvert 1998, Brinkmann 2006). Som Brinkmann peker på, forteller kartmetaforen at kartet er menneskeskapt og ikke kan si alt om naturen på en gang. Kartet gir også grunnlag for menneskers valg på reisen og prøver å si noe om naturen på en objektiv måte (Brinkmann 2006: 50f). Det har stått strid om hvordan man skal forstå Deweys metafysikk (Alexander 1987, Rorty 1982, Sleeper 1986). Alexander gir etter min oppfatning en dekkende beskrivelse av hva Dewey prøver å oppnå:

Metaphysic may be better understood as the broadest, most comprehensive *search* or *inquiry* into an adequate understanding of experience and nature as a transactional whole. Its concepts would provide the regulative contextualizations for all other, special inquiries. (Alexander 1987: 87)

Det var for å forstå og beskrive *erfaringen* som organismens interaksjon eller transaksjon med omgivelsenes natur og kultur at han skrev om sine metafysiske undersøkelser. Som vist nedenfor, utviklet han flere begreper for å beskrive og forklare hva erfaring er.

Nå var det for Dewey en annen enhet i tilværelsen enn idealismens Absolutte idé som gjaldt, nemlig *situasjonen*, der organismen var i interaksjon eller transaksjon med omgivelsene. Ut fra dette utarbeidet han teori om det umiddelbare og det relasjonelle, om undersøkelsens logikk og erfaringen. Han argumenterte med filosofiens historie, eller rekonstruerte den, for å få fram at erfaring var noe langt mer enn kunnskap. Dette var utslag av den *intellektuelle feilslutning*, som han gikk til felts mot mange ganger. Vitenskapelig kunnskap gjorde krav på sannhet, eller med termen han foretrakk: ”bekreftet påstand”, mens erfaringen ga mening. Erkjennelsen startet med den *umiddelbare erfaring* og gjennom ulike faser vokste det fram *erkjent kunnskap*, som så kunne brukes i nye erfaringer til glede for mennesket. Erfaringsbegrepet er dobbeltsidig. Erfaring omfatter både *hva* mennesket aktivt gjør og blir utsatt for og *hvordan* selve erfaringsprosessen foregår, altså både innhold og prosess (1925/81: 18). ”It is ’double-barrelled’ in that it recognizes in its primary integrity no division between act and material, subject and object, but contains them both in an unanalyzed totality” (ibid.). Når det gjelder erkjennelsen av objekter eller tanker, så er de entydige, fordi de refererer til produkter som gjennom refleksjon er skilt ut fra den primære erfaringen.

Naturvitenskapens eksperimentelle metode var analog med den undersøkelseslogikk som kunne gjelde på alle livets områder. Han tok utgangspunkt i naturen, som på en og samme tid, eller rettere sagt til ulike tider eller faser for individet, kunne være både usikker og stabil. I naturen finner vi organismens transaksjon med omgivelsene i likevekt eller disharmoni og

prinsippet om kontinuitet og vekst. Dette gjelder også for mennesket, som del av naturen. Deweys filosofi henger sammen, som en vifte eller spiral. Mens kunnskap er en spesiell form for erfaring, så er kunst (*art*) ikke det. Fordi *alle* erfaringer har et potensial i seg til å være estetiske, enten som de umiddelbare i erfaringens første fase eller som fullendte i siste fase, som fullbyrdelsen av mening.

Sentralt i Deweys filosofi om kunnskap og erfaring, og forholdet mellom dem, står nøkkelbegrepene *kontinuitet og relasjoner, situasjon og interaksjon*. De vil derfor bli behandlet spesielt nedenfor.

Relasjoner - i ulike anvendelser

”Relasjoner” blir for Dewey et viktig begrep i hans teori om erfaringen, og også i synet på kunnskap. Men han innrømmer i *Art as experience*³³ at det er et tvetydig begrep som har mange betydninger, både i dagliglivet og i filosofien:

But ‘relation’ is an ambiguous word. In philosophic discourse it is used to designate a connection instituted in thought. It then signifies something indirect, something purely intellectual, even logical. But ‘relation’ in its idiomatic usage denotes something direct and active, something dynamic and energetic. It fixes attention upon the way things bear upon one another, their clashes and unitings, the way they fulfil and frustrate, promote and retard, excite and inhibit one another. (1934/87: 139)

Relasjoner er altså for det ene *et intellektuelt begrep*, der intellektuelle relasjoner finnes i proposisjoner (påstander, setninger) og uttrykker den innbyrdes forbindelse mellom begreper. Men for det andre er relasjoner *former for interaksjon*. Det finner vi i kunsten som i livet for øvrig, og i naturen. ”They are pushes and pulls; they are contractions and expansions; they determine lightness and weight; rising and falling, harmony and discord” (ibid.). Her tenker han på organismens interaksjon med miljøet, som kan være både sosial interaksjon og interaksjon med ting. Slike relasjoner kan også bli *symbolisert* ved termer og begreper og dermed bli uttrykt i setninger, men de *eksisterer som handlinger og reaksjoner* som modifierer tingene, hevder han. Vi skal merke oss at her ser vi hvordan Dewey understreker at handling og interaksjon forandrer tingene de samspiller med, noe som kommer særlig til uttrykk i hans definisjon av ”situasjon” og som er et nøkkelbegrep i teorien om erfaring.

Dewey beskriver også hvordan relasjoner opptrer på kunstens område. Der finner vi særlige sammenhenger mellom *sosiale relasjoner og form*. Han sier: ”A social relation is an affair of affections and obligations, of intercourse, of generation, influence and mutual

³³ Heretter brukes kortformen *Art* for verket *Art as experience*.

modification. It is in this sense that “relation” is to be understood when used to define form in art” (ibid.). Her kobles “form” til sosiale relasjoner, som er en levende affære, der følelser og forpliktelser, sammensmeltninger og nye generasjoner, påvirkninger og gjensidige modifikasjoner finner sted. Slike relasjoner definerer form i kunsten.

På en litt annen måte, skjønt vi kan gjenfinne paralleller, finner vi Deweys bruk av ”relasjoner” når han fremstiller sin teori om undersøkelse i *Logic* (1938/86: 60f). Der gir han minst tre ulike betydninger av ordet:

(1) Symbols are ‘related’ directly to one another; (2) they are ‘related’ to existence by the mediating intervention of existential operations; (3) existences are ‘related’ to one another in the evidential sign-signified function.

Disse får følgende språklige presisering som bedre beskriver den logiske natur i temaer som diskuteres i verket:

I shall reserve the word *relation* to designate the kind of ‘relation’ which symbol-meanings bear to one another *as* symbol-meanings. I shall use the term *reference* to designate the kind of relation they [symbol-meanings] sustain to existence; and the words *connection* (and *involvement*) to designate that kind of relation sustained by *things* to one another in virtue of which *inference* is possible. (ibid.)

Også når det gjelder undersøkelser finner vi en rent intellektuell betydning, i det termen *relasjoner* brukes for forholdet mellom symbolmeninger. *Referanser* brukes når vi knytter symbolmeninger til eksistenser, og termene *forbindelser* og *involvering* brukes når vi kan trekke en slutning fra den ene tingen til den andre.

Men så stiller Dewey det retoriske spørsmålet om hvorvidt diskursen om relasjoner i *mening* oppstår før eller etter signifikante relasjoner i *eksistensen*. ”Treffer vi først slutninger og bruker så resultatene for å engasjere oss i diskursen? Eller er relasjoner av mening, som er institusjonalisert i diskursen, noe som setter oss i stand til å finne ut av sammenhenger i ting som peker mot evidens i andre ting?” (ibid.: 61). Poenget hans er at evnen til å behandle ting som tegn (signs) ville uansett ikke rekke langt hvis ikke symboler setter oss i stand til å markere og beholde akkurat de kvaliteter ved tingene som er fundamentet for slutningene. Når f.eks. ordene eller symbolene lukt og syn av ”røyk” for oss betyr at det kan være en “brann” i nærheten, skyldes det at vi gjennom tidligere erfaringer har klart å skille ut slike sansekvaliteter og uttrykke dem i ord. Den riktige slutningen kan vi ikke trekke bare gjennom observasjoner. ”Upon the whole, it is *language*, originated as a medium of communication in

order to bring about deliberate cooperation and competition in conjoint activities, that has conferred upon existential things their signifying or evidential power” (ibid.: 62, kursiv tilføyet).

Vi kan altså ikke trekke de riktige slutninger av ”rene” observasjoner av tingene, vi må også bruke språket. Språket er mediet for kommunikasjon som må brukes i samarbeid så vel som i konkurranse, i de felles overveielser som finner sted når det gjelder å finne ut av hva ting vi ser og hører betyr. Språk og kommunikasjon står i det hele tatt i en særstilling hos Dewey som et meningskonstituerende, gjensidig fellesskap:

Of all affairs, communication is the most wonderful. [...] [T]he fruit of communication should be participation, sharing [...]. When communication occurs, all natural events are subject to reconsideration and revision; they are re-adapted to meet the requirements of conversation, whether it be public discourse or that preliminary discourse termed thinking. Events turn into objects, things with a meaning.
(Dewey 1925/81: 132)

Betydningen av kommunikasjon i meningsdannelsen og som konstituerende faktor i et deltakende fellesskap, blir grundig behandlet flere steder: I *Logic* (kap. 3), *Experience and Nature* (kap. 5) og *Democracy and Education* (kap. 2). Den deweyanske kommunikasjonsaktiviteten kan beskrives som en konstant prosess av interaksjon, tilpasning, fasthet og utvikling, i følge Alexander (1987: xix). Kjernen i Deweys nye og annerledes paradigme beskriver Alexander på en, etter min oppfatning dekkende måte, slik:

Dewey looks toward the narrative, dramatic, and expressive modes of communication. Meaning inhabits the dramatic universes of human action and interpretation which are called ‘culture’. The body is born into a social or cultural environment as much as an organic environment. From the moment of birth, the body is trained to become a medium for expressive activity; the body becomes cultured or civilized by the education of its talent. As the body becomes ‘encultured’, to coin a term, so culture becomes embodied. (ibid.)

Sitatet over viser det dynamiske synet på samspillet mellom handling og omgivelser, der mennesket søker mening i kroppsliggjorte kulturelle og sosiale praksiser. I det dramatiske universet fremstår individets handlinger som kulturens fortolkede fortellinger. Kroppen som fødes inn i kulturen, blir enkulturert – dvs. dannet. På samme tid blir kulturen kroppsliggjort. Det har vært omstridt hvorvidt Dewey har lyktes i å avklare hvilken status ”relations” har i forhold til ”qualities” når det gjelder erfaringsbegrepet (Alexander 1987, Bernstein 1967). Dewey mente at ethvert erfart objekt hadde dobbel status. Ting kunne være *opplevd*, til glede og nytte og umiddelbar bruk, eller ting kunne være *erkjent*. Det kan også være en glidende

overgang her: "They are things *had* before they are things cognized" (Dewey 1925/81: 18). "Kvaliteter" refererer til det *umiddelbare* (immediate) aspektet av erfaringen (det som er *hatt*), mens "relasjoner" refererer til det *medierte* (det som er *kjent*). Det kritiske spørsmålet har vært: Hvordan kan begge kombineres i en og samme hendelse?

Alexander (1987: 68) løser denne typen kritikk fra Bernstein og andre ved å si at det i grunnen er en tredelt problematikk som her er blandet sammen: For det første er det et epistemologisk spørsmål, der erfaring er både umiddelbar og ikke erkjent og kan omdannes til noe mediert og kunnskapsgenerende. Dernest dreier det seg om et metafysisk spørsmål, som handler om hvorvidt Deweys posisjon bør plasseres i forhold til idealismen eller naturalismen. Til slutt berører det spørsmålet om "de generiske trekk", dvs. fellestrekk ved tilværelsens eksistenser, som Dewey lanserte i sin naturalistiske metafysikk, *Experience and Nature* (1925/81), og forholdet mellom denne og hans filosofi for øvrig. Denne klargjøringen støtter jeg.

Kontinuitet i naturen

Etter min oppfatning er prinsippet om "kontinuitet" et overordnet prinsipp i forhold til begrepet "situasjon", men de er intimt knyttet til hverandre. Et kjernepunkt hos Dewey var avvisningen av *dualismen*, som var en konsekvens av tenkningen i gresk filosofi og siden fastholdt med ulike begrunnelser av naturvitere og filosofer, som tidligere påpekt under drøftingen av Deweys kunnskapssyn. Den dualistiske tenkemåten finnes også i utdanningssystemet der vi får et skille mellom kunnskap som noe ytre, objektivt, og kunnskap som noe indre, subjektivt; mellom fag og metode; mellom aktivitet og passivitet i kunnskapstilegnelsen; mellom intellekt og følelser; mellom dem som er kontrollert og dem som er fri til å kultivere seg selv, og mellom intellekt og følelser (1916/61: 335). "All of these separations culminates in one, between knowledge and action, theory and practice, between mind as the end and spirit of action and the body as its organ and means" (ibid.: 336). Og fra grekerne har vi arvet en metafysisk dualisme som skyldes skillet mellom noe som er mangelfullt, i forandring og relasjonelt og noe annet som er perfekt, permanent og selvtilstrekkelig. Dette medfører andre dualismer: "between sensuous appetite and rational thought, between the particular and universal, between the mechanical and the telic, between matter and mind" (1925/81: 102). Dewey argumenterer i stedet for prinsippet om kontinuitet, det han også kaller "*the experiential continuum*" (1938/53: 24). Å skille natur og erfaring fra hverandre har gjort det til et uløselig mysterium å beskrive den ubestridelige forbindelsen mellom tenkning, kunnskapens effektivitet og hensiktsmessig handling på den ene siden, og kroppen på den andre

siden, skriver han i forordet til *Experience and Nature*. "Restoration of continuity is shown to do away of the mind-body problem [...] The continuity of nature and experience is shown to resolve many problems that become only more taxing when continuity is ignored" (1925/81: 8). Å kunne erstatte skillet mellom natur og erfaring med "ideen om kontinuitet" er nettopp hensikten med boka.

Prinsippet om kontinuitet binder sammen Deweys *naturalisme* med *emergentisme*, dvs. med teorien om at høyere former oppstår fra lavere former, men kan ikke bli redusert til dem (Alexander 1987: 98). Dewey beskriver dette forholdet slik i *Logic*:

The term 'naturalistic' has many meanings. As it is here employed it means, on one side, that there is no breach of continuity between operations of inquiry and biological operations and physical operations. 'Continuity', on the other side, means that rational operations *grow out* of organic activities, without being identical with that from which they emerge.[...] The primary postulate of a naturalistic theory of logic is continuity of the lower (less complex) and the higher (more complex) activities and forms. The idea of continuity is not self-explanatory. But its meaning excludes complete rupture on one side and mere repetition of identities on the other; it precludes the reduction of the 'higher' to the 'lower' just as it precludes complete breaks and gaps. The growth and development of any living organism from seed to maturity illustrates the meaning of continuity. (1938/86: 26, 30)

Når Dewey illustrerer kontinuitet med bildet av organismens vekst og utvikling fra frø til full blomst, så henspiller det på en organisk modell for utvikling som hans forbilde. Alt henger sammen. Det er ikke noe brudd mellom undersøkelsens operasjoner og biologiske eller fysiske operasjoner, heller ikke mellom lavere, mindre komplekse eller høyere, mer komplekse aktiviteter og former. Ideen om kontinuitet betyr videre at rasjonelle operasjoner vokser ut fra organiske aktiviteter. Den utelukker fullstendige brudd så vel som rene repetisjoner av tidligere identiteter. Og den utelukker en reduksjon av "høyere" til "lavere" former, så vel som fullstendige brudd og gap mellom dem. Vi skal også merke oss at når rasjonelle operasjoner vokser ut fra organiske aktiviteter uten å være identiske med den, så ligger det en mulighet for nyskaping i situasjonen. Dewey fortsetter i *Logic*:

What *is* excluded by the postulate of continuity is its appearance upon the scene of a totally new outside force as a cause of changes that occur.[...] On the other hand, should the consideration of scientific investigation be that development proceeds by minute increments, no amount of addition of such increments will constitute *development* save when their cumulative effect generates something new and different. (ibid.: 31)

Det nye som inntreffer, må være i kontinuitet med det som allerede er til stede, ikke som noe nytt som ligger *utenfor* scenen, eller situasjonen. Det må vokse ut fra tidligere betingelser i

situasjonen. Det kan dreie seg om mål, ”end-in-view”, så vel som midler, eller samspillet dem imellom, som konstituerer det nye i en funksjonell utviklingsprosess. Men det vil jeg komme tilbake til når jeg drøfter handling og interaksjon.

Situasjon og interaksjon – eller transaksjon

Mens *kontinuitet* er det første kriteriet for erfaring, så er *interaksjon* eller transaksjon mellom individet og miljøet det andre. Slik interaksjon finner sted i en ”situasjon”. ”The conceptions of *situation* and of *interaction* are inseparable of each other,” sier han i *Experience and Education* (1938/53: 41). Begrepet *situasjon* definerer han slik i *Logic*:

What is designated by the word ‘situation’ is *not* a single object or event or set of objects and events in isolation. For we never experience nor form judgements about objects and events in isolation, but only in connection with a contextual whole. The latter is what is called a ‘situation’. (1938/86: 72)

Her er et viktig poeng hos Dewey. Vi kan hverken erfare noe eller bedømme objekter eller hendelser som er isolert fra hverandre, de hører til i en sammenhengende, sosiokulturell kontekst som er med på å danne vår forståelse. Erfaringer og kunnskap er ”situerte” i sosiale praksiser, som vi vil si i dag. Det er den helhetlige konteksten som er en situasjon. Men det er ikke slik at individet er ”omgitt” av miljøet. Individ og miljø utgjør en transaksjonell enhet som er i stadig forandring.

Interessant nok er ikke miljøet begrenset til ting eller andre personer. Dewey gir en levende beskrivelse av hva som kan konstituere et miljø for skolebarn, det vi i dag kan kalle et *læringsmiljø*. Det kan bestå av:

persons with whom he is talking about some topic or event, the subject talked about being also a part of the situation; or the toys with which he is playing; the book he is reading [...]; or the materials of an experiment he is performing. The environment, in other words, is whatever conditions which interact with personal needs, desires, purposes, and capacities to create the experience which is had. Even when a person builds a castle in the air he is interacting with the objects which he constructs in fancy. (1938/53: 41 f)

For Dewey kan altså det som kalles miljø, bestå av personer, leker, ting, innholdet i en samtale, til og med et luftslott. Kort sagt, miljøet er alt som i en eksistensiell situasjon skaper erfaring.

Det organiske liv som interagerer med et miljø “is a transaction extending beyond spatial limits of the organism”, sier han i *Logic* (1938/86: 32). Dette er et interessant poeng hos Dewey som peker mot menneskets evne til å interagere med fenomener utenfor tid og rom, altså utover

her-og-nå-situasjonen. Det som skjer når mennesket utfører en bestemt aktivitet, er at livsprosessene opprettholdes og fornyes i kontinuerlige og vedvarende relasjoner med miljøet. Det følgende er etter min oppfatning et nøkkelsitat når det gjelder å forstå *erfaringens karakter*:

Each particular activity prepares the way for the activity that follows. These form not a mere succession but a series. This seriated quality of life activities is effected through the delicate balance of the complex factors in each particular activity. When the balance within a given activity is disturbed [...] then there is exhibited need, search and fulfilment (or satisfaction) in the objective meaning of those terms. [...] Indeed, the living may be regarded as a *continual rhythm* of disequilibrations and recoveries of equilibrium. (ibid.: 33-34, kursiv er tilføyet)

Erfaringen består av en serie av hendelser som følger etter hverandre i tid. Livsrytmen skifter mellom behov og tilfredsstillelse, forstyrrelse og helhet, tvil og tro, flo og fjære (*Art*, 1934/87: 22). Når balansen mellom organismen og miljøet blir forstyrret, skjer det en søking, en undersøkelse, for å bringe organismen i likevekt med miljøet. Kvalitative trekk ved livet som trer i kraft ved en slik søking, er ikke bare knyttet til organiske aktiviteter som sansning, men også til følelser og emosjoner. Dette er viktig for Dewey. Han setter ikke følelser og emosjoner utenfor erfaringen. "Such qualities permeate and color *all* the objects and events that are involved in experience" (1938/86: 75). De binder sammen alle sider ved situasjonen til et hele "but is also unique; it constitutes in each situation an *individual* situation, indivisible and unduplicated. Distinctions and relations are instituted *within* a situation; *they* are recurrent and repeatable in different situations" (ibid: 74). Det som er unikt i én situasjon kan brukes i en annen, fordi det da hører til det generelle.

Her skal vi feste oss ved to forhold, det ene er emosjonenes rolle, det andre er forholdet mellom det partikulære og det generelle. *Emosjonene* har en rolle i erfaringen ved at de altså fargelegger og gjennomsyrrer elementer i erfaringen. Når individet står overfor en perpleks eller usikker situasjon og kommer i disharmoni eller ubalanse med miljøet, skjer følgende:

The rhythm of loss of integration with environment and recovery of union not only persists in man but becomes conscious with him; its conditions are material out of which he forms purposes. Emotion is the conscious sign of a break, actual or impending. The discord is the occasion that induces reflection. Desire for restoration of the union converts mere emotion into interest in objects as conditions of realization of harmony. With the realization, material of reflection is incorporated into objects as their meaning. (1934/87: 20-21)

Emosjonene som oppstår er det bevisste signal på bruddet mellom organismen og miljøet. Dermed settes refleksjonene i gang for å finne en løsning på problemet slik at organismen igjen

oppnår harmoni med miljøet. Når det skjer, vil materialet som ble reflektert over bli inkorporert i tingene, slik at de blir meningsfulle for oss. Vi får kunnskap om tingene.

Det som gjør at en situasjon virker uklar eller truende på individet, før vi finner en løsning, er at det skjer to prosesser på en gang. Individet opplever både en unik situasjon som utfordrer til individuelle, partikulære løsninger, samtidig som det har med seg en bagasje av kunnskap skaffet i situasjoner som likner eller har fellestrekk med denne, altså en generell kunnskap. “[I]n real knowledge, there is a particularizing and a generalizing function working together” (1916/61: 343). Dette utdyper han nærmere:

Anything which is *to be* known, whose meaning has to be still made out, offers itself as particular. But what is already known, if it has been worked over with a view to making it applicable to intellectually mastering new particulars, is general in function. Its function of introducing connection into what is otherwise unconnected constitutes its generality. Any fact is general if we use it to give meaning to the elements of a new experience. (ibid.)

I erfaringen holdes det partikulære og det generelle hverandre i sjakk, eller de er faser som glir over i hverandre. En annen måte å si det samme på er at i erfaringen finner vi en kontinuerlig veksling mellom det aktivt søkende eller handlende (*doing*) og det å bli utsatt for noe i miljøet (*undergoing*). Når disse fasene er forenet, oppstår det som Dewey kaller den fullendte erfaring, ”the consummatory experience”, som er en estetisk erfaring.

The doings and sufferings that form experience are, in the degree in which experience is intelligent or charged with meanings, a union of the precarious, novel, irregular with the settled, assured and uniform – a union which also defines the artistic and the esthetic. (1925/81: 269)

Det er verdt å legge merke til at slike kvaliteter ved erfaringen, som hører til det Dewey kaller ”*an* experience” kan oppstå på alle områder, vitenskapelige som hverdagslige, profesjonelle som kunstneriske. Men ikke alle erfaringer er fullendte. Noen erfaringer er adspredte og forvirrede, i motsetning til helheten som kjennetegner den fullendte erfaringen, som beskrives slik i *Art*:

We have *an* experience when the material experienced runs its course to fulfillment. Then and then only is it integrated within and demarcated in the general stream of experience from other experiences. [...] Its close is a consummation and not a cessation. Such an experience is a whole and carries with it its own individualizing quality and self-sufficiency. It is *an* experience. (1934/87: 42)

Her peker Dewey på at ”an experience” er helhetlig, er tilstrekkelig i seg selv og har sin egen kvalitet. Den fremstår som noe unikt, som gjør at vi kan huske den, for eksempel som *det* måltidet eller *den* reisen.

Erfaringen er *dynamisk* på flere måter. Ovenfor har jeg vist at erfaringen har et tidsmessig forløp, dens faser er farget av emosjoner og den kan ha en særegen kvalitet. Jeg vil her føye til at den også er kumulativ, idet den kan gi økende innsikt gjennom ulike faser som bygger på hverandre:

In an experience, *flow* is from something to something. As one part leads into another and as one part carries on what went before, each gains *distinctness* in itself. The enduring whole is diversified by successive phases that are emphases of its varied colors. (ibid.: 45, kursiv er tilføyd)

Fasene flyter over i hverandre, uten huller eller avbrudd, sier Dewey. Likevel kan individet skille ut hva de ulike fasene gir, av mening og eventuelt kunnskap, og bruke dem til sine formål.

Den interaksjon som finner sted i erfaringens situasjon, blir etter hvert kalt ”transaksjon”, et begrep som utvikles i boka *Knowing and the Known* (1949/89) som han skrev sammen med Arthur Bentley.³⁴ Transaksjonsbegrepet sier noe om at de elementer som selv er handlinger eller hendelser, påvirker hverandre og dermed endres i transaksjonsprosessen. Dewey sier i et brev til Bentley, datert 6. oktober 1942:

...I agree with what you say about ‘transaction’ and shall use the word in further writing whenever it is a question of first-hand matters of primary presentation, and will reserve ‘interactivity’ for cases in which it has been made clear that, for a special purpose and problem, one of the partakers in a transaction has been analyzed out.
(Dewey og Bentley 1964: 126)

Begrepet ”trans-action” kan sees på som en foreløpig endestasjon i filosofiens utvikling i synet på kunnskap. Det er i samsvar med det vi i dag vil kalle et økologisk perspektiv, selv om inspirasjonskilden til forfatterne var fysikken: Einsteins relativitetsteori og kvantemekanikken. I en tidligere fase hersket det newtonske, mekaniske syn, der ”inter-action” gir assosiasjoner til biljardkuler som i et årsak-virkningsforløp settes i bevegelse når de treffer hverandre. I antikken fantes ideen om ”self-action”, der alle ting beveger seg eller handler i overensstemmelse med sin egen natur (Dewey og Bentley 1949/89: 100-102). Transaksjon som utforskningsprosess, kan beskrives slik:

³⁴ Dette verket har fortsatt innflytelse innenfor humanvitenskapene, takket være begrepet ”transaction”.

Transaksjon er den prosedyre hvor mennesker som taler og skriver, observeres med sine ord og aktiviteter som er forbundet med persepsjoner og håndteringer av tingene, og som tillater full behandling, deskriptivt og funksjonelt, av hele prosessen. I prosessen er inkludert hele dens 'innhold', hva enten den kalles 'indre' eller 'ytre'.
(ibid.: 114)³⁵

Virkeligheten er én, ikke oppdelt i forskjellige virkeligheter, for eksempel sosiale eller materielle. Den består av utallige transaksjonelle komplekse hendelser med et mangfold av kvaliteter og egenskaper, som igjen står i komplekse relasjoner til hverandre, forklarer Brinkmann (2006: 58). Det kan synes som om observasjonene lett blir for kompliserte å gjennomføre under et slikt paradigme. Men selve ideen om organismen i transaksjon med miljøet er plausibel, og finner gjenklang i Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell, som i dag kalles bioøkologisk modell (Aasen, Ertesvåg, Nordtug og Leirvik 2002).

Vaner – grunnleggende trekk i Deweys handlingsteori

Innledning

Mens jeg betrakter de to foregående hovedavsnitt som paradigmatisk, i den forstand at de med Deweys filosofi representerer en helt ny tilnærming til og oppfatning av kunnskap og erfaring, vil de to neste hovedavsnitt om vaner og moral representere en mer spesifisert anvendelse og utmeisling av forhold som går på menneskelig samhandling innenfor dette paradigmet. Det særegne ved pragmatistenes handlingsteori uttrykkes slik hos sosialfilosofen Erkki Kilpinen: "Almost any school of thought is aware of the extensive role of habit in human action, but it takes a pragmatist to maintain that this *supports* rather than obstructs the role of rationality in that process" (Kilpinen 2000: 105). I dette ligger at pragmatistene vektla vaner som en del av en erkjennelsesprosess hos et handlende individ, og ikke de automatiske rutiner. Peirce, og senere Dewey, så på vaner ikke bare som en del av psykologien, men også som en del av logikken (ibid.).

Menneskers handlemåter er knyttet både til de forholdsvis stabile tendenser som vi finner i deres vaner og til organismens reaksjon på det uventede og ustabile i tilværelsen. "Vaner" er et sentralt begrep i Deweys handlingsteori, både med henblikk på å opprettholde livet, vedlikeholde kulturen, løse problemer i vitenskap og samfunn og for vanlige menneskers samkvem. De er derfor omtalt både i hans etikk, utdanningsfilosofi, politiske

³⁵ Min oversettelse er en tilpasning (og forenkling) av den danske oversettelsen (Brinkmann 2006: 58).

teori og logiske teori om undersøkelse. Som nevnt står han på skuldrene av ”pragmatismens far”, Charles Sanders Peirce, som uttrykte et biologisk forankret syn på vaner:

The genuine synthetic consciousness, or the sense of the process of learning, which is the pre-eminent ingredient and quintessence of reason, has its psychological basis quite evidently in the most characteristic property of the nervous system, the power of taking habits. (Peirce 1887/1992: 264)

Å danne seg vaner var for Peirce en læringsprosess som hadde sin psykologiske basis i kroppen knyttet til nervesystemet. Men det var ikke tenkelig at en slik prosess kunne skje uten å ha en overbevisning eller tro som kunne føre til handling: ”Our beliefs guide our desires and shape our actions.[...] The feeling of believing is a more or less sure indication of there being established in our nature some habits which will determine our actions” (Peirce 1877/1992: 114).

Deweys *Human Nature and Conduct* (1922/83) representerer et vendepunkt i forfatterskapet når det gjelder beskrivelsen av menneskets sosiale karakter, med vaner som gjennomgående tema.³⁶ Det grunnleggende menneskesynet er evolusjonært, der mennesket som andre skapninger er situert i et miljø som det både er avhengig av for å opprettholde livet og selv kan forandre. Samtidig benytter han seg av andre inspirasjonskilder for sin handlingsteori, som Aristoteles’ *Den Nikomakiske etikk*.³⁷

Hensikten med boka var å finne en adekvat måte å beskrive menneskenaturen på, noe som ville føre til sosiale reformer og frihet, hevder han (ibid.: 9). Friheten finnes i den type interaksjon som opprettholder et miljø der menneskets *ønsker og valg* betyr noe. Kunnskap om menneskenaturen burde spesielt få betydning for hvordan teorier om moral kunne utformes. Dewey anklager rådende moralteorier for å sette opp handlingsregler som er fremmede for menneskets natur, for eksempel der *ønsker ikke betyr noe* og *selvfornektelse er idealet*. Moralske idealer kan bare realiseres så lenge de appellerer til noe i menneskenaturen og vekker den til aktiv respons, hevder han (ibid.: 4). Når moralteori skilles fra teori om menneskenaturen, fører det til at moralske aspekter blir skilt fra resten av naturen og fra sosiale vaner og handlinger på alle livets områder. Dewey anbefaler derfor å basere

³⁶ *Conduct* betyr ”personal behavior” eller ”way of acting”, ifølge Webster’s Dictionary (1996). Vi har ikke noe fullgodt ord på norsk for dette. Det nærmeste er ”handlemåte”, som også brukes på dansk (jf. Brinkmann 2006). På svensk brukes ordet ”handlingsliv” i en ny oversettelse av *Human Nature and Conduct* fra 2005. Heretter brukes kortformen *HNC* for *Human Nature and Conduct*.

³⁷ Påvirkningen fra Aristoteles etikk i Deweys skrifter (jf. 1922/83, 1932/85) ser vi i omtalen av læring av praktiske handlinger, en persons karakter, den gode handling som utført av mennesker med god karakter (dvs. har gode vaner eller er ”virtuous”), nødvendigheten av å persipere helheten i situasjonen for å velge rett, samt betingelsene for å treffe et valg (Aristotle 1925/80). Flere av disse tema er vektlagt i moderne Aristoteles-tolkninger, det førstnevnte hos Dunne (1997) og de to sistnevnte hos Nussbaum (1986).

moralteorier på studier av menneskets natur i stedet for å ignorere den. Fakta om mennesket vil vise at det står i kontinuitet med resten av naturen, og fysikk og biologi blir dermed en alliansepartner for etikken. Også kunnskap og erfaringer fra humanvitenskaper som historie, sosiologi, jus og økonomi vil kunne knyttes opp til etikken, for at vi bedre kan benytte tidligere erfaringer for å håndtere det han kaller "the most acute and deep problems of life", det vil si vekst i moralsk innsikt (ibid.: 11). Slike synspunkter finner vi også igjen i boka *Ethics*, som han skrev sammen med Tufts og reviderte i 1932. I det store og hele kan en se kjernebegrepene "vaner", "impuls" og "intelligens" fra *HNC* som byggesteiner i hans etikk.³⁸

Hva legger Dewey i begrepet "vane"?

Som så ofte ellers, vil Dewey fylle et tradisjonelt begrep med nytt eller utvidet innhold også når det gjelder uttrykket "vane". Han tar avstand fra den gjengse begrepsbruk der vaner begrenser seg til å gjelde bare rutinehandlinger.

We need a word to express that kind of human activity which is influenced by prior activity and in that sense acquired; which contains within in itself a certain ordering or systematization of minor elements; which is projective, dynamic in quality, ready for overt manifestation; and which is operative in some subdued subordinate form even when not obviously dominating activity. (1922/83: 31)

En vane er altså influert av tidligere aktiviteter og er en del av våre erfaringer, det vil si noe som er tilegnet, lært, og ikke medfødt. Den består av en viss systematisering av mindre elementer i en aktivitet eller handlingsforløp. Et kjennetegn ved en vane er at den er dynamisk, kan realisere fremtidige planer og kan manifestere seg på en ytre, observerbar måte. Den er også virksom, operativ, på en dempet, underordnet måte, selv om den ikke skulle være den dominerende aktiviteten. Han mener at "vaner" er forskjellige fra "holdninger" og "disposisjoner", fordi sistnevnte er noe latent som trenger stimulus utenfra for å bli aktive. De venter "som om de skulle springe ut gjennom en åpen dør" (ibid.: 32).

"Vaner" eksisterer både som tydelige måter å handle på og i mer underordnede former som blir aktualisert under presserende omstendigheter i nuet, slik jeg tolker hans utsagn. Realiseringen av de underordnede formene skjer under visse betingelser, nemlig når andre typer vaner som har vært dominerende, dempes eller ikke lenger er til stede. Men "vaner"

³⁸ Dewey begynte tidlig å formulere teorier om etikk. De finnes spredt i artikler og bøker som ofte har hovedfokus på andre tema. Pappas (1998) peker på at i tillegg til *HNC* og *Ethics* finner vi de viktigste kildene til hans senere etiske teorier i bøkene *Democracy and Education* (1916/61), *Reconstruction in Philosophy* (1948) og artikkelen "Three Independent Factors in Morals" (1930/98b). For egen del vil jeg tilføye enkelte tidlige artikler om etikk i skolen, redigert av Vaage (2000a).

eksisterer ikke som bestemte, definerte handlinger, de betegner *måter* å forholde seg på i ulike situasjoner, der organismen er i interaksjon med miljøet.

Dewey knytter vaner sammen med jeg'et eller selv'et: "All habits are demands for certain kinds of activity; and they constitute the self. In any sensible sense of the word, they *are* will" (ibid.: 21). Vanene konstituerer vårt selv i den grad at de former våre ønsker og utstyres oss med arbeidsevner, de regjerer over vårt tankeliv og bestemmer hvilke tanker som skal løftes fram og hvilke som skal forsvinne. Det er også slik at vår personlighet eller karakter "is the interpenetration of habits" (ibid.: 29). Det vil si at vaner ikke er atskilt fra hverandre, men kan samspille, være i konflikt, kombinere og forsterke hverandre. Et annet trekk ved forholdet mellom vaner og selvet, er at motiver og interesser som former oss ofte spriker i mange retninger. Men "selfhood is in process of making" og ethvert selv er i stand til å inkludere flere inkonsistente selv (ibid.: 96). Dewey tar altså avstand fra at selvet er noe som er ferdig fasttømmret en gang for alle, tvert i mot. Det forandrer seg stadig gjennom erfaringens ulike aktiviteter, som påvirkes av komplekse, ustabile, motstridende vaner og impulser som gradvis prøver å forholde seg til hverandre på en eller annen måte. I *Ethics* fremhever han at våre ønsker, intensjoner, valg og disposjoner som er med på å forme våre vaner, gir handlingene våre et preg av frivillighet (1932/85: 171).

I forlengelsen av Deweys oppfatninger om selvet, vil jeg hevde at siden individets etablering av vaner alltid forholder seg til omgivelsene, vil forskjellige steder og miljøer individet ferdes i, påvirke selvet og identiteten. Dermed inntreffer det vi i vår tid kaller skiftende identiteter og et stadig pågående arbeid med å utforme vår identitet.

William James sier at ønsker, begjær og vilje er noe alle kjenner, men som ingen definisjon kan gjøre klarere. Likevel forbinder han *ønsker* med noe vi innser vi ikke kan oppnå, mens *vilje* forbinder han med et mål som lar seg realisere, før eller senere (1890/1983: 1098). Å anstrenge oppmerksomheten vår mot det vi vil oppnå, er et kjernepunkt når det gjelder viljen. Bare da kan vi holde fast ideer som gir retning for viljeshandlinger (ibid.: 1165). Men så kan vi spørre: Hva kommer først, handlingen eller tanken? Her snur Dewey opp ned på tradisjonelle forestillinger. Han bruker som eksempel en mann med dårlig holdning som sier til seg selv, eller blir fortalt, at han skal rette ryggen og stå oppreist. Dette kan han neppe uten videre, han må ha en oppfatning om det, og det kan han ikke greie uten å ha en vane som støtter opp om forestillingen om å stå oppreist. "The act must come before the thought, and a habit before an ability to evoke the thought at will" (1922/83: 25). At handlingen kommer før tanken, er samme prinsipielle tankegods vi finner hos Mead (1976).

Og vanen må være etablert før man kan tenke på å mobilisere viljen til å utføre videre handlinger. Dewey sammenfatter hva vaner er på følgende måte:

The essence of habit is an acquired predisposition to *ways* of or modes of response, not to particular acts except as, under special conditions, these express a way of behaving. Habit means special sensitiveness or accessibility to certain classes of stimuli, standing predilections and aversions, rather than bare recurrence of specific acts. It means will. (1922/83: 32).

Vaner er altså en måte å forholde seg på, og trer i aksjon under påvirkning av stimuli, ytre eller indre, som befinner seg i et menneskes miljø. Men det er helt vesentlig for Dewey, noe vi skal komme tilbake til, at vaner er måter å bruke og inkorporere omgivelsene på, der omgivelsene har like mye å si som de etablerte vaner (ibid.: 15). Når vi responderer på stimuli, er våre vaner slik at vi alltid har en tendens til å handle på en bestemt måte, som enten er i samsvar med det vi har glede av eller det vi har aversjon mot. Dette er tanker vi kjenner igjen fra artikkelen om refleksbuebegrepet fra 1896.

Vaner viser seg på en rekke områder i mange slags aktiviteter, også her i et bredere spekter enn tradisjonelt oppfattet. Likevel fungerer de etter et visst mønster:

Habits are arts. They involve skill of sensory and motor organs, cunning or craft, and objective materials. They assimilate objective energies, and eventuate in command of environment. They require order, discipline, and manifest technique. They have a beginning, middle and end. Each stage marks progress in dealing with materials and tools, advance in converting material to active use. (ibid.: 16)

I dette sitatet ligger *for det første* beskrivelse av aktivitetene som habits omfatter: ferdigheter og sansemotoriske handlinger som å sykle, gå, spille ball, bruke verktøy, men også håndverkskunnskap, og måten vi observerer, oppfatter og bruker objektive materialer på. Vaner omfatter vår måte å tenke på, som for eksempel sosiale klassifiseringer og attribusjoner (ibid.: 18) eller vitenskapelig tenkemåte (1938/86: 21), språket som særegen kulturell institusjon (ibid.: 51), skikker og institusjoner i samfunnet generelt (1922/83: 43 ff) -kort sagt alle sosio-kulturelle handlingsmåter i vårt samfunn. "The medium of habit filters all the material that reaches our perception and thought [...]. It is a reagent which adds new qualities and rearranges what is received" (ibid.: 26). Sedvaner, "customs", som Dewey kaller dem, er kollektive vaner. Men det er ikke slik at individuelle vaner former de sosiale gruppene, det er heller omvendt. Kollektivet er der før barnet blir født. Og problemet blir da å finne ut hvordan ulike kulturer skaper "desires, beliefs, purposes of those who are affected by them" (ibid.: 46). Gjennom språket kommuniserer vi med andre, gjennom deltakelse i kulturelle praksiser

etablerer vi fellesskap. Gjennom kommunikasjonen blir alle hendelser gjenstand for revisjon og nye betraktninger gjennom en offentlig diskurs eller den foreløpige diskurs som jo er tenkning. Hendelser fortolkes, gjenstander navnettes og blir meningsfulle. De kan bli referert til uavhengig av tid og rom (jf. 1925/81: 132).

For det andre finner vi i sitatet over en kort beskrivelse av vaners forhold til omgivelsene: De assimilerer objektive krefter og energier i miljøet, og kan samtidig omforme miljøet. En slik to-veis interaksjon eller transaksjon er sentral i Deweys naturalisme. *For det tredje* avtegner sitatet at vaner kjennetegnes ved en viss sekvensiell orden, et handlingsforløp med en begynnelse, midtre del og avslutning. Her kommer både disiplin og teknikk inn. Men viktigst er nok at hvert stadium i handlingsforløpet markerer fremgang når det gjelder å håndtere materialer og redskaper til aktivt bruk. Dette omfatter både innarbeidede vaner som hjelper oss å forenkle og effektivisere handlinger i hverdagslivet, eller i vitenskap for den del, og når vaner må endres fordi organismen oppfatter omgivelsene som nye eller forvirrende og de gamle vaner da må omformes til nye. Når det gjelder forenkling av handlinger gjennom vaner, kan vi si at vaner har en avlastningsfunksjon i forhold til sanseintrykk, oppfatninger og erfaringer i menneskets tilværelse. Dette poenget ble videreført av en av Deweys tidlige, europeiske lesere, den tyske filosofen Arnold Gehlen. I hans antropologi (1950/88) står prinsippet om *avlastning* (ty.: Entlastung; eng.: relief) sentralt. Dette innebærer blant annet at når mennesket har en total åpenhet mot verden, støtter vaner som motoriske og intellektuelle ferdigheter hverandre for å bringe handlingsmuligheter under kontroll. Individet blir gjennom vaner befridd fra byrden med stadig å investere krefter for motivasjon og kontroll, handlinger og følelser, i nye situasjoner (ibid.: 54 f).³⁹

Utvikling av vaner

Det er menneskets *plastisitet* som gjør at det er nødvendig å nyttiggjøre seg vaner, samtidig som det er en forutsetning for å danne vaner. Dewey er her særlig inspirert av William James, som sier: “The phenomena of habit in living beings are due to the plasticity of the organic materials of which their bodies are composed” (1890/1983: 110). Med ”plastisitet” mener James at menneskets indre struktur er svak nok til å gi etter for innflytelse, men samtidig sterk

³⁹ Filosofen Torjus Midtgarden satte meg på sporet av slektskapet mellom Gehlens og Deweys syn på vaner når det gjaldt avlastningsfunksjonen (personlig kommunikasjon, feb. 2003). Gehlen, en av de tidligste i den tyske resepsjonen av Dewey, var fortrolig med pragmatismen. I hans avhandling *Man: His nature and place in the world* (1950/88) finnes tydelige spor etter Deweys verker om vaner, *HNC*; kunnskap og handlinger, *Quest for certainty* (1929/84), samt Meads *Mind, self, and society* fra 1934 (Mead 1976). Et interessant poeng for norske lesere er at også Berger og Luckman trekker veksler på Gehlens tenkning om vaner (og institusjoner) i sin meget utbredte bok *Den samfundsskabte virkelighed* (1966/1983: 71f).

nok til ikke å gi etter for alle påvirkninger med en gang. Enhver relativt stabil fase i et equilibrium i en slik struktur er markert med hva vi kan kalle et nytt sett med vaner.

For Dewey er menneskets plastisitet en forutsetning for *vekst*, noe som er helt nødvendig da det fra fødselen av er en umoden skapning. Plastisitet er ikke som avtrykket i en voksplate eller evnen til å endre form etter ytre press. Det likner på den smidige elastisiteten som enkelte har når de tar farge av sine omgivelser, men likevel beholder egne tilbøyeligheter, i likhet med det James hevdet. Men for Dewey stikker ”plastisitet” enda dypere:

It is essentially the ability to learn from experience; the power to retain from one experience something which is of avail in coping with the difficulties of a later situation. This means power to modify actions on the basis of the results of prior experiences, the power to *develop disposition*. Without it, the acquisition of habits is impossible. (1916/61: 44)

Evnen til å kunne lære av tidligere erfaringer og kunne huske det til bruk i en senere situasjon, er altså i hovedsak det Dewey forbinder med et menneskes plastisitet, og som igjen er forutsetningen for menneskets vekst. Å kunne modifisere sine handlinger på bakgrunn av tidligere erfaringer betyr på samme tid evne til å utvikle disposisjoner, et ledd i vanedannelsen. Etter min oppfatning illustrerer diskusjonen om plastisitet hvor dynamisk Deweys vanebegrep er. ”Vaner” er tett knyttet sammen med Deweys begreper om menneskets vekst og utvikling, noe som ennå ikke var blitt tema i psykologien da James drøftet ”habits” (Miller 1983).

Det er en dobbeltsidighet i vaners møte med miljøet: “A habit is a form of executive skill, of efficiency in doing. A habit means an ability to use natural conditions as means to ends. It is an active control of the environment through control of the organs of action” (Dewey 1916/61: 46). Det er ikke bare det at vaner får visse handlinger til å inkorporere kroppen i miljøet, bokstavelig talt som ”hånd i hanske”. For Dewey er den effektive og økonomiske kontroll av miljøet som vanene sikrer, enda viktigere. Gjennom skolegang får barn en mulighet til tidlig å tilegne seg vaner som sikrer en tilpasning til miljøet, og som dermed gjør at skolen danner en viktig ramme for barns vekst. Men da er det desto viktigere at tilpasning blir forstått i den aktive betydningen som kontroll av midler for å nå målene. Hvis vi bare oppfatter en vane som forandring ”smidd til” organismen, så fører det til den oppfatning at tilpasning er å være konform i forhold til miljøet. Da får vi et syn på vaner som *habituering*, en relativt passiv tilpasning hvor vi blir vant til miljøet. Dette kaller Dewey

akkomodasjon, til forskjell fra mer aktive former for tilpasning (Dewey 1916/61: 47).⁴⁰ Læring betyr for Dewey aktivt å tilegne seg vaner, intellektuelle, moralske og estetiske, så vel som emosjonelle og fysiske.

Dewey peker på to viktige trekk ved habituering. Det ene er at vi blir vant til ting først når vi begynner å bruke dem. Sett at vi kommer til en fremmed by, sier Dewey. Da vil svært mange stimuli som treffer oss på en gang, gi svært mange og ikke passende responser. Etter hvert vil noen stimuli bli valgt fordi de oppleves mest relevant, mens andre tones ned. Vi har effektuert en varig respons, en likevekt i tilpasningen. Det andre trekket ved habituering er at den varige tilpasningen supplerer bakgrunnen som ga de spesielle tilpasningene, når anledningen byr seg. Vi er ikke interessert i å endre hele miljøet på en gang. Mye er tatt for gitt og akseptert som det er. Når vi forsøker å innføre endringer, fokuserer aktivitetene våre på visse sider som trer frem fra bakgrunnen. "Habituation is thus our adjustment to an environment which at the time we are not concerned with modifying, and which supplies a leverage to our active habits" (ibid.: 47).⁴¹

Når det gjelder den aktive tilpasningen til miljøet, når miljøet er endret, vil jeg bruke som eksempel en fortelling inspirert av en episode under feltarbeidet:

En gruppe 5-6-åringer kommer inn fra frikvarteret, hulter til bulter. De skal ha samling i kroken, for de skal ha tekstsaking om en skogstur de hadde i går. Tekstsaking er en aktivitet som ungene synes er morsom. Pedagogene Bente gleder seg også, ikke minst fordi hun syntes de hadde en vellykket tur. Nå er hun spent på hva ungene forteller at de har fått ut av den. Men i dag slår ei av jentene seg vrang. Hun setter seg på pulten sin og nekter å komme inn i lyttekroken sammen med de andre. Bente prøver å overtale henne til å komme ned. Hun spør henne om hva som er i veien, om det er hendt noe i friminuttet, om noen av de andre ungene har vært slemme mot henne. Jenta er taus, hun bare vrir seg på stolen. Nå er gode råd dyre. Bente er et øyeblikk usikker på hva hun skal gjøre. Hennes tidligere strategier for håndtering av barna utfordres. Samtidig begynner de andre som venter å bli urolige. De knuffer hverandre der de sitter tett i tett. Betingelsene i miljøet er endret i forhold til hvordan det pleier å være. Det krever en annen aktivitet fra pedagogens side, hun må modifisere sine vaner foran tekstsakingen. Hun husker fra tidligere episoder at jenta kan slå seg helt vrang hvis hun setter hardt mot hardt. Det er ingen god løsning. De tidligere erfaringene blir et forråd som hjelper henne i overveielser innfor problemet. Når hun husker dette, inntreter det en modifisering av hennes forhold til omgivelsene, den spesielle jenta og gruppa. Bente bestemmer seg for å gi jenta yndlingsseriebladet hennes og sier: "Du kan bare sitte her på pulten og se i bladet. Så starter vi med tekstsakinga. Kanskje får du lyst til å komme til oss etterpå." Tekstsakinga startet i lyttekroken, men uten jenta i første omgang.⁴²

⁴⁰ Dewey skiller imellom tre hovedformer for tilpasning: akkomodasjon, adaptasjon og en mer dyptgående, aktiv viljeshandling. Se note 44 om Deweys og Piagets ulike oppfatninger av begrepet "adaptasjon".

⁴¹ Her støtter Dewey seg på James' begrep om "*fringe*", det vil si bakgrunnsinformasjon som hører sammen med det erkjente objekt, men som vi oppfatter noe uklart (James 1890/1983: 249).

⁴² Eksemplet er basert på reelle handlinger i Bentes arbeid på Furuly. Fortellingen er satt sammen av to begivenheter, den ytre rammen fra tekstsaking om høsten (B 0920) og den indre rammen fra Bentes håndtering

I denne interaksjonen er likevekten mellom lærerorganismen og miljøet i skolestua gjenopprettet, men i en annen og endret form enn den vanligvis pleier å være. Framtidige interaksjoner vil vise om det er blitt en vane hos førskolelærer Bente å gjøre unntak fra etablerte regler når hun samhandler med dette spesielle barnet. Og eventuelt om slike handlingsmønstre, å gjøre unntak fra klasseromsreglene dersom hensynet til den enkelte i en gitt situasjon krever det, blir konstituert som en generell handlingsdisposisjon, dvs. vane, dersom hun vurderer at det er til gagn både for gruppen som helhet og den enkelte.

Dewey slår fast at "habits are the basis of organic learning" når han videre forklarer sitt syn på vaner og læring. For mennesker er enkeltstående sansefølelser så diffust forbundet med reaksjoner, at en fortsatt atferd er influert av organismens tilstand i relasjon til miljøet. Vanehandlinger er ikke enkeltstående vaner som opptrer i form av repetisjoner, men en effektiv, integrert og undersøkende interaksjon med miljøet, som ikke stanser før den er fullført (consummatory close) (1938/86: 38).

Når det hos mennesket oppstår mer definerte atferdsmønstre som stadig vender tilbake, og som er dannet gjennom effektivt integrerte interaksjoner mellom organismen og miljøet, så er atferden ikke fullstendig rigid, dvs. kopi av tidligere atferd.

It [the behavior] enters as a factorial agency, along with other patterns, in a total adaptive response, and hence retains a certain amount of *flexible capacity to undergo further modifications* as the organism meets *new* environing conditions. (ibid.: 39)

Denne fleksibiliteten som gjør at vaner kan endre seg i møte med nye omgivelser, kommer jeg tilbake til, etter å ha vist til noen grunnleggende oppfatninger hos Dewey når det gjelder forholdet mellom individ og samfunn.

Når barnet lærer seg vaner, er det *gruppen* som er læremestrene. Familien, gruppen eller samfunnet var der først. Vaner er altså noe grunnleggende sosialt, ikke bare fra starten av, men også ved at de deles av en gruppe gjennom den enkeltes deltakelse i gruppens liv.

En gruppes eller et samfunns liv er avhengig av vaner i form av seder og skikker, og institusjonene er "kroppsliggjorte" (embodied) vaner (1922/83: 77). Tanker og følelser som ligger bak opprettelsen av institusjonene, og som i og for seg er skapt av objektive

av ei jente under et annet tema om våren (B 0309 obs, B 0327 int.v3). "Tekstskaping" som tilnæringsmåte i barns tidlige skriveutvikling, ble for øvrig utviklet av Rutt Trøite Lorentzen til bruk blant de eldste førskolebarna og i begynneropplæringen på 1980-tallet, etter inspirasjon fra Ulrika Leimars metode "Lesning på talens grunn" (Lorentzen 2000).

betingelser, lar seg ikke så lett endre. Derfor kan en oppleve at selv de mest revolusjonære reformer av sosial eller moralsk art, ikke får særlig effekt før etter mange år. Da har den unge generasjon fått gjennomføringskraft for forandringene, siden de er formet under de nye betingelsene, mener Dewey. Hans syn på dette skyldes oppfatningen av at tankevaner overlever modifikasjoner av vaner tilknyttet ytre handlinger, fordi de er mer levende og vitale enn ”muskulære triks” (ibid.).

Dewey innser at samfunnets konservative krefter virker på godt og ondt. Han siterer William James’ berømte metafor om at ”vaner er samfunnets enorme svinghjul” (James 1980/1983: 125) i boka *The Public and its Problems*. Sitatet peker på hvordan vaner i vid forstand opprettholder familie- og yrkesliv, verner oss mot fattigdom og naturkrefter, men også hvordan de opprettholder sosiale skiller:

Habit is thus the enormous fly-wheel of society, its most precious conservative agent. It alone is what keeps us all within the bounds of ordinance, and saves the children of fortune from the envious uprisings of the poor. It alone prevents the hardest and most repulsive walks of life from being deserted by those brought up to tread therein. It keeps the fisherman and the deck-hand at sea through the winter; it holds the miner in his darkness, and nails the countryman to his log-cabin and his lonely farm through all the months of snow; it protects us from invasion by the natives of the desert and the frozen zone. It dooms us all to fight out the battles of life upon the lines of our nature or our early choice, and to make the best of a pursuit that disagrees, because there is no other for which we are fitted, and it is too late to begin again. It keeps different social strata from mixing.

(James 1980/1983: 125, Dewey 1927/84: 298-99)

Vaner i interaksjon med omgivelsene

Dewey sier flere steder at ”habit are arts”. ”Habit is an ability, an art, formed through past experiences,” sier han et annet sted (ibid.: 48). Da skal vi være klar over at ”art” brukes i en vid betydning hos Dewey. Det betegner enhver menneskelig aktivitet som er påbegynt under usikre eller problematiske forhold og som gjennom overveielser er ført til gjenopprettede og avklarte omstendigheter der organismens og miljøets krefter er forenet og fullbyrdet, sier Gouinlock (1999: 227). Disse overveielserne hører til ”the pattern of inquiry” eller det som kalles ”intelligens”, noe jeg kommer tilbake til. Men det må være en samtidighet til stede, mellom midler og konsekvenser, prosess og produkt. De må informere hverandre, holde hverandre i sjakk. ”Any activity that is simultaneously both [means and consequence, process and product, the instrumental and consummatory] is art” (1925/81: 271). Den balanserte enheten kan bare oppnås gjennom å utøve en form for operasjonell *intelligens*. Hverken rutine

eller impuls er ”art”, heller ikke aktivitet som er atskilt fra mening (ibid.). Kort sagt: “art, then, is an intelligently directed history” (Gouinlock 1999: 227).

Dewey skiller mellom to former for habits, de ”gode” og de ”dårlige”, sistnevnte ikke i den tradisjonelle betydningen som ”dårlig oppførsel”, men som ”slaver av gamle stier”. Å være slaver av opptrukne stier eller å flyte på gamle rutiner er ikke nyskapende. ”Routine habits are unthinking habits: ‘bad’ habits are habits so severed from reason that they are opposed to the conclusions of conscious deliberation and decision” (Dewey 1916/61: 49). Dette er karakteristikken av vaner som rutinehandlinger.⁴³

Dewey skisserer tre former for tilpasninger mellom individet og miljøet som gir ”dyp og vedvarende støtte” til livets prosesser. De er beskrevet i *A common faith* (1934/86a: 12-13). For det første har vi *akkomodasjon*, som er holdninger som trer i kraft når betingelser i omgivelsene er uforanderlige og vi tilpasser oss dem. Når det regner, tar vi f.eks. på oss regnfrakk eller finner fram paraplyen. Akkomodasjon betegner for det ene *spesielle* former for handlemåter som ikke omfatter hele selvet, og for det andre at prosessen hovedsakelig er *passiv*. Når ytre betingelser er vedvarende, har vi blitt formet av dem (*habituated*) eller tilpasset til dem.⁴⁴

For det andre har vi *adaptasjon*, som er holdninger som trer i kraft når vi mer (re)aktivt kan tilpasse oss de ytre betingelser i omgivelsene og prøve å forandre dem så de bedre passer våre krav og ønsker. Vi utvider for eksempel huset hvis gamle foreldre skal bli en del av husholdet. Både akkomodasjon og adaptasjon er ulike former for tilpasning.

Dewey trekker også fram en *tredje form for endringer i oss selv* i forholdet til verden rundt oss, som er mer inkluderende og dyptgående. De er ikke relatert til mulige ønsker i forbindelse med forskjellige forhold i omgivelsene, men omhandler *our being* i sin helhet og er dermed varige, uansett livets tilskikkelser. En slik holdning inkluderer en viss form for innordning, men den er frivillig og ikke påtvunget utenfra. Den er mer ”outgoing, ready and glad” enn adaptasjonen, og mer aktiv enn akkomodasjonen. Å kalle den ”frivillig”, betyr ikke

⁴³ Mens Dewey søkte å fylle det hverdagslige begrepet ”vane” (habit) med nytt innhold og på den måten unngå den psykologiserte oppfatningen av vaner som ”rutiner”, gikk sosiologen Pierre Bourdieu den andre veien. Han ville unngå begrepet *habit* og valgte i stedet *habitus*, den latinske formen (Bourdieu 1971). Callewaert (1992) har en gjennomgang av hvordan *habitus*-begrepet er blitt utviklet i løpet av Bourdieus forfatterskap. Problematikken omkring *habitus* finner vi første gang i et publisert arbeid om de kabylske bønder i Algerie i 1963, mens selve termen ”*habitus*” forekommer første gang publisert i 1964. For å beskrive hva han mener med *habitus*, har Bourdieu vekselvis brukt termene *ethos*, *handlings skjema*, *kroppsliggjorte handlingsdisposisjoner*, *orienteringsprinsipp*, *kulturell preging*, *forbevisst intensjon*, *formidling mellom objektive strukturer og individuell praksis* (Steen-Olsen 2000: 85).

⁴⁴ Merk at Piaget og Dewey bruker begrepet ”akkomodasjon” forskjellig. Hos Piaget er ”akkomodasjon” en mer dyptgående læringsprosess med forandring av kognitive skjemaer som følge av ny kunnskap (Piaget 1951/67). Hos Dewey er det brukt om en mer overflattisk form for individuell tilpasning til miljøet.

at den representerer en spesiell viljeshandling eller løsning på en sak. "It is a change *of* will conceived as the organic plenitude of our being, rather than any special change *in* will" (ibid.). Dette kaller Dewey en *religiøs holdning*, uansett hvor den finner sted. "It is not a religion that brings it about, but when it occurs, from whatever cause and by whatever means, there is a religious outlook and function" (ibid.). Etter Deweys framstilling er en slik holdning noe som er relativt dyptgående og varig. Den kjennetegnes også av å være aktiv, beredt og gledesfylt.

Dewey beskriver her forholdet mellom våre idealer og handlinger. Selvet er alltid rettet mot noe utover oss selv, noe vi bare har forestillinger om. Graden av harmonisering av selvet avhenger av ideen om integrasjon av de skiftende arenaer rund oss, det vi kaller Universet. "The *whole* self is an ideal, an imaginative projection," sier han (ibid.: 14). Ideen om helhet i tilværelsen, enten det gjelder oss personlig eller tilværelsen generelt, hviler på *forestillinger*, og kan ikke tas i bokstavelig mening. Overbevisning eller tro har stor betydning for praktiske og moralske handlinger, men de behøver ikke hvile på intellektuelle sannhetskrav. Han mener vi bør skille mellom idealets betydning for valg og handlemåter, og fakta som er stilt overfor intellektuelle sannhetskrav. Men i begge tilfeller trer refleksjonen i kraft (ibid.: 15). Det som er viktig for Dewey er å se *mulighetene* som idealet representerer:

All possibilities, as possibilities, are ideal in character. The artist, scientist, citizen, parent, as far as they are actuated by the spirit of their callings, are controlled by the unseen. For all endeavor for the better is moved by faith in what is possible, not by adherence to the actual. (ibid.: 17)

Å se mulighetene i handlingers potensiale er en av forutsetningene for det nyskapende, etter min oppfatning. Dette er som nevnt også grunnstenen i Joas (1996) teori om handlingens kreativitet. Nettopp vekslingen mellom det aktuelle og det mulige, er kalt "the drama of habit" (Ostrow 1990: 34). Blikket for mulighetene er, som Dewey sier i sitatet over, avhengig av kallet eller overbevisningen. En slik deweyansk "religiøs overbevisning" som kan opptre på mange arenaer og være drivkraft i potensielle handlinger, finnes også på barnehagens eller skolens arena, vil jeg hevde. Læreres og førskolelæreres praktiske teorier kan for eksempel inneholde forestillinger om "den gode barndom", "den gode samtale", hvordan "barn lærer og

leker best”. Mange vil nok også forsøke å realisere dem. Et annet uttrykk for slike overbevisninger er ”pedagogisk grunnsyn” som kan defineres på ulike måter.⁴⁵

Å endre vaner - impuls og intelligens som forutsetninger

Å endre vaner er ikke lett. ”Gammel vane er vond å vende”, sier ordtaket. Vaner gjør jo at handlinger flyter av gårde uten avbrudd, ja uten at vi behøver å tenke. Vi er som ”fisken i vannet”, bokstavelig talt. Vanene tenker ikke selv, likevel er det slik at “concrete habits do all the perceiving, recognizing, imagining, recalling, judging, conceiving and reasoning that is done” (1922/83: 124). Men når vi møter nye situasjoner eller forandringer i omgivelsene som gjør at gamle vaner ikke fungerer lenger, befinner vi oss i en type konfliktsituasjon. Dette kaller Peirce ”the irritation of doubt” som trigger oss til å undersøke tingenes tilstand (Peirce 1877/1992: 114).

Tvilens irritasjon forekommer ikke når fortidige og nåtidige erfaringer passer helt eksakt til hverandre. Når fortiden gjentar seg på fullstendig samme måte, resulterer det i erfaringer som er rutiniserte og mekaniske, sier Dewey i *Art*: ”The inertia of habit overrides adaption of the meaning of the here and now with that of experiences, without which there is no consciousness, the imaginative phase of experience” (1934/87: 276-77). Det er når vi bringes til bevissthet om en annerledes, nåtidig situasjon at fantasi og nye forestillinger trer i kraft, hvilket er et kjennetegn ved den bevisste erfaring. Det er impulsene som er med på å frembringe en slik bevissthet. Gapet mellom det gamle og nye, eller for den del konfliktertede vaner seg i mellom, frigjør energi som Dewey kaller impulser (1922/83: 74; 62). Impulser er krumtappen når det gjelder den nye tilpasningen til miljøet eller den nye kursen:

Impulses are the pivots upon which the re-organization of activities turn, they are agencies of deviation, for giving new directions to old habits and changing their quality. (ibid.: 67)

Videre sier Dewey at når impulsene er krumtappen i vanenes nye tilpasning og omorganisering i våre handlemåter, så kan selve ”stedet” for krumtappens plassering bli definert på følgende måte:

⁴⁵ Her begrenser jeg meg til å peke på at Åse Gruda Skard var en av de første her til lands som brukte begrepet ”grunnsyn” i barneoppdragelsen. For henne var grunnsynet tuftet på demokratiske verdier og kunnskap om barns utvikling og betydningen av deres opplevelser: ”[D]et viktigste av alt blir at vi *har et grunnsyn*. Har vi fått dette helt og fullt i oss, og er villige til å iakttas barna vi er sammen med og behandle dem ut fra dette grunnsynet, vil detaljene i barnebehandlingen komme som konsekvensen av det. Kunnskap om barna hjelper oss slik at vi kan sette grunnsynet ut i virkeligheten og i praksis, eksempler kan inspirere og hjelpe oss. Men faste oppskrifter som kan brukes mekanisk i det ene tilfellet etter det andre, kan ingen gi og ingen få” (Skard 1972: 9-10).

On one side, it is marked off from the territory of arrested and encrusted habits. On the other side, it is demarcated from the region in which impulse is a law unto itself. (ibid.: 76)

Fastlåste vaner på den ene siden og uberegnelige impulser på den andre siden gir den dramatiske skillelinjen som må overskrides når vaner endres. Impuls er likevel ingen garanti for omorganisering av vaner for å møte nye elementer i nye situasjoner. Den representerer bare muligheter. Dewey bruker dette synet på vaner som utgangspunkt for å generalisere om hva som skjer på etikkens område. På den ene siden finnes moralteorier som setter opp statiske mål for perfekte handlinger. På den andre siden finnes teorier som idealiserer rene impulser og synes deres spontanitet gir mennesket frihet. Men Dewey hevder at impulser er en nødvendig, men ikke tilstrekkelig ressurs for frigjøring, individuelt så vel som kollektivt. Bare i den grad den brukes til å gi vaner ny relevans og friskhet vil den ha frigjørende kraft (ibid.).

Her vil jeg skyte inn at kompleksiteten i et samfunn gir et sammensatt bilde av vaners mulighet til endring. Dewey peker på at jo mer kompleks en kultur er, jo større er sjansen for at vaner er utformet etter forskjellige mønstre, som også kan være i konflikt med hverandre. Det gjelder institusjoner så vel som personer. Men konflikterende vaner kan som nevnt frigjøre krefter og gi endring. På den andre siden vil kommunikasjon og intersubjektivitet innenfor et felleskap øke antall og variasjoner i vaner og knytte dem sammen på en subtil måte (1925/81: 214). Kommunikasjon fungerer også slik at vanedannelse i ett tilfelle kan underkaste seg vanen med å kjenne igjen noe, slik at nye assosiasjoner vil framskynde annerledes bruk av vanen. På den måten blir vaner formet med henblikk på mulige fremtidige forandringer, og vil ikke stivne så raskt.

Det er også tilsynelatende et paradoks – som Dewey sier – at når evnen til å danne vaner øker, så øker mottakeligheten, innlevelsen og positive reaksjonsmåter. Selv om vi tenker på at vaner har så mange fastlåste spor, vil evnen til å danne mange og varierte spor være tegn på sensitivitet og sprengkraft. “Thereby an old habit [...] gets in the way of the process of forming a new habit while the tendency to form a new one cuts across some old habit. Hence instability, novelty, emergence of unexpected and unpredictable combinations” (ibid.). Det er altså i høy grad bevegelse og drama i Deweys teori om vaner i erfaring og handling, men det mangler foreløpig et element, nemlig intelligens.

Intelligensens oppgave er å observere konsekvenser og å revidere og omforme vaner (1922/83: 38). Men det er overtro at vaner uten videre kan endres, det er miljøet som må endres, hevder Dewey. Og når miljøet endres, vil det i sin tur påvirke vanene. Ovenfor er det

pekt på impulsenes rolle, når gamle vaner kommer i konflikt med nye elementer i miljøet. Impulsen har bare en mellomposisjon (intermediary) (ibid.: 117). Det er bare ved intelligent handling at impulsene får en retning som kan brukes, ellers ville de forbli eventyr på ville veier. "Impulse is needed to arouse thought, incite reflection and enliven belief. But only thought notes obstruction, invents tools, conceives aims, directs technique, and thus converts impulse into arts which lives in objects" (s. 118). Ut av sjokket som følger av at gamle vaner er i ubalanse med nye ting i miljøet, trer det gradvis frem uklare objekter som binder sammen fortid, nåtid og framtid. Intelligensens oppgave er å klare opp den forvirrede situasjonen (s.126). En kan med Dewey si at det nå skjer et antisipatorisk prosjekt som får en viss retning. Individet *minnes* liknende situasjoner, *observerer* nåsituasjonen og *planlegger* framtidige handlinger som i sin tid danner nye vaner (s. 127). Disse tre fasene, som Dewey kaller en treenighet av "*forecasts, perceptions and remembrances*", former en substansiell tematikk (subject-matter) der ulike objekter er utskilt og identifisert. Tingene (objects) viser seg både som tendenser i vaner på fremmarsj, og som objektive betingelser inkorporert i vanene. Foreløpig behersker ingen av dem scenen, fordi det eksisterer et forråd av uforstyrrede vaner som både er reflektert inn i minner og er en nåtidig persepsjon av tingenes mening.⁴⁶

I alle disse fasene skjer det vurderinger (judgments) gjennom overveielser (deliberations). Og det er et nøkkelpunkt hos Dewey at overveielser i praktiske og moralske handlinger skjer etter samme mønster. Moralske handlinger omfatter det kvalitative element å vite hvordan en skal handle for å gi en best mulig situasjon. "Intelligent action is not concerned with the bare consequences of the thing known, but with consequences *to be* brought into existence by action conditioned on the knowledge [...] The quality of these consequences determines the question of better or worse" (s. 207).

Overveielser i moralsk-praktiske handlinger

Både i *HNC* (1922/83) og i *Ethics* (1932/85) er overveielser beskrevet på samme måte, ord for ord. Dewey selv institusjonaliserer altså i sine bøker at overveielser innenfor etikk og andre praktiske handlinger er likeartet. Men han gjør et skille mellom *typen verdier* vi bedømmer i forhold til. Verdier kan for eksempel være teknisk, profesjonell, økonomisk osv. når det dreier seg om å oppnå et mål gjennom *å ha, å eie* noe. De samme tingene får moralsk verdi når de får betydning for forandringer i *selvet*, som å bestemme hva vi vil *være*. Moralske

⁴⁶ Dette har klare paralleller til Nussbaums utsagn når hun tolker hva Aristoteles' helhetlige persepsjon av elementer i en praktisk situasjon betyr. Hun sier: "Practical insights is like perceiving in the sense that it is non-inferential, non-deductive; it is, centrally, the ability to recognize, acknowledge, respond to pick out certain salient features of a complex situation" (1986: 305).

overveielser eller verdivurderinger er knyttet til valg som verdsetter ulike karaktertyper eller disposisjoner forbundet med selvet (1932/85: 274).

Overveielser starter i det øyeblikket tidligere vaner er i konflikt og en frigjort impuls søker ny retning:

Deliberation is a dramatic rehearsal (in imagination) of various competing possible lines of action. [...]. Deliberation is an experiment in finding out what the various lines of possible action are really like. It is an experiment in making various combinations of selected elements of habits and impulses, to see what the resultant action would be like if it were entered upon. (1922/83: 132-133)

Grunnen til at Dewey understreker betydningen av at det skjer en dramatisk øvelse *i fantasien* når vi eksperimenterer med forestillinger for å finne nye handlinger, er at reelle handlinger er ugjenkallelige. De kan ikke kalles tilbake eller viskes ut. Det prøvende og utforskende som foregår i fantasien, kan alltid gjøres om:

Thought runs ahead and foresees outcomes, and thereby avoids having to await the instruction of actual failure and disaster. An act overtly tried out is irrevocable, its consequences cannot be blotted out. An act tried out in imagination is not final or fatal. It is retrievable. (ibid.)

I denne prosessen vil enhver vane og impuls som er i konflikt, etter tur fremstille seg på det vi kan kalle fantasiens "storskjerm". Den tenkte handlingen gir et bilde av en fremtidig historie slik den ville ha vært hvis den vant fram i konkurranse med andre mulige aktiviteter. Overveielser finner sted nettopp når ingen av de konkurrerende aktiviteter har kraft nok til å utelukke andre, mener Dewey. "Activity does not cease in order to give way to reflection; activity is turned from execution into intra-organic channels, resulting in dramatic rehearsal" (ibid.). Og etter Deweys oppfatning kan vi forutse konsekvenser like godt i fantasien som om de hadde vært virkelige:

In thought as well as in overt action, the objects experienced in following out a course of action attract, repel, satisfy, annoy, promote and retard. Thus deliberation proceeds. To say that at last it ceases is to say that choice, decision, takes place. (ibid. 134)

Når mulighetene er utprøvd, kommer neste fase, nemlig *valget*. Valget skjer også i fantasien og inntreffer så snart noen vaner, eventuelt en kombinasjon av vaner og impulser, finner at veien er åpen. Da er energien frigjort. Vi har bestemt oss, funnet roen og er samlet. De konkurrerende preferansene er forenet. Så, *i siste fase*, gjennomføres handlingen vi har valgt. Den er den beste vi så for oss i den aktuelle situasjonen, men den behøver ikke være den endelige. Dewey

understreker også her, som vist foran i avsnittet om erfaringen, at følelsene spiller en viktig rolle for handlinger i praktiske situasjoner. De er viktige veivisere i overveielser og må ikke forvises av den ”blodløse” fornuft. ”More ’passions’, not fewer, is the answer”, sier han (ibid. 136). Uttalelsen kan stå som Deweys partsinnlegg i debatten med sine samtidige filosofer som henviste følelsene til psykologiens domene, og ikke til logikkens. Men for Dewey hørte handling forstått som *inquiry* til logikken. Og overveielser, der refleksjonen var farget av emosjoner og ønsker, hadde sin naturlige plass i praktiske handlinger.

Jeg vil hevde at Dewey har et dynamisk vanebegrep idet vaner veksler mellom det rutiniserte og det nyskapende gjennom impulser som binder sammen det gamle og det nye. Jeg vil også hevde at erfaringens vaner, impulser og overveielser kanskje er mer fruktbar når det gjelder å forstå læreres og førskolelæreres handlingsgrunnlag enn den mye omtalte ”reflection-in-action” som Schön (1983) har lansert, og som bygger på Dewey (se note 53). Både McLaughlin (1999) og Eraut (1995) kritiserer Schön og Deweys oppfatninger av refleksjon når det gjelder lærere. McLaughlin fordi den *systematisk* reflekterte lærer ikke alltid er til stede, og fordi det *personlige møtet* med elever mangler, noe han mener finnes bedre i Aristoteles’ oppfatninger av *phronesis*, Eraut fordi lærere neppe har tid til å reflektere, men mer handler på intuisjon og rutine. Som det vil fremgå nedenfor, er Dewey inspirert av Aristoteles’ etikk, der *phronesis* inngår. Og vaner, når de først er etablert, er i den grad kroppsliggjort at de ligner det andre kaller intuisjon. Refleksjon er likevel nødvendig for å *lære av*, og *fastholde* våre erfaringer, vil jeg hevde.

Reflekterende og rekonstruktiv moral – et alternativ

Deweys drøfting av etiske hovedposisjoner

Siden jeg legger hovedvekt på demokrati som etisk ideal i tolkningen av de moralsk-praktiske handlinger i mitt empiriske materiale, vil jeg her kort fremstille noen sentrale trekk ved Deweys etiske teorier. Dette kommer i tillegg til det som er pekt på i det foregående om vaner, som også hører med til hans tenkning om moral.⁴⁷

Det har de siste 15 årene blitt større interesse for Deweys etikk, i takt med revitaliseringen av interessen for hans filosofi generelt. Mens Welchman (1995) ganske

⁴⁷ Jeg følger den internasjonale trend med å bruke termene *moral* og *etikk* om hverandre. Også Dewey ønsket å bruke *moral* i vid betydning, slik det ble gjort i skotsk filosofi på 1700-tallet. Etymologisk betyr etikk og moral det samme. Moral kommer fra det latinske ordet *mos* som betyr sedvane, og etikk kommer fra det greske ordet *ethos* som også betyr sedvane (*Filosofilexikonet*, Lübcke 1988). I norsk fagterminologi er det blitt slik at *etikk* står for lære eller refleksjoner om moral, mens *moral* betyr oppfatninger om rett og galt, godt og ondt, samt holdninger og handlinger (Johansen og Vetlesen 2000: 108).

nøkternt sier at det er vel verd å undersøke hva Dewey's naturalistiske etikk har å bidra med i vår tid, er andre nesten overbegeistret i sin vurdering. Pappas (1998) mener at de etiske teoriene kanskje er de mest originale og mest undervurderte deler av hans filosofi, mens Gouinlock (1994) mener de er det mest altomfattende, nyskapende og opplysende forsøk på moralsk tenkning på 1900-tallet.⁴⁸

Mens Dewey i *HNC* gir byggesteiner til sin etikk, gir han i *Ethics* en grundig drøfting og kritikk av de ulike etiske teorier. Han skrev boka sammen med sin kollega og venn James Hayden Tufts fra Chicago-tiden. Det er allment kjent at den midterste delen, "Theory of the Moral Life" er ført i pennen av Dewey, mens den historiske førstedelen har Tufts skrevet, likeså det meste av siste del. Men de står selvsagt sammen om forfatterskapet. (For enkelthets skyld har jeg i teksten bare henvist til Dewey som forfatter, mens i litteraturlisten står begge oppført som forfattere.)

Deweys formål med gjennomgang av de tre hovedposisjonene for etiske teorier, er naturlig nok å underbygge sitt eget alternativ, den reflektive moral. Her gir jeg bare et kort riss av posisjonene.⁴⁹

Den første posisjonen Dewey beskriver er formålsetiske (teleologiske) teorier. De har som høyeste mål å oppnå det Gode, eksempelvis lykke, nytelse, velferd (eks. *nytteprinsippet* hos utilitaristen John Stuart Mill). Men her er hovedproblemet å bestemme hva som er det *virkelig* gode til forskjell fra det som bare *synes* å være det, mener Dewey. Da blir det på mange måter et spørsmål om å tilegne seg den rette kunnskap (1932/85: 181).

Den andre posisjonen legger vekt på at det moralsk Rette og menneskets naturgitte behov ofte er i konflikt med hverandre. Under en slik kamp står mennesket overfor kravet om å underordne den umiddelbare tilfredsstillelsen under pliktens krav, det man *bør* gjøre. Vi har å gjøre med deontologiske teorier (eks. prinsippet om det *kategoriske imperativ* hos Kant).⁵⁰ Innenfor denne posisjonen blir hovedproblemet å identifisere en underliggende autoritet som skal kontrollere dannelsen av mål og hensikter, hevder Dewey (ibid.: 182). Fornuft og rasjonelle ideer settes ofte opp som en instans som står i motsetning til ønsker. Moralsk bedømmelse blir da en øvelse i omtanke og forsiktighet, det vil si en oppøvelse i den "evnen" som kalles samvittighet (ibid.: 217). Dewey mener at samvittighet (conscience) og bevissthet

⁴⁸ Deweys justerer sine etiske teorier i pakt med utviklingen av sin filosofi generelt. Welchman (1995) tar for seg Deweys tidlige etiske teorier med hovedvekt på førsteutgaven av *Ethics* fra 1908. Edel og Flower (1985) viser at det nye som kommer inn i 1932-utgaven først og fremst er at den har et mer dynamisk syn på sosiale og etiske forhold i historiens løp, og en erkjennelse av at *både* sosiale og individuelle forhold er til stede i enhver tanke og handling.

⁴⁹ Deler av teksten i dette avsnittet er bearbeiding av en tidligere versjon (Eikseth 2001).

⁵⁰ *Telos* (gresk) betyr mål, og teleologiske moralteorier legger vekt på handlingenes formål. *Deont* (også gresk) betyr det som bør være. Deontologiske moralteorier legger følgelig vekt på de rette handlinger.

(consciousness) har mer til felles enn en viss ordlikhet (*HNC*: 129). Likeså lite som bevisstheten er en separat, unik evne eller kraft, så er samvittigheten det. De er en del av menneskets natur som et transaksjonelt, handlende vesen i sitt miljø (jf. teksten foran om erfaring og om vaner). Poenget hans er hvorvidt moralske verdier, reguleringer, prinsipper og objekter hører til et separat område, eller om de er uløselig knyttet til utviklingen av livsprosesser som er viktige for menneskelige og sosiale handlinger generelt (ibid.: 129, 132). Hvilke konsekvenser dette synet får, tas opp til drøfting av moralsk-praktiske handlinger i sluttkapittelet.

Den tredje posisjonen innenfor moralteorier mener at prinsipper om formål og rasjonell innsikt legger for stor vekt på intellektuelle faktorer hos mennesket, og at teorier om lover og plikter er altfor faste og knyttet til ytre forhold, påpeker Dewey. De vektlegger at mennesket har en spontan tendens til å favorisere visse former for atferd og til å sensurere andre, til å gi ros og ris eller belønning og straff. Slik oppstår etter hvert ideer om Dyder og laster, dvs handlemåter som er anbefalt eller ikke i samfunnet. Når samfunnets sosialiseringsinstitusjoner oppmuntrer de unge til å følge visse dyder (eller ”dygder” som norske Aristoteles-forskere bruker som term), kultiveres karakteren. Dårlige handlinger fordømmes. Hovedproblemet blir da å finne standarder som ligger innebygget i samfunnet, og som det er oppslutning om, hevder Dewey (1932/85: 182f)

Det er særlig to punkter jeg vil fremheve når Dewey konkluderer i sin vurdering av tidligere moralteorier. For det første går han til felts mot den *ensidighet* som synes å råde: ”Whatever may be the differences which separate moral theories, all postulate one single principle as an explanation of moral life” (1930/98b: 315). Men det moralske livet er altfor komplisert til å la seg fange av ett prinsipp. Han fremsetter så hypotesen om at det i enhver moralsk handling, finnes minst tre uavhengige variabler som har hver sine røtter og former for anvendelse, jf. det som er sagt ovenfor om henholdsvis det Gode, det Rette og Dyder. Når en skal finne ut av et vanskelig moralsk problem, vet en ikke på forhånd noe om målet og de Gode konsekvensene, hvilken tilnærming som er den Rette og rettferdige eller retningen for virtuose handlemåter, dvs. Dydene.”[O]ne must search for them,” sier Dewey (ibid.: 316).

For det andre, *eksterne målestokker* utenfor erfaringen kan neppe hjelpe oss, hvilket er et kjernepunkt hos Dewey. I *Reconstruction in Philosophy* sier han at den antatte kjensgjerning at moral krever uforanderlige og evige prinsipper, standarder, normer og formål for å beskytte mot moralsk kaos, ikke lenger er holdbar. Også moral må vurderes ut fra tid og rom, dvs. prosesser i forandring (Dewey 1948: xiii). Han henviser i stedet til en annen type universalitet, nemlig en *relasjonell* universalitet. ”De aktuelle betingelser og begivenheter i et

menneskeliv varierer stort med hensyn til hvor omfattende vi kan forstå dem, både i dybde og bredde” (ibid.: xv). Da blir konteksten viktig, dvs. sammenhenger og samspill med andre i handlinger som er til stede i en moralsk situasjon.

Å ta utgangspunkt i situasjonen – et alternativ

En ”moralisk situasjon” oppstår når en person blir konfrontert med motstridende verdier og der uforenlige handlingsforløp kan være like riktige, og som dermed påkaller en personlig undersøkelse av grunnlaget for å handle moralsk (1932/85: 164). Ikke alle dagliglivets handlinger er moralske. Men enhver handling har et potensial til å være moralsk, fordi den har konsekvenser som er en del av et større handlingsforløp.

Dewey slutter seg til Aristoteles når det gjelder en moralteoris oppfatning av hvilke faktorer som danner en persons handlingsdisposisjoner. For det første må han (eller hun) rent intellektuelt *vite* hva han gjør, for det andre må han *velge* det, og for det tredje må handlingen være uttrykk for en utformet og stabil *karakter* (ibid.: 166). Av dette slutter Dewey at handlingen må være frivillig, dvs. den er et tydelig valg, og valget bør være et uttrykk for personligheten. Personens *oppmerksomhet* må være involvert i det en er i ferd med å gjøre. En slik oppmerksomhet vil bekrefte rent konkret, at det er en hensikt, et mål-i-sikte, som gjør at den spesielle handlingen er verdt å gjøre (ibid.).

Dewey har en spesiell oppfatning av hvilke vaner, betraktet som *moralske dyder*, som passer hvis en skal praktisere en reflekterende moral. Han tviler på at dyder som kyskheter, vennlighet, ærlighet, toleranse og mot osv. kan ha en fastlagt og evigvarende mening. De er utformet av institusjoner som forandrer seg gjennom tidene, og to ulike samfunn vil neppe ha samme oppfatning av hvordan dydene skal defineres (ibid.: 255-256). I stedet foretrekker han å diskutere dyder i form av karaktertrekk som er så vedvarende at de blir *en genuin interesse*. De har følgende kjennetegn:

- *En interesse må være helhjertet.*
Her blir dydene "integritet" og "oppriktighet", mens det motsatte blir "falskheter". Å være helhjertet er forskjellig fra umiddelbar entusiasme, selv om vi også her har emosjonelle kvaliteter. Men det krever konsistens, kontinuitet og et fellesskap med intensjoner og energi. En viss ensprethet følger med.
- *En interesse må være utholdende.*
En svale gjør ingen sommer, sier Dewey, heller ikke ”godværsdyder”, fordi de antyder manglende stabilitet. Det kreves en viss karakter for å stå fram når en risikerer å utsette seg for andres vrangvilje eller når det kreves mer enn vanlig energi for å overkomme hindringer. Et vitnesbyrd på interessens *vitalitet* finner vi når vi møter utholdenhet under ugunstige vilkår.

- *En interesse må være upartisk.*

En partisk person er delt og derfor hyklersk. Det er lettere å legge for dagen interesse for venners og slektningers ve og vel, enn til andre som står en fjernere, inkludert de som tilhører en annen rase, farge, religion eller nasjonalitet. Likebehandling eller upartiskhet krever at *når* vi handler i relasjon til andre, uansett hvem de er, skulle både verdiene likeverd og balanse samt andres interesser styre handlingene våre. (ibid.: 256-257)

Slike vaner, som manifesteres i det Dewey her kaller interesser (eller karaktertrekk), viser seg å være gjennomgående hos Dewey også på andre områder, som for eksempel lærernes håndtering av praktisk pedagogikk. Dette berøres i neste hovedavsnitt.

Deweys fremgangsmåte for moralske overveielser (deliberations) er tidligere omtalt i hovedavsnittet om vaner. Her vil jeg peke på *andre ressurser* vi har ved moralske overveielser. Selv om Dewey var kritisk til moralteorienenes fasttømrede posisjoner, mener han at kunnskap fra disse i og for seg kan være nyttig, ikke minst når det gjelder å stille kritiske spørsmål. Han avviser heller ikke moralske prinsipper, men regler har han lite til overs for. Reglene betraktes ofte som oppskrifter, mens moralske prinsipper er utledet av tidligere tiders erfaringer og har blitt stående som generelle ideer. Slike kan bringes inn når vi overveier løsninger i spesielle situasjoner (ibid.: 276). Både ”De ti bud” og ”Den gyldne regel” er eksempler på slike prinsipper. Utfordringen er å konkretisere dem i spesifikke situasjoner. Som nevnt innledningsvis i avsnittet om vaner, er det et poeng hos Dewey at vi også kan bruke kunnskap fra andre felter i etiske refleksjoner, hva enten de er hentet fra jus og institusjoner eller andre vitenskaper om menneskelige og samfunnsmessige forhold.

Tidligere har jeg pekt på at både *sensitivitet* og *emosjoner* spiller en vesentlig rolle i moralsk-praktiske overveielser, men disse forhold har ikke vært utdypet tilstrekkelig når det gjelder andre mennesker involvert i situasjonen. Både *sympati* og *ansvarlighet* er noe som hører med, etter min mening. Spesielt har sympati fått stor oppmerksomhet hos Dewey. Sympati er å sette seg inn i andres sted og å se tingene fra deres ståsted når det gjelder hensikter og verdier. Å se de andre med et upartisk øye er den sikreste måten å oppnå objektivitet i moralkunnskapen (ibid. 270). At sympati, eller empati som vi kanskje ville ha sagt i dag, er en uatskillelig ingrediens i moralske overveielser, kommer til uttrykk i følgende:

Sympathy is the animating mold of moral judgment not because it dictates take precedence in action over those of other impulses [...], but because it furnishes the most efficacious *intellectual* standpoint. It is the tool, *par excellence*, for resolving complex situations. (ibid.)

Dewey forsikrer oss om at vi unngår å bli sentimentale, selv om vi fokuserer på andres

ståsted. Det skyldes at når selve handlingen gjennomføres, blir sympatien fusjonert med andre impulser og blir ikke stående alene. Jeg slutter meg til følgende spissformulering: ”The only truly *general* thought is the *generous* thought” (ibid.).

Moralsk ansvarlighet er en annen side ved den sosiale prosessen som moralske overveielser er. ”The individual is held accountable for what he has done in order that he may be responsive in what he is going to do. Gradually persons learn by dramatic imitation to hold themselves accountable” (HNC: 217). På den måten opplever individene at ansvarligheten er frivilling, at gode handlinger er deres egne og at konsekvensene skyldes dem selv. Moral er ikke i sitt vesen individuell, men sosial, mener Dewey. Det er et faktum at andres velferd skyldes konsekvensene av våre handlinger. ”Others do take account of what we do, and they respond accordingly to our acts. Their responses actually do affect the meaning of what we do.[...] Our conduct is socially conditioned whether we perceive the fact or not” (ibid.).

Dewey var, som nevnt, like opptatt av moralteoriens konsekvenser for kollektive som for individuelle moralske handlinger, som altså i bunn og grunn var sosiale. Han var sterkt kritisk til den urettferdighet som er innbakt i samfunnets institusjoner og maktposisjoner. Han mente at privilegerte klassers fornektning av klasseskiller og maktkampen for å beholde privilegier og monopol på å definere moralske idealer, rett og slett var en trussel for det siviliserte samfunn (HNC: 208). Makt bringer hykleriet inn i konflikter og setter idealismen i miskreditt. Hans alternativ er hverken å fornekte fakta til fordel for moralske idealer eller å fremholde fakta som det endelige. I stedet bør samfunnet bruke muligheten til å anerkjenne fakta og la dem være en utfordring til intelligent handling for å modifisere miljøet og endre vaner.

Deweys moralteorier kan synes radikale, men har etter min oppfatning gyldighet uansett hvilke begrunnelser en har for etikken. De har sin styrke i at de er knyttet så sterkt til praktiske situasjoner, der en må undersøke og fortolke forholdene, sette seg inn i andres sted og bruke både følelser, intellekt og fantasi for å finne de beste løsninger. Valgsituasjoner oppstår ikke i et kulturelt vakuum, og kulturen vil nok gi føringer for hvilke moralske overveielser som blir betraktet som akseptable. Når Dewey knytter sine etiske teorier så sterkt opp til aktuelle, konkrete situasjoner, skyldes det etter min oppfatning at *erfaringen* står så sentralt i hans tenkning. Men det skyldes også en tro på demokratiet, der enhver kan delta og fatte beslutninger innenfor fellesskapet. Å følge Deweys demokratiske standard for moralsk oppdragelse i skole og barnehage, vil være å utvikle det Fesmire (1995) kaller den ”moralske artist”. Det skal løftes frem i neste hovedavsnitt.

Demokrati som etisk ideal i utdanningen

Innledning om politikk og demokrati

I den senere tid har flere hevdet at hele Deweys filosofi understøtter hans tenkning om demokrati (Gouinlock 1994, Stuhr 1998, Westbrook 1991).⁵¹ Det er med andre ord slett ikke bare den bok som skisserer hans politiske teori, *The Public and its Problems* (1927/84), som er relevant for hans tenkning om demokrati. Også hans forfatterskap om demokrati og etikk i utdanningen, om kommunikasjon og kunnskapsdeling innenfor et fellesskap og om intelligente handlemåter i form av undersøkelser av sosiale forhold er etter min mening viktig for hans oppfatninger om demokrati. Deweys praktiske, politiske handlinger som demokrat, hva enten det var som samfunnsreformator i den pragmatiske bevegelse rundt Hull-House i Chicago rundt forrige århundreskifte eller som politisk debattant og formann i kommisjonen som skulle undersøke om Trotskij hadde fått en rettferdig dom av Moskva-tribunalet i 1930-årene, er også et vitnesbyrd om hva han mente med demokrati.

Westbrook peker på at Dewey var mer radikal enn andre intellektuelle, liberale demokrater av sin tid (Westbrook 1991: xiv). Han representerte en tredje vei, en demokratisk sosialisme mellom russisk statskommunisme til venstre og amerikansk kapitalisme til høyre (ibid.: 464 f). Han prøvde heller å gå i allianse med bønder, arbeidere og den lavere middelklasse, fremfor å støtte en marxistisk arbeiderklasserevolusjon (ibid.: 468). Han hadde mye felles tankegodt med historikeren og sosiologen Marx når det gjaldt kritikken av samfunnets maktutøvelse, men kritiserte hans løsning på samfunnsutvikling som klassekamp (1922/83: 207). Likevel kritiserte han uavlatelig samfunnets klassesdeling, som strakte seg tilbake til Platons oppfatning, nemlig at utdanningen skulle tjene til å opprettholde klassesystemet med ”hver mann på sin plass” (1916/61: 88f). Hans radikale samfunnssyn i mellomkrigstiden ble angrepet slik at han fant det nødvendig å skrive artikkelen ”Why I am not a Communist”. Der gir han flere grunner til at han ikke støtter kommunismen ”med stor K”: Han er imot diktatur av alle slag og kommunismens manglende sivile frihet for dem som ikke tilhørte proletariatet. Han er også imot deres monistiske historiesyn som fremelsker en ensidig revolusjonsstrategi for samfunnsforandring, da denne strategien bare ville føre til

⁵¹ Robert Westbrook sier at han leser både *Experience and Nature* (1925/81) og *The Quest for Certainty* (1929/84), for å finne en filosofisk antropologi for demokrati, noe som er heller sjelden blant dagens filosofer (Westbrook 1991: 320, n 2). Personlig vil jeg tilføye at *HNC* også er relevant for en filosofisk antropologi som understøtter Deweys tenkning om demokrati.

borgerkrig. Dessuten tok han sterkt avstand fra en debattkultur uten *fair play* og ærlighet, der en systematisk feilfremstilling av fakta og motstanderes syn er vanlig (1934/86b).⁵²

Deweys hovedanliggende når det gjelder demokrati, er uttrykt i spissformuleringen: “A democracy is more than a form of government; it is primarily a mode of associate living, of conjoint communicated living” (1916/61: 87). Her ligger kimen til hans to-sidige demokratibegrep, det politiske demokrati og den demokratiske idé, som ble videreutviklet i *The Public and its Problems* (1927/84). Det politiske demokrati omfatter generell stemmerett, flertallsavgjørelser, valg av representanter som tjener samfunnet osv. (ibid.: 325). Men dette er for Dewey ikke det viktigste. Det er ideen om demokratiet som livsform, en form for assosiert liv med mennesker som er bundet sammen i et liv med utveksling og deling. For Dewey er det en selvfølge at mennesket blir menneske kun gjennom samhandling med andre, og at interaksjon eller transaksjon mellom mennesket og miljøet skjer kontinuerlig. Men det kommer noe i tillegg når mennesker deltar i felles aktiviteter og deler på resultatene av aktivitetene, nemlig *kommunikasjon* (ibid.: 330). Etter hans oppfatning er felles aktiviteter en forutsetning for å skape et fellesskap (community). Men så gjør Dewey en viktig distinksjon: En sammenslutning (association) er i seg selv noe fysisk eller organisk, men et felles liv (communal life) er et moralsk fenomen. I et liv preget av fellesskap kommer et *moralsk aspekt* inn, som opprettholdes av emosjonelle, intellektuelle og bevisste prosesser.

Sammenhengen mellom Deweys oppfatning av det politiske demokrati og demokrati som livsform kan eksemplifiseres i synet på flertallsregelen. Å si at flertallet bestemmer, betyr noe mer enn denne enkle regel. Et flertall skapes gjennom forutgående debatter der ulike syn møtes og der en også prøver å ivareta mindretallet. ”The essential need, in other words, is the improvement of the methods and conditions of debate, discussion and persuasion. That is the problem of the public” (ibid.: 365). Akkurat dette synspunktet siterer Habermas (1996: 304), idet han fremhever at ingen har så energisk som Dewey arbeidet for demokratiske prosedyrer som institusjonaliserer diskurser og forhandlingsprosesser for å oppnå et fornuftig resultat. Habermas benytter seg av diskursetikken som metode, mens Dewey benytter seg, som tidligere nevnt, av den metode for undersøkelse som han kaller intelligent handling (intelligence). Ingen av disse metodene kan reserveres for eliten, ifølge deres opphavsmenn, men kan selvsagt brukes av den jevne borger. Forestillingen om intelligens som en personlig egenskap, er noe den intellektuelle klasse innbiller seg, mener Dewey. I stedet fremholder han

⁵² Et monistisk historiesyn er en ensrettet, uniform måte å se den historiske utviklingen på, uansett i hvilket land det gjelder: fra enkel kommunisme til slaveri, videre til føydalisme, kapitalisme og sosialisme, forklarer Dewey i samme artikkel.

at mellom mennesker er det en flyt av sosial intelligens der ordene passerer fra munn til munn, ansikt til ansikt, i kommunikasjonen i det lokale fellesskap, slik at brokker av kunnskaper deles og blir felles eie i et offentlig informert samfunn (jf. s. 372). "Sosial intelligens" gjøres ekvivalent med "demokrati" i Gouinlocks Dewey-tolkning (Gouinlock 1994: xlv). Dewey selv utlegger hva som bestemmer sosialt intelligente personers handlinger på følgende måte: "[E]ach becomes aware of what the other is doing, and becomes interested in what he is doing himself as connected with the action of the other" (1916/61: 31). Dette er etter min mening uttrykk både for omtanke for andre og solidarisk og ansvarlig handling overfor medmennesker, noe som står sentralt i oppdragelse og undervisning også i dagens pluralistiske samfunn.

Dewey er eksponent for det vi i dag kaller deliberativt demokrati. *Deliberation* betyr gjensidig overveielse av ulike alternativer før beslutning fattes. I dagens debatt er det knyttet til oppfatningen av demokrati som kommunikasjon og dermed til en særlig oppfatning av måten demokratiet kan og bør fungere på (Englund 2004: 270, n 1). Jeg er enig med Løvlie når han slår fast at det bare er Dewey som har vært like konsistent som Habermas i sin argumentasjon for demokrati som deltakelse og kommunikasjon, og at de hadde like stor betydning for det liberale demokrati i hver sin ende av 1900-tallet: "They have both made it clear that a theory of democracy must be normative and open to the test of experimental or argumentative reasoning" (Løvlie 2001: 224).

Det finnes ulike oppfatninger av "deliberativt demokrati", alt etter hvilket vitenskapssyn og politisk grunnsyn som ligger til grunn, i følge Habermas (1996, kap. 7). På den ene siden har vi en empiristisk modell, på den andre siden de tre normative modellene liberalistisk, prosedural (Habermas) og republikansk. I skolesammenheng gjør Englund (2004: 253f) et skille mellom "deliberativdemokratiet" og "deltakerdemokratiet". Han hevder at i svensk utdanning har sistnevnte blitt en form for praktisisme der deltakelse ble viktig for sin egen skyld. I stedet vil han at skolen skal utvikle deliberative samtaler for å fremme idealet om det deliberative dikursdemokrati. Her er jeg ikke helt på linje med Englund, idet jeg heller i Deweys ånd ville ha satset på å revitalisere "det deltakende demokrati", slik at barn og unge fikk reell medbestemmelse i spørsmål som er viktige for liv og læring i skolen og barnehagen. Til dette hører selvsagt, som Englund hevder, en opplæring i argumentative diskurser og deliberative samtaler.

For øvrig viser jeg til at Axel Honneth, Habermas' arvtaker i Frankfurt, mener Dewey hadde en organisk demokratioppfatning i slutten av 1880-årene som ble utviklet til en

kommunikativ demokratioppfatning i 1920-årene. Med *The Public and its Problems* lanserer Dewey en ”refleksiv kooperasjonsmodell”, som fremstår som et selvstendig alternativ til både Habermas’ prosedurale demokratimodell og den republikanske modellen, hevder Honneth (1999, referert etter Vaage 2000b: 39). Dette er synspunkter jeg finner plausible og kan slutte meg til.

Flere hevder at Deweys demokratioppfatning ligger nær kommunitaristisk etikk (Tam 1998). Kommunitarismen understreker fellesskapets avgjørende rolle for dannelsen av den enkelte samfunnsborgers individualitet, men uten å velge mellom de forskjellige fellesskap som måtte eksistere, sier Lotte Rahbæk Schou (2001: 76). Kommunitaristene har ifølge henne enten støttet seg på Aristoteles’ tenkning, den sene Wittgenstein eller postmodernistene blant neo-pragmatikere og sosialkonstruktivister, og blir oppfattet som relativistiske. Retningen er derfor ikke noe alternativ hverken for universalkonstruktivismen (John Rawls) eller deliberativismen (Habermas). Dewey ville nok, slik jeg forstår ham, sette fellesskapet først når det gjelder dannelsen av individet, men han oppfattet seg ikke som relativist, heller som pluralist. Henry Tam, som støtter seg både på Deweys og Durkheims tenkning, forsøker å finne fellestrekk mellom de ulike kommunitaristiske retningene. Han fremholder de inkluderende fellesskap som et typisk kjennetegn. Inkluderende fellesskap må bygge på tre prinsipper: kooperative undersøkelser, felles verdier og gjensidig ansvarlighet, samt deltakelse på like fot når det gjelder maktrelasjoner (Tam 1998: 7). Det er lett å se slektskapet med Dewey tenkning, men det er uklart i hvilken grad for eksempel ”felles verdier” gir den verdipluralitet som Dewey anerkjente som et trekk i moderne samfunn.

Når Dewey hevder at utdanning er en sosial prosess, er det ikke likegyldig hva slags samfunnssyn som ligger til grunn (1916/61: 97). Å utdanne til demokrati er en hovedoppgave for skolen, vil de fleste hevde i vår kulturkrets, slik også Dewey gjorde. Dewey har blitt kritisert for å ha hatt en overdreven tro på skolens samfunnsforandrende betydning. Men han sier selv at skolen ikke er alene om å frembringe intellektuell og moralsk forandring. Den er bare en av mange oppdragelseskrefter (1937/2000: 258). I våre dager med cyberspace og medieflyt i samfunnet har pedagogisk virksomhet i barnehage og skole enda mindre påvirkningskraft på barn og unge når det gjelder kunnskap og holdninger. Ikke desto mindre er det viktig at barn og unge i barnehage og skole fostres til deltakende demokrati.

Deltakende demokrati i utdanningen – noen kjennetegn

Dewey hevder gang på gang at *demokrati er et moralsk ideal som kan bli et moralsk faktum*, senest i sitt foredrag om kreativt demokrati på sin 80-årsdag (1939/98: 342).

Når vi tar for oss hans skrifter om etikk i utdanningen, ser vi etter min oppfatning at de handler om demokrati i utdanningen og vice versa. Begge typer kilder brukes derfor til å fremstille Deweys tanker om deltakende demokrati i utdanningen. Den nære sammenhengen mellom etikk og demokrati kommer også fram i Westbrooks fortattede karakteristikkk av Deweys oppfatning av deltakende demokrati:

Participatory democracy [...] is [...] the belief that democracy as an ethical ideal calls upon men and women to build communities in which the necessary opportunities and resources are available for every individual to realize fully his or her particular capacities and powers through participation in political, social, and cultural life. (Westbrook 1991: xv)

Det fellesskapsbyggende samfunn, som er nevnt ovenfor i avsnittet om politikk og demokrati, er innbakt i dette sitatet. Også den oppfatning at det enkelte individ skal kunne realisere sine evner og krefter i et slikt samfunn, er inkludert her. Men det skjer ikke hos det isolerte individet alene. Tvert imot skjer det ved at man *deltar* på alle livets arenaer, den politiske, sosiale og kulturelle. Disse arenaer vil jeg hevde også gjør seg gjeldende i barnehage og skole, eksplisitt eller implisitt. Å realisere sine evner og potensialer betyr ikke selvrealisering på bekostning av fellesskapet, slik jeg tolker Dewey fra 1920-årene av. Når mennesket fødes inn i en gruppe og vokser seg inn i gruppefellesskapet gjennom danning og sosialisering, blir det påvirket av gruppefellesskapet, samtidig som det selv aktivt påvirker det samme fellesskapet. Dette er erfaringens dynamikk uttrykt i sosiale termer, og har etter min mening betydning for synet på demokrati, kunnskap og læring i skolen. Dewey-fortolkere har hatt motstridende syn på hvorvidt Dewey vektla det individuelle i kunnskapskonstruksjonen på bekostning av det sosiale, eller omvendt. Eksempelvis hevder Strømnes (1993: 131f) at Dewey vektlegger et individuelt syn på kunnskap, mens Løvlie (1989: 157) understreker det sosiale ved Deweys kunnskapssyn, der kunnskap er relasjonelle handlinger skapt i en kontekst. Andre igjen, som Phillips (1995: 9), hevder at Dewey ser på kunnskap både som individuelt og sosialt konstruert. Ulike tolkninger kan ha sammenheng med hvilke kilder i Deweys forfatterskap de benytter, deres eget vitenskapssyn og i hvilken sammenheng Deweys kunnskapssyn drøftes. Personlig oppfatter jeg det slik at Dewey ikke kan forestille seg at kunnskap dannes uten gjennom individets samspill med miljøet, og at kunnskap har både en individuell og en sosial side, tilegnet gjennom refleksive erfaringer (1922/83, 1925/81 og 1938/53).

Når Dewey drøfter ”frihet” som del av utdanning for demokrati, gjør han det gjerne i forhold til ”sosial kontroll”, fordi man i den utdanningspolitiske debatt hevdet at de stod i motsetning til hverandre (1916/61, 1938/53). Det var ikke slik at ”frihet” for Dewey betydde fravær av fysisk eller sosial kontroll. Nei, det viktigste var den intellektuelle friheten. ”The only freedom that is of enduring importance is freedom of intelligence, that is to say, freedom of observation and of judgment exercised in behalf of purposes that are intrinsically worth while” (1938/53: 69). Ytre aktivitet som følger av elevers frihet til å bevege seg rundt i verkstedpregede klasserom eller laboratorier for å undersøke eller samtale om noe de ønsker å finne ut av, er midler til å fremme indre aktivitet. Det følgende betrakter jeg som et nøkkelsitat hva angår Deweys oppfatning av frihet:

[F]reedom of outward action is a means to freedom of judgment and of power to carry deliberately chosen ends into its execution. [...] Freedom from restriction [...] is to be prized only as a means to a freedom which is power: *power to frame purposes, to judge wisely, to evaluate desires by the consequences which will result from acting upon them; power to select and order means to carry chosen ends into operation* (ibid.: 73-74, kursiv tilføyd).

Individets makt til selv å fremsette hensikter, bedømme handlinger med klokskap, evaluere sine ønsker og hensikter ved å forutse konsekvensene som blir resultatet av de ønskede handlinger, er det Dewey forbinder med frihet. Likeledes makten til å velge ut og regulere midlene til for å oppnå sine valgte mål gjennom praksis. Her kan vi knytte an til Deweys kjernepunkt i en erfaringsbasert refleksjonsprosess, nemlig *bedømmelse* av en situasjon (judgment), det å trekke slutninger underveis i et handlingsforløp i situasjonen. Å dømme defineres slik:

Judging is the act of selecting and weighing the bearing of facts and suggestions as they present themselves, as well as of deciding whether the alleged facts are really facts and whether the idea is a sound idea or merely a fancy. (1933: 120)

Behovet for bedømmelser oppstår bare når vi er *i tvil* om situasjonen, ellers vil det som finner sted ganske enkelt bare være en persepsjon og gjenkjenning av noe tidligere kjent. Tvil og usikkerhet fører til at man diskuterer med seg selv ulike tolkninger, hvilke saker som står på spill, samt velger ut hvilke ”data” som er verdt å forfølge i det gitte tilfellet og utdyper den *mening* som antydes av disse kjensgjerninger (ibid.: 121 f). Dette samvirket mellom fakta og ideer er gjensidig avhengig av hverandre. En ekspert, en kjenner (connoisseur) eller en god dommer har evnen til å vurdere hva som er innlysende eller betydningsfullt i situasjonen og lar resten fare. Denne evnen kan være medfødt eller tillært gjennom liknende situasjoner

(ibid.: 123). Når en til slutt tar en bestemmelse, har utvist skjønn for hva en skal gjøre, er konklusjonen satt for hva en skal velge i den usikre situasjonen. I artikkelen ”Utdanningens underliggende etiske prinsipper” slår han fast at å utvise skjønn i en etisk situasjon ikke bare betyr en intellektuell vurdering basert på sansedata eller prinsipper, men også en følelesmessig innlevelse og tilpasning i konteksten, en åpenhet for andres mål og interesser (jfr. teksten foran om overveielser i etiske situasjoner). ”God dømmekraft er en evne til å fornemme proporsjoner og relasjoner mellom verdier [...] og er utenkelig uten en slik mottakelighet [følsomhet] [...] for forholdene omkring seg, for andres mål og interesser” (1897/2000: 158). For å opptrene dømmekraften blir det viktig at barna i skolen får øvelse i å prøve ut egne vurderinger, treffe egne valg og sette dem ut i livet gjennom handlinger (ibid.: 160). En annen side ved bedømmelser, er at det skjer både en oppklarende analyse og en sammenfattende syntese i vurderingene. Skolen bør derfor la elevene møte begge disse former for metodiske prinsipper, hevder Dewey (1933: 130). Dette kan eksemplifiseres gjennom diskusjonen om begynneropplæringen i lesing og skriving. Skal den ta utgangspunkt i lyder og bokstaver som bygges sammen til ord (syntetisk metode), eller i meningsbærende ord og setninger som brytes ned til enkeltdeler (analytisk metode)? Det beste er etter min oppfatning en kombinasjon av syntetisk og analytisk metode, noe som i dag brukes i nyere leseverk og for øvrig er i tråd med nyere leseforskning (Hagtvedt 2003).

Det vil ikke skje intellektuell vekst hos barn uten en rekonstruksjon, en omforming, av impulser og ønsker som først kan sprenges seg frem i en ny situasjon. Det gjør vi ved å ”stoppe opp og tenke”, påpeker Dewey. Å tenke betyr å utsette den umiddelbare handlingen som impulser kan gi. Gjennom utsettelsen bruker vi øyne, ører og hender for å observere de objektive forhold i situasjonen eller huske hva som hendte tidligere. På den måten kan vi forme en plan for handlinger og kontrollere umiddelbare impulser gjennom ”a union of observation and memory”, som er ”the heart of reflection” (1916/61: 75). Hvis elevene skulle følge alle impulser og ønsker de har, uten at de var ordnet gjennom refleksjon før og under handlingen, ville tilfeldigheter overta ledelsen fremfor elevenes ”selvkontroll”, noe som er utdanningens ideelle mål.

Barn trenger å bli ledet, også innenfor en pedagogikk som skal utvikle barn og unges selvkontroll. Dewey skiller mellom å lede, veilede og regulere (ibid.: 23f). Ledelse er et overordnet begrep som favner om veiledning på den ene siden og kontroll på den andre siden. Kontroll oppfattes vanligvis negativt når det gjelder å dirigere barns spontanitet, men Dewey hevder at kontroll bare betyr en empatisk form for å lede barns evner og energi og kan like gjerne brukes for å betegne individets selvregulering, som å betegne andres styring (ibid.: 24).

Den viktigste sosiale kontrollen blir den *indirekte* kontrollen av emosjonell og intellektuell karakter, som skapes av de situasjoner som barna deltar i, hevder Dewey (ibid.: 39). I sosiale situasjoner må de hele tiden forholde seg til andre, se sine handlinger i forhold til andres handlinger og foreta en gjensidig tilpasning. Denne gjensidige prosessen leder fram til et felles resultat og skaper en felles forståelse av mening hos deltakerne. Denne felles forståelsen av en handlings midler og mål, er essensen i sosial kontroll. Den er indirekte og knyttet til indre disposisjoner og interesser hos et individ, noe utdanningen har som oppgave å støtte opp om (ibid.).

Dewey er så vidt meg bekjent den første som trekker inn begrepet *design* om lærerens arbeid. Det innebærer nettopp å utforme lærings situasjoner slik som nevnt i avsnittet ovenfor. Han sier at læreren må *design* et læringsmiljø som er slik at barn kan delta i aktive handlinger, og dermed ta i bruk både tanker og følelser (ibid.: 19). Hensikten er å tilrettelegge og regulere miljøet slik at barn kan gjøre edukative erfaringer. Det motsatte av å designe et læringsmiljø er å la tilfeldighetene råde. Også Karl-Georg Ahlström har brukt uttrykket *design* om lærerens arbeid i forbindelse med planlegging av lærerarbeid, der verdier spiller en viktig rolle (Ahlström og Jonsson 1990). Det samme har Ingrid Carlgren når hun bruker begrepet *design* om den del av den nye lærerpraksis som foregår utenfor klasserommet med lokalt læreplanarbeid og annen planlegging sammen med kolleger. Carlgren peker på at slik *design* kan være både reflektert og ikke-reflektert, idet tradisjoner tas for gitt (Carlgren 1999). Dewey ville neppe ha brukt uttrykket "ikke-reflektert *design* praksis", om det å designe et læringsmiljø. Det vil si å knytte begrepet til tradisjon og rutiniserte vaner. Tvert imot, å designe et læringsmiljø har en hensikt – nemlig å tilrettelegge for edukative lærings erfaringer som deltakerne i en elevgruppe trenger, og det blir da en intelligent, det vil si en reflektert handling fra lærerens side.⁵³

⁵³ Både Ahlström og Jonsson (1990) og Carlgren (1999) er inspirert av Schön (1983) som har arkitekten som prototyp på den reflekterte praktiker som utfører "knowing-in-action" og "reflection-in-action". Men mens arkitektstudenten er i en virtuell praksis i skjermert samhandling med, i dette tilfelle sin veileder, er pedagoger i konstant og direkte samhandling med barn og kolleger i sin praksis. Analogien "læreren som designer", støtter opp om en legitim forståelse av at lærerpraksis inneholder noe mer enn å "stå på scenen" i klasserommet. Schön er for øvrig sterkt påvirket av Dewey, noe han selv innrømmer (Schön 1992). Når jeg leser hans tekster, ser jeg større likheter enn han selv hevder. Han peker selv på at "framing the situation" er en type probleminnramming som er i tråd med Dewey's første steg i en undersøkelse (Schön 1987: 4). Interessant nok anfører han begrepet *design* som en form for "conversation with the situation", og henviser igjen til Dewey's tenkning om transaksjonen i erfaringen der individet bruker materialet i situasjonen for å løse et problem (Schön 1992: 125, 126f). Endelig oppfatter jeg Schöns begrep "knowing-in-action" som tilsvarende Dewey's vanebegrep, mens "reflection-in-action" er en parallell til Dewey's syn på erfaringens undersøkelsesfase. Å reflektere over begge disse to former for handlingskunnskap, "reflection-on-knowing-and-reflection-in-action" (ibid.), oppfatter jeg som en type metarefleksjon som blir det Dewey kaller generell kunnskap, og som kan anvendes i nye situasjoner.

Tilbake til Deweys ideer i forbindelse med arbeidet med å skape en felles forståelse av handlingers midler og mål i et sosialt fellesskap gjennom deltakende demokrati. Her vil jeg peke på to ting: det sosiale fellesskapet og det å sette seg mål. *Det sosiale fellesskapet* som består av barn og unge av ulik etnisitet, forskjellige religioner, økonomisk evne og ulik bakgrunn for øvrig, skaper et nytt og bredere miljø enn det de opprinnelig hadde innenfor den gruppe de er født inn i. Felles fag og emner, samtidig med at de møter elever med ulik bakgrunn, gjør at de kan få en bredere horisont enn det de hadde fra før (ibid.: 21f). Et slikt pluralistisk miljø av tro, følelser og kunnskap blir medierende (intermediary) for barn og unges læring, all den stund slikt ikke kan overføres direkte. Det sosiale miljøet blir edukativt på en ekte måte bare i den grad den enkelte deltar i former for felles aktivitet.

Når det gjelder *å sette seg handlingsmål* skal vi merke oss at Dewey tar avstand fra teorier om at utdanning så vel som etikk skal oppfylle ytre mål som er satt av andre (ibid.: 104). For ham er utdanningens mål vekst hos den enkelte, idet vekst er betraktet som en kumulativ handling mot senere resultater (ibid.: 41). Begrepet *mål* må ifølge Dewey oppfylle tre kriterier (ibid.: 104f). For det første er mål noe som vokser ut av nåværende forhold i situasjonen, ikke noe som er ferdiglaget på forhånd som så skal realiseres. For det andre er målet først bare en skisse som må prøves ut og eventuelt revideres. Målene må altså i seg selv være fleksible og kan endres hvis omstendighetene krever det. Gode mål finner vi når en pedagog skaffer seg oversikt over barnas erfaringer, lager en tentativ plan som han eller hun følger, og justerer den når forholdene krever det, med andre ord eksperimentelle mål. For det tredje må målene representere en frigjøring av aktiviteter. Han foretrekker, som tidligere nevnt, å betrakte mål som "end-in-view", altså mål-i-sikte. Deweys eksempel er skyting. Hvis vi skal skyte på en blink eller målskive, er det ikke blinken, men det *å treffe* blinken som er målet-i-sikte. Vi setter målet ved hjelp av blinken, men også ved hjelp av geværsiktet. Mål vi setter oss er midler til å gi aktiviteten vår retning. Slik blir målet bare en fase mot en aktiv og kontinuerlig slutføring. Eller sagt på en annen måte: Ethvert middel er et midlertidig mål inntil vi har nådd det, og ethvert mål blir et middel for å gi nåværende aktivitet i en situasjon en retning.

Med en slik forståelse av mål innbakt i selve handlingsforløpet, tett knyttet opp til den aktuelle situasjon, kan Dewey etter min mening ikke tas til inntekt for en instrumentell mål-middel-pedagogikk. Der er mål satt opp utenfra, enten fra lærerens side for å nå et ytre atferdsmål slik 1960-tallspedagogikken gjorde idet den lente seg til behavioristisk psykologi, eller slik tilfellet er for den målstyring statsforvaltningen førte inn i utdanningssystemet i

begynnelsen av 1990-tallet.⁵⁴ Når Dewey kaller sin variant av pragmatismen for instrumentalisme, er det, som tidligere nevnt, relatert til naturvitenskapene og betyr følgende: Når naturvitenskap og teknologi oppfattes som instrumenter i kunnskapsproduksjonen, vil også det logiske intellekt som finner sitt passende materiale til bruk innenfor disse vitenskapene, oppfattes som et instrument, i den betydningen at tenkning ikke er endelig, fullstendig eller står for sannheten om verden eller livet. Dewey tar avstand fra å gjøre instrumentalismen universell, siden den da ville bli en doktrine om redskaper som ikke kan være redskap for noe annet enn for flere redskaper. Hans kritikk mot industrialismen og det han kaller naturvitenskapens dødvekt, er at de som instrumenter er gjort til mål i seg selv og at deres iboende kvaliteter er ført på sideveier og dermed er korrumperte (1927/1998: 36).

Praktisk pedagogikk som støtter etikk og demokrati i utdanningen

Innledningsvis vil jeg påpeke at Dewey er forholdsvis konsistent i sin tenkning om fostring til demokrati i utdanningen. For det første er de viktigste kjennetegn tett forbundet med resten av hans filosofi, slik som vist i foregående avsnitt. For det andre er demokratiet et etisk ideal som skal gjennomsyre livet i skolen like mye som utenfor (i den grad man kan si at det gjør det, *sic!*), i hvert fall skal samme kriterier gjelde. For det tredje er det nær sammenheng mellom holdninger for å vise intellektuell redelighet og moralske holdninger, ja, jeg vil hevde at de så å si er identiske. For det fjerde er hans tenkning om etikk i skolen relativt konstant gjennom hele forfatterskapet.

Allerede på slutten av 1800-tallet slår Dewey fast at det ikke kan finnes to sett etiske prinsipper, ett for livet i skolen og ett for livet utenfor (1897/2000: 133).⁵⁵ Han er imot den snevre oppfatning at skolens sosiale dimensjon bare skal begrenses til opplæring i samfunnsborgerskap, som igjen tolkes så snevert at det kun blir snakk om å bruke stemmeretten, følge samfunnets lover osv. Han har et helhetssyn på barnet, som tilsier at det må behandles som et organisk hele, både intellektuelt, sosialt, moralsk og fysisk. Det må derfor få allsidige utfordringer som kan gi vekst og hjelp til å fungere som familiemedlem, samfunnsmedlem, medlem i arbeidslivet, del av nærmiljøet osv. (ibid.: 137).

⁵⁴ Den målstyringsideologi Stortinget fastsatte i 1992 som overordnet styringsprinsipp i utdanningen, innebar nasjonal styring gjennom overordnede mål som skulle formidles nedover i systemene og følges opp med tilbakerapportering og resultatvurdering fra det lokale nivå (Lauvdal 1996: 88f). Målstyringen er i samsvar med styringsprinsippene i The New Public Management, som er en fellesbetegnelse på en internasjonal reformbevegelse med en liberal og konservativ forankring (Karlsen 2004: 153). For øvrig kaller Gustav E. Karlsen denne form for styringsdynamikk *desentralisert sentralisme* (ibid.).

⁵⁵ I 1909 dukker deler av denne artikkelen, "Utdanningens underliggende etiske prinsipper", opp i boka *Moral Principles in Education*, i kapitlet "The moral training given by the school community" som er gjengitt i Dewey 1909/1998.

Han sier også at skolen, slik den var på hans tid, var for ensidig opptatt av å fremelske moralske dyder når den skulle ivareta barns etiske utvikling. Moralsk opplæring ble derfor bare assosiert med undervisning i bestemte dyder, noe som resulterte i at den i altfor høy grad var moraliserende (ibid.: 154).

Dewey har en grunnleggende oppfatning av at det sosiale og moralske oftest er identiske. "Morals are as broad as acts which concern our relationships with other," sier han i siste kapittel i *Democracy and Education* (1916/61: 357). Moral angår hele menneskets karakter, og karakteren er identisk med mennesket i alle dets konkrete fremtoninger og manifestasjoner. Derfor blir vaner sentrale, likeledes holdninger. En undervisning som blir moralistisk, og overflatisk konsentrert om moralske dyder, når ikke ned "i dypet" av de karakterdannende kreftene, etter Deweys mening (1897/2000: 154). Han sier:

De dypeste moralske motiver og krefter er verken mer eller mindre enn *sosial intelligens*, eller evnen til å observere og fatte sosiale situasjoner, og *sosiale evner*, eller oppøvd evne til kontroll, i tjeneste for sosiale interesser og mål. Det finnes *ingen fakta som kaster lys over samfunnsstrukturen*, ingen evner som gjennom oppøving øker samfunnets ressurser, som ikke har *etisk betydning* (ibid., kursiv tilføydd).

Med en slik oppfatning av sammenhengen mellom moralsk kraft, sosial intelligens og sosiale evner for å oppnå sosiale mål, samtidig som han også ser en sammenheng mellom strukturelle, økonomiske forhold i samfunnet og etiske vurderinger, blir skolesamfunnet viktig. Han setter derfor søkelyset på det han kaller skolens "moralske treenighet" som er ressurser til å fremme sosial intelligens, sosial evne og samfunnsinteresser:

- 1) skolens liv i seg selv som samfunnsinstitusjon
 - 2) lærings-og arbeidsmetoder som gir elevene mulighet til deltakelse
 - 3) fagene eller læreplanens innhold
- (ibid.: 154)

Disse må hver for seg og til sammen kunne oppfylle kravene om et ekte sosialt samfunnsliv og sosialt fellesskap, metoder som appellerer til barns aktive og konstruktive evner, og et lærestoff som velges og organiseres slik at det gir barnet bevissthet om den verden det skal leve i og de relasjoner som de går inn i. Hvis skolen kan oppfylle slike mål, vil den ha et etisk grunnlag (ibid.). Men det er heller ikke likegyldig hvordan forholdet mellom lærer og elev er, hvilket vil bli belyst senere.

Det som er beskrevet ovenfor, kan en si er arenaer eller virkemidler som vil ha innflytelse på barns moralske utvikling, her forstått som intellektuell og følelsesmessig oppdragelse. Like viktig er det etter Deweys mening å legge opp undervisningen slik at en tar i bruk de ressurser som barnet selv sitter inne med. Dette griper han fatt i noen få år senere, i *The school and society* (1900/90). Den var opprinnelig et foredrag til foreldre ved "The Laboratory School" som han startet ved universitetet i Chicago i 1896. Disse tankene er også interessante ut fra det perspektiv at de dukker opp igjen i artikkelen "Demokrati i utdanning" (1903/2000). Med andre ord nok et tegn på at hans tanker om skolen er konsistente og tjener en overordnet idé, nemlig et normativt grunnlag for å utvikle demokrati som den fremste etiske verdi.

Et typisk trekk ved de yngste småskolebarna (ca 4 - 8 år) er deres umiddelbare sosiale og personlige interesser, og de umiddelbare og raske koblinger mellom inntrykk, forestillinger og handlinger, som Dewey mente var innbyrdes sammenbundet (1900/90: 105). Det var en intim forbindelse mellom "knowing and doing". Barn skulle bearbeide egne erfaringer gjennom aktiviteter som veving, matlaging, butikklek, modellering, dramalek, samtaler, diskusjoner, fortellinger etc. Skolen måtte derfor innredes og utstyres for slike formål. Barns grunnleggende interesser, som var ressurser i skolens arbeid, var:

- 1) Å være sosial: i samtaler, fellesskap og kommunikasjon
- 2) Å lage eller konstruere noe: først lek, bevegelse, gester, fantasi, så lage ting
- 3) Å finne ut av ting: å undersøke, eksperimentere, finne ut
- 4) Å skape noe: å uttrykke seg kunstnerisk gjennom penn/papir, farger/musikk (ibid.: 43-47)

Både 3) og 4) vokser ut av kombinasjoner mellom 2) og 1). Dette er barns naturlige, ofte uutnyttede kapital, som oppdrageren må ta i bruk for at barnet skal være i vekst. Hvis han eller hun identifiserer seg med barndommens behov og interesser og bekrefter barnet i dets vekst, så vil disiplin, informasjon og voksenlivets kultur komme i sin tur (ibid.: 60).

De fire aspektene ved barns interesser gjelder den uttrykksmessige side, impulser i retning av "saying, making, finding out, creating". Men like viktig er *barns forestillinger og ideer*, som ikke fullt og helt kan gis kroppslige uttrykk. "The imagination is the medium in which the child lives," sier han (ibid.: 61). Og med Deweys syn på erfaringer vil de kroppslige uttrykkene være manifestasjoner av barnets forestillinger, uten at en skaper et skille mellom tenkning og uttrykk. Både lek og kunst er viktige i skolen og har moralsk betydning, ifølge Dewey (1922/83: 111f). De opprettholder en balanse mellom forrådet av

impulser som krever uttrykk og vanlige handlinger, noe arbeid ikke gjør. Gjennom lek og kunstens mange former introduseres variasjon, fleksibilitet og følsomhet som kan bli en del av barnets disposisjoner. Men selvsagt har de også sin egenverdi ved at de gir en mer vital og dypere mening til vanlige aktiviteter i våre liv.

Dewey har en temakrets som er forbløffende beslektet, nemlig visse karaktertrekk eller etiske holdninger uavhengig av hvilke områder de anvendes på. Vi kan gjenfinne dem hva enten de beskrives som dyptgående karaktertrekk eller interesser, nemlig å være helhjertet, utholdende og upartisk (*Ethics*, 1932/85: 255f) eller som holdninger læreren må ha når undersøkelsesmetoden skal anvendes: tiltro til det en skal gjøre, åpenhet for andres innspill, mental integritet og ansvarlighet. Med ansvarlighet mener han å kunne se for seg mulige konsekvenser på forhånd for alle faser i prosjektet, også på handlingsplanet (*Democracy and Education*, 1916/61: 173). Noenlunde de samme holdninger beskrives i bokens siste kapittel om moralteorier, der Dewey konkluderer med at slike holdninger er viktige i et demokratisk samfunn hvor så mye avhenger av personlige disposisjoner (ibid.: 356f). Endelig finner vi paralleller mellom moralske holdninger i sosialt liv og holdninger som må kultiveres for å kunne brukes i undersøkelser og utprøving. Metodekunnskap er ikke tilstrekkelig. Man må også ha ønske og vilje til å ta i bruk bestemte holdninger. De er personlige disposisjoner, som må kombineres med en forståelse av hvordan de opererer for å kunne utnytte dem på best mulig måte (*How we think*, 1933: 30f)

Her er det på sin plass å nevne Deweys velkjente undersøkelsemetode, *the pattern of inquiry*, som han beskrives flere steder:

1. Et problem, usikkerhet eller tvil er oppstått i en ubestemmelig situasjon.
 2. Problemet lokaliseres og bestemmes.
 3. Man utabeider en eller flere løsninger som kan komme i betraktning.
 4. Konsekvensene av mulige løsningsforslag gjennomtenkes.
 5. En handlingsplan utvikles og leder til utprøving av løsninger, som godtas eller forkastes.
- (ibid.: 106f)

Når vi har definert problemet, behøver vi ikke å følge de neste trinnene slavisk. Det kan like gjerne skje som en sirkelbevegelse. Dewey fremholder at det er viktig å mobilisere alle ressurser vi har for å finne løsninger, at vi tenker gjennom konsekvensene av det vi velger, og at vi er klar over at løsningene ikke nødvendigvis er endelige.

Holdninger som bør finne sted i reflektert tenkning, er åpenhet for nye ideer og andres innspill, å ha helhjertet engasjement og intellektuell ansvarlighet. Dewey peker på at det er

like viktig at disse holdninger er til stede i intellektuell refleksjon som i praktiske forhold og sosial samhandling. Ja, han innrømmer at disse holdninger er *moralske*, fordi de er personlige karaktertrekk som må kultiveres (ibid.: 33). Det er viktig at holdningene skaper en slags generell beredskap for å tenke selv når vi gjør erfaringer, og ikke bare griper til skikker, tradisjoner og fordommer. I en drøfting av hva som er viktigst, slike holdninger eller kunnskap om prinsipper for logisk resonnement, foretrekker han førstnevnte. Men så konkluderer han med at når det gjelder utdanningen og dens formål, så trenger vi ikke velge, fordi: "... no separation can be made between impersonal, abstract principles of logic and moral qualities of character. What is needed is to weave them into unity" (ibid. 34). Fagenes logikk, abstrakte prinsipper og moralske holdninger må veves sammen til en enhet.

Dette hovedavsnittet om deltakende demokrati i utdanningen viser sammenhenger i Deweys tanker om utdanning og samfunn, demokrati og etikk; samt kunnskapstilegnelse, barns interesseområder og holdninger. De kan muligens fortone seg som utopiske idealer. Men jeg oppfatter dem som uttrykk for en genuin interesse for barns og unges dannelse gjennom å gi dem best mulig vilkår for vekst i et gjennomtenkt utdanningsprogram i åpen vekselvirkning med et samfunn som trenger demokratiske medlemmer i et solidarisk fellesskap. Avsnittet danner også et viktig bakteppe for de empiriske funn undersøkelsen har gjort i denne avhandlingen.

Et filosofisk grunnlag for å forstå sammenhenger mellom pedagogiske erfaringer og etikk – en oppsummering

Avhandlingens hovedgrep når det gjelder å finne teoretiske tolkningsrammer, er en utdyping av Deweys erfaringsbegrep. Dette er i og for seg ingen liten oppgave, tatt i betraktning av at det var et omdreiningspunkt i hele hans forfatterskap. Det var omdreiningspunktet i forfatterskapet hva enten det gjaldt de umiddelbare erfaringer gjennom sansning og fortrolig hverdagskunnskap, eller reflekterte erfaringer når en diffus, problematisk situasjon krevde at en intelligent handling, "method of inquiry", trådte i kraft. Etter at erfaringens forhold til naturen ble fremstilt i hans metafysikk fra 1925, fulgte på rekke og rad nye avhandlinger om vitenskapsteori, politikk, etikk, religion, kunst, undersøkelseslogikk og pedagogikk. Etter Darwins oppdagelse om artenes opprinnelse, fikk han og de andre innenfor den pragmatiske bevegelse syn for sagn om tilværelsens ustadighet og foranderlighet, som var langt fra det trygge og stabile. Eller rettere sagt, tilværelsen fremtrer som en rytme mellom det sikre og

usikre, det trygge og det risikofylte. Å skaffe seg redskaper for mening og mestring i en slik tilværelse kan mennesket oppnå gjennom erfaringen. Når en situasjon oppfattes som usikker og uforutsigbar, skjer det et brudd mellom organismen og miljøet som setter i gang en impuls i retning av å gjenopprette balansen med miljøet. Impulsen er selve spranget fra det kjente til det ukjente. Gjennom dette vekkes emosjoner som letter søkingen etter og bedømmelsen av materialer som enten finnes i gjenkjenning av liknende situasjoner fra tidligere erfaringer eller som ligger i den nye situasjonen. Individet forestiller seg i fantasien en eller flere måter å gjenopprette situasjonen på og skisserer en idé her-og-nå som fungerer som et middel, et foreløpig mål, for å oppnå målet om å gjenopprette balansen med miljøet. På forhånd antesiperer individet konsekvensen av sin framtidige handling gjennom en plan eller hypotese som så prøves ut. I en intelligent handling er derfor både fortid, nåtid og framtid samtidig til stede, selv om de avløser hverandre i erfaringens faser. Ressursene i den nye situasjonen er til dels gjenkjenningen av liknende situasjoner der en tidligere har dannet seg en generell kunnskapsbase og til dels refleksjoner om de partikulære elementene i den nye, unike situasjonen. Ressursene er også impulser og emosjoner, forestillinger og fantasi, visjoner og ideer. Alle ressurser samles om nyskaping av mål for videre handling i situasjonen. Dermed får pragmatismen en *teori om situert kreativitet*, som sosialfilosofen Hans Joas (1996) kaller det. Dette finner han særlig grunnlag for hos Dewey, men også hos de andre klassiske pragmatistene, Peirce, James og Mead.

Kunnskap er altså handlinger, dvs. reflekterte erfaringer som utvikles gjennom transaksjonelle handlinger mellom individet og miljøet i en usikker situasjon som må mestres. I transaksjonen foregår det et samspill av samtidige prosesser der individet blir utsatt for påvirkning (*undergoing*) forårsaket av miljøet og individets aktive innvirkning på miljøet eller tilpasning av miljøet til individet (*doing*). Transaksjonen medfører gjennom samspillet mellom individet og miljøet også en endring i selve relasjonen individ-miljø til noe kvalitativt nytt. Når situasjonen er gjenopprettet, det vil si at individet er i harmonisk balanse med miljøet, inntreffer den fullførte, avrundede erfaring. Dette er en spesiell, helhetlig erfaring som Dewey kaller "*an experience*", til forskjell fra fragmenterte erfaringer eller rutiniserte handlemåter, vaner. Vaner er effektive sider ved erfaringen, men kommer ikke til vår kjennskap med mindre de oppleves som utilstrekkelige i nye situasjoner og dermed må endres. Den helhetlige, altopplukkende erfaring er en estetisk erfaring, sier Dewey. Den finner sted i en relasjonell kontekst, der både synkrone og diakrone forhold samspiller. Både synet på tidsperspektivet i fasene underveis i erfaringen og synet på den fullendte, avrundede erfaring til slutt gir grunnlag for å hevde at Dewey har et narrativt kunnskapssyn med en

begynnelse, midte og slutt (jf. Aristoteles' drama). Men det er ikke slik at erfaringen, et undersøkelsens narrativ, er et endelig sluttprodukt for evig tid. Det kan være starten på et nytt narrativ som i prinsippet kan være foranderlig ettersom nye tolkninger og bruksområder krever det. Her står Dewey i den pragmatiske tradisjons fallibilisme som Peirce grunnla.

Dewey har en økologisk teori om samspillet mellom organismen og miljøet, og ser mennesket og dets handlinger i det vi i dag kaller en sosiohistorisk, kulturell kontekst, men ikke slik at individet er et atskilt subjekt fra det omkringliggende, objektive miljø. Mennesket lever *i* miljøet, *gjennom* det og *for* opprettholdelsen av det.

Det spesielle – eller banebrytende – med Deweys filosofi om erfaringen er etter min mening hvordan han integrerer alle livets fasetter og tradisjonelt fragmenterte livsområder i én tilnæringsmåte, en form som finner sitt uttrykk og innhold særpreget av det materialet som den aktuelle erfaringen består av. Tilnæringsmåten, den intelligente handling, vil derfor være en felles fremgangsmåte, mens resultatet altså vil være spesifikt for det livsområde eller den tematikk som aktuelt gjennomleves og drøftes. Jeg følger Dewey når han sier at erfaringens materialitet kan ha forskjellig beskaffenhet, uttrykk og språk, ha ulik distanse til følelser eller intellekt og at den fullendte erfaring er en estetisk erfaring. Slik kunne han møte det han så som vår tids store utfordring: å rekonstruere samspill eller integrasjon mellom menneskets oppfatning av verden rundt seg og troen på de verdier og hensikter som skulle lede dets handlemåter (*The Quest for Certainty*, 1929/84: 204). Jeg følger ham også når han sier at det er etiske dimensjoner i selve gjennomføringen av en intelligent handling, både hva fremgangsmåter angår og hvordan individets karakter, selvet, og viljen er involvert i sosiale handlinger. Ikke minst følger jeg ham når det gjelder synet på fellesskap og demokrati som etisk ideal generelt, og i barnehage og skole spesielt.

Dewey drøfter i flere sammenhenger, som vi har sett, fenomenet overveielser (deliberation), som er refleksjoner rettet mot praktiske forhold for å bestemme hva vi skal gjøre (*Ethics*, 1932/85: 274). Moralske overveielser har sammenheng med vår samvittighet når de er nedfelt som vaner. Men å handle samvittighetsfullt betyr ikke nødvendigvis å treffe subjektive valg. Dewey forutsetter at en genuin objektivitet er til stede selv når det gjelder å handle samvittighetsfullt, fordi det er ”intelligent attention and care to the quality of an act in view of its consequences for general happiness” (ibid.: 272-73). Alle overveielser har med *verdier* å gjøre, nemlig å finne de beste løsninger. Om selve bedømmelsesprosessen foregår på samme måte i ulike situasjoner når det gjelder å felle en dom (judgment) og komme fram til kunnskap, innfører Dewey et skille mellom de verdier som står på spill. Eksempelene han gir på generelle verdier er tekniske, profesjonelle eller økonomiske verdier, som kan oppnås

ved *å ha eller eie* dem. Vi kan tilegne oss det eller miste det (ibid.: 274). De samme tingene kan ha moralsk verdi, hvis de på noen måte påvirker "the *self*, as what determining what one will *be*, instead of merely what one will *have*." Denne formuleringen er besnærende og verdt å diskutere. Profesjonell kunnskap, som er Deweys eksempel på *å ha eller eie* noe, kan når det gjelder arbeid innenfor oppdragelse, utdanning og omsorg neppe tenkes uten at ens profesjonelle selvoppfatning er inkludert, etter min oppfatning. Men den er i like høy grad rettet inn mot andre mennesker: barn, elever, klienter, pasienter. Er det ikke heller det forhold at profesjonelle pedagoger gjør overveielser som berører andres ve og vel, som gjør at disse overveielser kan kalles moralske? Dewey kan ha rett, men bare i den grad pedagogers oppfatning av å være profesjonelle handler om at en *selv* skal være så god som mulig fordi det er best for *barna, de andre*. Da gir det også mening at enhver verdi har et potensial til å være en etisk verdi.

Jeg vil hevde at den deweyanske spenningen mellom etiske verdier og generelle verdier, når det gjelder *læreres etiske verdier som del av deres profesjonelle kompetanse*, kan løses ved at man forstår læreres handlinger og erfaringer i et uavlatelig og kontinuerlig relasjonelt og kommunikativt perspektiv vis-à-vis barn og unge. Læreryrket kan ikke praktiseres bare ved at man anvender kunnskap og ferdigheter. Det angår en også som person, det berører selvet, i møtet med andre personer. Slik blir etiske verdier og moralske overlegninger en del av lærernes profesjonelle kompetanse.

Valgene vi gjør under moralske overveielser har med karakter og disposjon å gjøre, ikke med kalkulasjon, profitt eller tap, hevder Dewey (ibid.). Kvalitet må ikke forveksles med kvantitet. Et annet forhold som berører kvalitative dimensjoner ved verdier, er å unngå den sammenblanding av to vidt forskjellige holdninger som ofte skjer. Den ene at verdier (values) kan bety "a direct, active non-cognitive experience of goods and bads", den andre at verdsetting (valuation) simpelthen er "a mode of judgment like any other form of judgment, differing in that its subject-matter happens to be a good or a bad" (1915/98: 242). Han skiller også her mellom det umiddelbare og det refleksive, som han ofte ellers gjør. Det er forskjell på "to prize and appraise; to esteem and to estimate". En praktisk bedømmelse betyr for Dewey simpelthen å bedømme hva en skal *gjøre* i en gitt situasjon (ibid.: 244). Når en skal felle en verdidom, så verdsetter en handlingen i øyeblikket som skal *bli gjort* for å sikre at en fremtidig handling kan oppheve usikkerhet og ufullstendighet. Slik sett er det slektskap mellom å bedømme et kunnskapsobjekt og å bedømme en moralsk situasjon.

Etikk og moral handler om hvordan vi *er overfor og samhandler med* andre i en sosial sammenheng. Og refleksjoner over handlinger med moralske implikasjoner har da pr.

definisjon en kognitiv komponent som innebærer tenkning og som akkumulerer til kunnskap. Moralsk kunnskap vil, slik jeg oppfatter Dewey, være en praksiskunnskap som vinnes gjennom intelligente handlingsmåter i en konkret, utfordrende praksissituasjon. Lærerne bruker da sin praktiske klokskap eller skjønn for å finne løsninger gjennom overveielser. For å bedømme situasjonen må læreren for det ene raskt oppfatte situasjonen, få et overblikk over alle detaljer, for det andre inneha en empatisk innstilling, dvs å kunne sette seg inn i deres sted og se saken fra deres perspektiv, og for det tredje bruke all sin kunnskap, innsikt og kreativitet i sine overveielser. Like viktig er det at han eller hun må ha evnen til å forestille seg det beste resultatet, å se konsekvensen av det som må gjøres.

Kapittel 3

Feltarbeid, metodologi og analyse

Innledning

Innledningsvis vil jeg karakterisere mitt forskningsarbeid slik:

Avhandlingen gjør bruk av kvalitative, fortolkende forskningsmetoder. Den gjør rede for studiet av noen få utvalgte lærere og førskolelærere (*kasus*) i deres daglige arbeid (*naturlige setting*) gjennom en etnografisk tilnærming (*kulturorientert feltmetodikk*). Når data fra feltet analyseres og rapporteres, brukes en fortellende form for å (re)presentere deltakernes erfaringer og refleksjoner (*narrativ analyse*). Den underliggende fortolkningsrammen er den klassiske pragmatismens filosofi.

Dette reiser spørsmål som: Hvordan fikk forskeren adgang til sitt forskningsfelt? Hva kjennetegner forskningsarenaene? Hvordan plasserer studien seg i forskersamfunnets vitenskapelige diskurs? Hvilke betydningsfulle refleksjoner er gjort når det gjelder forskerrollen, samarbeidet med deltakerne, etiske dilemmaer i feltarbeidet m.v.? Hvilke fremgangsmåter ble brukt under datainnsamling og datareduksjon? Hvordan er studiens narrative analyse bygget opp? Hva kan sies om studiens kvalitet og mulighet for å gi allmenngyldige resultater? Disse spørsmålene skal besvares nedenfor, omtrent i nevnte rekkefølge.

Feltarbeidets oppstart og lokalisering

Innledning

Det er alltid et spørsmål om hvor *transparent* en skal gjøre selve forskningsprosessen. Walford (1998: 4) sier at forskningsprosessen ”is rarely straightforward, and that personal, political and practical matters play significant parts in shaping what was done in particular research projects”. Dette fikk jeg selv erfare i prosjektets ulike faser. Selv om ikke alt kan trekkes frem i form av ”bekjennelser” eller redegjøres for i minste detalj, vil jeg hevde at det er viktig at forskningsprosessen gjøres så transparent som nødvendig for å sikre studiens troverdighet. En annen forutsetning for et troverdig resultat er at forskeren reflekterer over og redegjør for de konsekvenser hennes egen sosio-historiske bakgrunn og perspektiver har for

valg og bedømmelser i feltet. Dette hører til det Hammersley og Atkinson (1996) kaller *forskningens refleksivitet*, noe som er nødvendig fordi samfunnsforskeren selv er en del av den sosiale verden hun studerer. Dette har ikke minst betydning i kvalitativ forskning der forskeren selv er forskningsinstrumentet. Men ”forskningens refleksivitet” er ikke noe som bare bør omfatte *forskerens* refleksivitet, hevder Patton (2002). Han vil også inkludere *Den Andres* og *lesernes* perspektiver og stemmer: ”Reflexivity reminds the researcher to be attentive to and conscious of the cultural, political, social, linguistic, and ideological origins of ones’s own perspective and voice as well as the perspective and voices of those one interviews [and observes] and those to whom one reports” (ibid.: 65).

En slik *utvidet forskningsrefleksivitet* er et ideal jeg har forsøkt å strebe etter. Deltakernes stemmer og handlingsintensjoner er f.eks. søkt ivaretatt ved at intervjuutskrifter og videoopptak er drøftet med dem underveis, deres yrkesbiografi ble tematisert, og den utdanningspolitiske kontekst med våre ulike ståsted ble trukket inn i våre samtaler. Ikke minst har jeg vært oppmerksom på at min egen bakgrunn kan ha vært både til fordel og ulempe i forskningsarbeidet. Egen lærerpraksis hovedsakelig i småskolen, allmennlærerutdanningen og videreutdanningen ”6-10-års-pedagogikk” har gitt et indre driv og en sensitivitet i alle faser av avhandlingen. Samtidig har min yrkeserfaring i førskolelærerutdanningen og personlige erfaring i oppveksten med ildsjeler som brant for ”barnehagesaken” gitt en unik mulighet til å se ”Den Andre” med et blikk gjennom mange skikt. Men blikket er skjerpet med forskerens teoretiske verktøy og avstand til feltet under hovedanalysen. Under arbeidet med avhandlingens tekst, har jeg ønsket å kommunisere med flere grupper: Praktikere i skoler og barnehager, lærerutdannere og forskere. Sannsynligvis vil avhandlingens deler appellere til ulike grupper av potensielle lesere.

Tilgang til feltet og valg av informanter

Som nevnt i første kapittel, ble forskningsarenaene valgt gjennom en åpen invitasjon til skoler med barnehager i fylket. På møtene med aktuelle forskningssteder før sommerferien avklarte vi gjensidige forventninger og praktiske opplegg for skolenes deltakelse. Jeg forklarte hva jeg ville se etter, både skriftlig og muntlig, slik at deltakerne var best mulig informert. Antatte fordeler ved deltakelsen ble også utdypet, som refleksjonspunkter underveis og større nettverkssamlinger med faglige innspill og erfaringsdeling. Prosjektet ble både en del av det regionale, faglige nettverket i Sør-Trøndelag og det nasjonale nettverket av lærerutdannere om Grunnskolereformen, tilknyttet Norsk senter for barneforskning.

Det var *rektorene* som gjennom skolenes søknader var døråpnere (gatekeepers) til feltet. Like fullt var jeg avhengig av å få de aktuelle førsteklassele lærerne og samarbeidende førskolelærere til å være med på laget. Derfor la jeg vekt på å informere så godt som mulig om prosjektet og min forskerrolle, både overfor ledelsen, deltakerne og resten av personalet. Alle skulle så langt som mulig vite hva det innebar å ha en høyskolelektor til stede i formelle og uformelle sammenhenger. Helt fra starten av ble det klargjort at datainnsamlingen ville gå gjennom et helt skoleår, men det var først senhøstes jeg nevnte mulighetene for at dette kunne bli et doktorgradsprosjekt. Ingen hadde innvendinger mot det.

Valg av deltakere i et forskningsprosjekt er ikke likegyldig med tanke på resultatene. Hargreaves (1996) problematiserer dette. Et grunnleggende perspektiv hos ham, som også jeg deler, er at pedagogenes egne stemmer må høres i utdanningsforskning så vel som i skolenes utviklingsarbeid, ikke bare eksterne forskere. Å høre lærernes stemmer er også et virkemiddel for å overkomme splittelsen mellom akademia og praktiserende pedagoger (Zeichner 1995). Men Hargreaves hevder at valg av deltakere i lærerforskningen ofte har vært noe ensidig. I stor grad har forskerne rekruttert deltakere med samme erfaringsbakgrunn og fagkrets som dem selv. Det selektive valget av lærerstemmer blir forsterket under et forskende partnerskap der historier blir skapt gjennom et samarbeid mellom forsker og lærere. Dette fører til en søking etter lærere som gjør slikt samarbeid både mulig og behagelig, hevder han.

Når det gjelder valg av informanter, deler jeg hans syn på at det er en fare for at utvalget av informanter kan bli for ensidig. På den andre siden: Å finne egnede forskningsdeltakere er avhengig av problemstilling, mulig tilgang til feltet og potensielle deltakere som er villige til å investere tid og krefter. Når det gjelder mitt prosjekt, ble *valget gjort på institusjonsnivå*, så jeg visste ikke så mye om deltakerne på forhånd, annet enn at de var involvert i pågående utviklingsarbeid rettet inn mot den nye småskolen. Det var således en viss usikkerhet til stede. Men ved å velge to forskjellige skoler med potensielle deltakere antok jeg at jeg ville få tilgang til et rikholdig datamateriale.

Et annet hovedpunkt hos Hargreaves (1996), er at lærernes stemmer må tolkes i lys av den *kontekst* de er en del av. Som forskere skal vi ikke bare *presentere* lærerstemmene, men også *re-presentere* dem, kritisk og kontekstuel. Her finnes ingen bestemte fremgangsmåter. "What matters is that these voices are interpreted with reference to the context of teachers' lives and work that help them give them meaning" (ibid.: 16). Dette er et omforent synspunkt både innen etnografi og nyere klasseromsforskning, og sentralt innenfor pragmatismen. Jeg valgte derfor å forholde meg til *to* skoler med samlokaliserte barnehager eller førskoler der lokalsamfunnene var forskjellige. Jeg valgte bevisst en drabantbyskole, Storås, og en

bygdeskole, Furuly, fordi jeg antok det kunne få en viss betydning for pedagogenes oppfatninger og praksis (jf. Arfwedsen og Lundman 1984). Jeg ønsket også å få et innblikk i deres biografier for å kunne tolke nåtiden i lys av fortidige hendelser (jf. Denzin 1989, Goodson 1992, 2000).

Det skulle vise seg at deltakerne i prosjektets første fase hadde variert utdanningsbakgrunn, en yrkeserfaring som spente fra 10 til 20 år, og begge kjønn var representert.⁵⁶ På Furuly deltok førsteklasseleerer Anne, førskoleleerer Bente og barnehagestyrer Catrine. På Storås deltok førsteklasseleerer Eva og førskoleleerer Dag, leder for 6-årsbarnehagen. Alle var engasjert i pågående pedagogisk utviklingsarbeid av ulik art. De var i alderen 34-44 år og hadde selv flere barn. Deres biografier er nærmere beskrevet som innledende hovedavsnitt i hvert av de fire empirikapitlene. Antall deltakere er redusert fra fem i det første prosjektet (Eikseth 1996) til fire i avhandlingen, hovedsakelig av praktiske grunner.⁵⁷

Feltarbeidets kontekster - Storås og Furuly⁵⁸

Innledning

Sosio-kulturelle forhold, det jeg her kaller kontekster, har som nevnt betydning for deltakernes handlinger og tenkemåter. I avhandlingen er dette inkludert på tre måter: I innledningskapittelet beskrives den utdanningspolitiske konteksten, i metodekapittelet beskrives særtrekk ved feltarbeidets lokalisering, og i kapitlene 4-7 kommer kontekstuelle forhold inn i tilknytning til den enkeltes biografi og nåværende arbeid som lærer og førskoleleerer. Selve kontekstbegrepet blir drøftet i neste hovedavsnitt.

Storås oppvekstsenter

Storås er en drabantbysskole som ligger i en bydel med ca. 14 000 innbyggere ikke langt fra friområder og turterreng i Trondheim. Når det gjelder sosio-materielle forhold, var innbyggerne aldersmessig i hovedsak fordelt på barn, unge og voksne i yrkesaktiv alder. Bydelen hadde få eldre og en del innvandrere. Bebyggelsen består av rekkehus og høyblokker med enkelte eneboliger. Tidlig på 90-tallet sies det i lokalpolitiske dokumenter at det er et

⁵⁶ Både person- og stedsnavn er anonymisert.

⁵⁷ Ut fra Statistisk Sentralbyrås publikasjon *Barnehager 2003*, tabell ”Ansatte i barnehager, etter kjønn, stilling og fylke”, har jeg beregnet at det i 1995 var 4,4 % menn blant styrere/pedagogiske ledere, noe som økte til 5,8 % i 2003. Dette faktum er en interessant dimensjon ved utvalget, noe som også avspeilet seg i datamaterialet (se kapittelet om Dag).

⁵⁸ De følgende avsnitt bygger på virksomhetsplaner, prosjektplaner, rapporter og lignende som jeg har fått fra skolene. Noe informasjon er også fremkommet gjennom intervjuer. Av hensyn til anonymiteten har jeg ikke henvist til dokumentenes titler, men gitt dem dekknavn.

sterkt økende omsorgsbehov blant mange barn. Dette har blant annet sammenheng med utearbeidende foreldre, stadig flere aleneforeldre, langtidsledighet, en kultur som prioriterer barn lavt og passiv barneomsorg i form av TV og video. Slike levekår lå til grunn for satsing på tilbud for barn og unge, med stor barnehagedekning og gode fritidstilbud. Bydelens oppvekstavdeling hadde en rekke satsningsområder som ble utmyntet i konkrete utviklingsprosjekter. Virksomhetsplanen uttrykker stor tro på at medarbeideres hverdagskunnskap kunne artikuleres og systematiseres til nytte for andre, og stor tillit til praktikernes evne til å produsere kunnskap.

Storås oppvekstsenter hadde 170 barn i 1994 og var en mellomstor skole.⁵⁹ Den var en delvis åpen skole fra 70-tallet og hadde kvinnelig rektor (se Appendiks 3 for detaljer). Skoledagen startet med matpakkefrokost for dem som ville, og arbeidsøktene vekslet mellom 90 og 45 minutter. Barnehagen var samlokalisert med skolen i ombygde, men trange lokaler. Den hadde ca. 45 barn fordelt på 4 basisgrupper med Dag som daglig leder og rektor som ansvarlig leder.⁶⁰ Barnehagen var et heldagstilbud med fleksibel åpningstid, men med et kjernetilbud som blant annet inneholdt en ”skoletreningsdel” eller ”undervisningsdel” på 90 minutter to dager i uka. Denne delen ble sett i sammenheng med resten av barnehagens aktiviteter. Uteområdet var preget av sambruk mellom barnehagens og skolens lekearealer med friområde like ved. Oppvekstsenterets kulturelle særtrekk av særlig interesse for avhandlingen kan beskrives gjennom mål, samarbeidsformer og enkeltprosjekter. En felles plattform for skole, barnehage og fritidsdel beskrives gjennom et 21 siders dokument. Det innledes med konkretiseringer av mål som *positivt arbeidsmiljø, samarbeid, helhet, medinnflytelse, medansvar, tilpasset opplegg, kreativitet og skapende aktiviteter, mangfold og kvalitet*, noe som gir klare referanser til progressiv pedagogikk.

Når det gjelder samarbeid, ble dette for det første organisert gjennom en del pedagogisk arbeid på tvers av aldersgrupper, for det andre på tre storteam der barnehagepersonalet inngikk, og for det tredje i lederteam under rektors ledelse. Lederteamet besto av de som hadde ansvar for pedagogisk utviklingsarbeid (lærer Eva), 6-årsbarnehagen (førskolelærer Dag), fritidsvirksomheten og spesialpedagogisk virksomhet. Barnehagen skulle inkluderes i alle skolens felles aktiviteter, hva enten det gjaldt turer, aksjoner, kor i skoletida

⁵⁹ Beregninger gjort i forhold til Tønnesens (1995: 5) opplysninger om at skillet mellom små og mellomstore barneskoler den gang gikk ved 60 barn i 1.-3. klasse.

⁶⁰ Sommeren 1991 ble barnehageloven endret slik at kommuner etter søknad kunne la rektor være pedagogisk og administrativ leder for pedagogisk tilbud til 6-åringene i skolens lokaler og sidestille førskolelærer og allmennlærer som personale i 6-årstilbudet (jf. Ot. prp. nr. 57 (1990-91)). Regjeringen ga også etableringstilskudd til kommuner som startet tilbud for 6-åringene på skolene, noe som halvparten av landets kommuner benyttet seg av i 1993 (Tønnesen 2002).

sammen med 1. og 2. klasse m.v. Den ukentlige samlingen, kalt "Brakar", hver fredag var et viktig ledd i skolens fellesskapskultur, slik jeg opplevde det. Opplegget besto av kulturelle innslag og opptredener som gikk på omgang mellom elevgruppene (inkludert barnehagen), Månedens sang, Ukas bilde (barnetegning) og Rektors fem minutter. Det siste munnet ut i premiering av beste klasse i orden og oppførsel. Premien besto i å være vertshjem for teddybjørnen "Brakar" kommende uke.⁶¹ Flere ganger i året var det også en juryert "Månedens utstilling" med barnetegninger. Det ble satset mye på estetisk virksomhet både innen bilde og musikk, der Eva og musikk læreren var sentrale. Oppvekstsenteret deltok også i det estetiske prosjektnettverket "Positivt skolemiljø" i Sør-Trøndelag.

Ett stort utviklingsprosjekt skal omtales, både fordi jeg observerte at det i ettertid satte sitt preg på skolens arbeid og fordi det hørte til nasjonale pionerprosjekter, nemlig Helhetsskoleprosjektet. Prosjektet gikk over to år fra høsten 1991 for 1. og 2. klasse og bygget på den danske Skalmeskolens erfaringer. Målet var bl.a. å skape en skole som tar hensyn til elevenes totale behov og ønsker å gi et helhetlig tilbud til elevene og gi barna mer tid til lek, omsorg, tilsyn, sosial utvikling og nettverksbygging (Prosjektplan 1992). Barna var på skolen 6 timer daglig der skole og fritid skulle gå om hverandre.⁶² Eva var både prosjektleder og lærer der og hadde førskolelærer og assistenter som samarbeidspartnere (se kapittel 4 om Eva). Skolehistorisk sett er det interessant å se at de ønsket å "utvide undervisningsbegrepet" i 1. og 2. klasse gjennom "å utviske skillet mellom undervisning, lek og tilsyn". Likeledes at de samarbeidet med 6-årsgruppa om felles temaer og ekskursjoner flere ganger i året, og at de samordnet årsplanene sine med barnehagens. Oppsettet for halvårsplaner var noe rektor ville prøve ut da hun kom til Storås, forteller Eva, og hun var prøvekanin. Kjernepunktet var at planen skulle være temaorganisert. Eva forteller:

Og det her var en helt annen måte å tenke på, for du må tenke på tvers av fagene. Jeg var ganske motvillig, men jeg tenkte at jeg skal prøve å gjennomføre det. For hun overbeviste meg om at dette var en måte å tenke på som ikke var så 'bort i hampen'. Og det var ganske nødvendig når det var helhetsskole. Og når jeg var ferdig med den, vet du, jeg var så entusiastisk, jeg synes den var så bra, for da hadde jeg så mye [igjen] av den jobbinga.

⁶¹ "Brakar" er et pseudonym for det reelle navn.

⁶² Heldags- og helhetsskoletenkningen i Norge hadde fått vind i seilene som kommunale forsøk på 90-tallet etter at en lenge hadde sett til Danmarks vellykkede forsøk på 80-tallet. Danskenes *helhetsskole* hadde et tydelig preg av pedagogisk progressivisme (Krogh-Jespersen og Striib 1989). I Norge ble ideen offentlig lansert som "Prosjekt Helhetsskole" av Norsk Lærerlags nestleder Ragnhild Midtbø under åpningen av "Grunnskolenes uke" høsten 1987. På den politiske dagsorden ble det for alvor fart i saken da kirke- og undervisningsminister Mary Kvidal (AP) høsten 1988 lanserte ideen om *heldagsskolen*, der hensikten var et trygt tilsyn av småskolebarna gjennom aktivitetstilbud etter skoletid. Mens Norsk lærerlags helhetsskoletenkning pekte mot en *pedagogisk* reform, må Arbeiderpartiets heldagsskoletenkning kalles en *sosialpolitisk* reform (Eikseth 1993). Mange håpet på "en framtid for helhetsskolen" som Tønnessen, Monstad og Wike (1992) kalte sin bok om forsøksmodellene, men det ble *heldagsskolen med atskilt skolefritidsordning* som vant, både av økonomiske og politiske grunner.

Jeg sleit ganske mye og brukte mye tid, men det var så veldig mye som var lagt da, i hodet mitt. Og når jeg kom til temaet 'eventyr' så visste jeg hvilke fag jeg skulle ha inn der, for da hadde jeg sittet og slitt med det på forhånd. (E 1020 int.beg: 13)

I halvårsplanen skulle de sette opp et begrunnet, tverrfaglig tema som struktur gjennom ukene, men slik at fag som inngikk også skulle føres opp, likeledes hvilke arbeidsoppgaver eller stoff som skulle inn og samarbeidspartnere. Dette var en ny måte å tenke på for lærerne, og Eva fikk i oppdrag å lære opp de andre kollegene på bakgrunn av sine erfaringer. Også førskolelærerne i 6-årsbarnehagen brukte skjemaet for sin pedagogiske virksomhet.⁶³

Furuly skole og barnehage

Furuly er en bygdeskole som ligger i en landkommune med ca. 4500 innbyggere i Sør-Trøndelag. En fjerdedel pendler til jobber i større kommuner. Tidligere var kommunens arbeidsliv preget av primærnæringene, mens det nå er servicenæringene som dominerer. I kommunen finnes flere grender, og alt i alt finner vi en blanding av familier med røtter på stedet i flere generasjoner og innflyttede familier. Tidlig på 90-tallet var en fjerdedel av innbyggerne under 15 år med forholdsvis få eldre. Fritidstilbudet i kommunen består av både organiserte og uorganiserte aktiviteter, særlig innen idrett og musikk.

På Furuly domineres bebyggelsen av eneboliger med innslag av enkelte rekkehus. De fleste som bor i området er unge barnefamilier der begge foreldre er utarbeidende. Da skolen ble bygget på 80-tallet, var det et utstrakt ønske i kommunen om å få et flerbrukshus for skole, barnehage og aktivitetssenter for alle aldre. Utearealet var allsidig, med lekeplasser, skøytebane, hyttelandsby og naturområde. Skolen hadde i 1994 ca. 140 elever og betegnes som en liten skole. Den hadde mannlig rektor. Furuly skole var, i likhet med Storås, en delvis åpen skole (se Appendix 3 for detaljer om skolen). Skolens dagsrytme besto i hovedsak av arbeidsøkter på 90 minutter med gode pauser til mat og utelek. Mot slutten av dagen var det en såkalt "kulturtime" for alle, mens frivillig skolefritidsordning var organisert om morgenen og sent på ettermiddagen. Heldagsbarnehagen for 35 tre-seks-åringer lå i egen fløy og hadde sin egen styrer, som var førskolelærer. Furuly hadde omdefinert sitt forebyggende, spesialpedagogiske førskoletilbud som hadde eksistert siden skolen startet, til et ukentlig pedagogisk tilbud på 2.5 klokke timer for *alle* 6-åringer i skolekretsen. Førskolelærer Bente og barnehagestyrer Catrine hadde ansvar for hver sin gruppe, men i alt fire førskolelærere

⁶³ Jeg observerte på planleggingsdager høsten 1994 hvordan diskusjonen gikk da personalet i barnehagen (med flere nye) skulle beskrive sin pedagogikk i forhold til et slikt oppsett. Innvendingene gikk dels på å definere sine aktiviteter som del av "fag", dels motvilje mot bruk av selve skjemaet. Men ansvarlig leder Dag loset dem gjennom diskusjonen og mente at det var viktig å bruke samme språk som skolen (Eikseth 1996: 29-31).

gjennomførte opplegget etter en felles plan. Barnehagens og førskolens pedagogiske opplegg ble til en viss grad sett i sammenheng. I tillegg hadde Bente et ekstra ukentlig tilbud på 2.5 klokketimer til de 6-åringene som ikke hadde barnehageplass. Jeg fulgte begge Bentes grupper.

I det følgende vil jeg, som for Storås, beskrive kulturelle hovedtrekk ved Furuly ut fra stikkordene pedagogisk plattform, samarbeid og sentrale enkeltprosjekter. Skolens plattform er:

Furuly skole vil i samarbeid med heimen arbeide aktivt for å skape et godt elevtilpasset læringsmiljø preget av trygghet, tilhørighet og trivsel.

Vi vil arbeide for å gi elevene grunnleggende og allmenne kunnskaper både når det gjelder fag og mellommenneskelige forhold. (Virksomhetsplan 1994/95)

Plattformen er klart preget av Mønsterplanepokens ”trivselsretorikk” som mange av skolene på den tid hadde, men interessant nok setter den både fagkunnskaper og sosiale relasjoner i sentrum for arbeidet.

Institusjonens samarbeidsformer viser seg særlig når det gjelder utnyttelse av hele anlegget for å gi barna et helhetlig oppvekstmiljø, men også innad gjennom samarbeid mellom barnehage og førskole og i institusjonaliserte musikk- og dramaprosjekter på tvers av aldersgrupper. Kultur, både barns egen kultur og kulturskaping i samhandling med voksne sto sterkt på Furuly. De laget oppsetninger et par ganger i året, hadde rockeband i friminutter, kjellerdans i langfriminuttet m.v. De var, som Storås, med i Sør-Trøndelags estetiske nettverk ”Positivt skolemiljø”. Furuly hadde i år særlig vektlagt dans, der lærer Anne var med i prosjektledelsen (se kapittel 7 om Anne). Skolens samlinger var her lagt til den månedlige Fellessangen, der klassene skiftet på å ha det kulturelle eller faglige programmet. Fellessangen var åpen for alle i nærmiljøet, og barnehagen deltok aktivt som på Storås. Barnehagen var også med på turer, juleuker, revyer og danseprosjekter. Et særlig samarbeid mellom skole og barnehage var utviklet i prosjektet med tilbud for 6-åringene, med førskolelærer Bente som prosjektleder. De hadde et felles opplegg som inkluderte 6-åringene i skolekretsens barnehager og hjemmeværende 6-åringene. Rammeplan og erfaringer er presentert i en egen rapport, som viser lokale prioriteringer og referanser til nasjonale planer og sentral faglitteratur for arbeidet med 6-åringene (se kapittel 6 om Bente). Selv om skolen og barnehagen på Furuly samarbeidet, var de mer atskilte enheter enn på Storås, noe styringsstrukturen også tilsier. Skolen ble ledet av rektor og inspektør, barnehagen av sin styrer, mens førskolen for 6-åringene lå under skolens domene. Formelt var personalet på Furuly inndelt i to storteam, med førskolen og småskolen som ett team, og 4.-6. trinn i et annet. Om høsten var jeg med på ett møte i småskolens storteam der de diskuterte førskolens

nye årsplan som ville få konsekvenser for skolen neste år. Stort mer hadde de ikke hatt heller, ifølge intervju med Bente.

Fellestrekk ved Storås og Furuly

Ved nærmere kjennskap viste det seg at Storås og Furuly hadde flere fellestrekk (jf. oversikten i Appendix 3). De hadde begge rektorer som var tydelige pedagogiske ledere, som hadde visjoner om at skolen deres skulle ligge i front med lokalt utviklingsarbeid og som delegerte ansvar for prosjekter til bestemte lærerne. Videre hadde skolene stort sett én klasse på hvert trinn, en delvis åpen planløsning og regelmessige fellessamlinger for alle tilknyttet det lokale anlegget. Begge skolene satset sterkt på estetiske aktiviteter. I tillegg hadde Furuly arbeidet mye med miljølære.

Studiens metodologiske plassering

Særpreget og utviklingslinjer i etnografisk forskningstilnærming

Hva er en etnografisk forskningstilnærming?

Det er et tydelig slektskap mellom pragmatismen og henholdsvis antropologisk og sosiologisk feltarbeid i første halvdel av 1900-tallet (Atkinson og Hammersley 1998). Dewey var selv påvirket av forskningen til en av pionerene, Malinowski (se "Context and thought" 1931/98), og nær venn med en annen, Franz Boas.⁶⁴ Sosiologisk forskning innenfor den såkalte "Chicago-skolen" i 1920-30-årene var ikke særlig influert av antropologien, selv om det var mange likhetstrekk mellom dem, ifølge Atkinson og Hammersley (1998). Chicago-skolens Thomas og Znanieckis (1996) *Polish peasants in Europe and America* som utkom i 1918-1920 var en banebrytende empirisk kasusstudie som ble et forbilde innenfor sosiologien generelt. Og Thomas' begrep "the definition of the situation", som handler om individets overveielser før det handler, der både aktuell situasjon og tidligere erfaring spiller inn, er etter

⁶⁴ Ifølge Atkinson og Hammersley (1998) var Malinowski sammen med Boas og Radcliffe-Brown blant pionerene når det gjaldt antropologiske studier av fremmede kulturer. Til tross for forskjellig utgangspunkt var de alle opptatt av førstehåndserfaringer for å beskrive fremmede kulturer og samfunn, og så sin forskning i klar motsetning til naturvitenskapelig forskning. Malinowski hadde et vidt kulturbegrep som omfattet artefakter og bruken av dem, ideer og religion, kunnskap og sosial organisering, noe Dewey begeistret sluttet seg til da han i 1951 i et brev til forlaget ville ha endret tittelen på sin bok *Experience and Nature* til *Culture and Nature*, dersom han skulle ha skrevet den om igjen. Han var skuffet over at filosofene (og psykologene) hadde erobret erfaringsbegrepet og reservert det for indre, mentale prosesser, og at han selv ikke hadde maktet å snu filosofenes anvendelse av erfaringsbegrepet til også å omfatte hele organismens interaksjon med naturen, eller kroppen i verden (*Experience and Nature*, 1925/81, Appendix 1: 361-363).

min oppfatning tydelig influert av pragmatismens tenkemåte.⁶⁵ Meads teorier om hvordan personlighetsstrukturer dannes gjennom et dynamisk samspill av mellommenneskelige relasjoner, la grunnlaget for retningen ”symbolsk interaksjonisme” innenfor Chicago-skolen (Blumer 1969), noe som preget de klassiske sosialiseringstudiene innenfor medisinerutdanning (Becker et al. 1961) og lærerutdanning (Lacey 1977).

I dag er *etnografisk forskningstilnærming*, som opprinnelig var rendyrket innenfor antropologien, blitt mer og mer vanlig innenfor utdanningsforskningen (Eisner og Peshkin 1990; Beach, Gordon og Lahelma 2003).⁶⁶ Det finnes mange forskjellige, og omdiskuterte, beskrivelser av og definisjoner på etnografisk forskningstilnærming. Likeledes kan de ha forskjellig filosofisk eller vitenskapsteoretisk ståsted (jf. Atkinson og Hammersley 1998, Clifford og Marcus 1986, Denzin og Lincoln 2000a, Fetterman 1998; Hammersley og Atkinson 1996; Larsson 2006, Lincoln og Guba 1985). Staffan Larsson sier at også navnet på denne forskningstilnærmingen har skiftet, fra ”naturalistic research” og ”field work” til ”ethnography” i dag (2006: 178). Han sammenfatter fellestrekkene slik:

Ethnographies tend to be case studies where the importance of viewing phenomena in their everyday context is celebrated. Combining several kinds of data in order to interpret something is often recommended. Many argue that participant observation at the site being investigated is a key way of integrating data into interpretations. Presence in the field is a necessary condition of valid claims. (ibid.)

Han fremhever videre at forskningsprosessen forløper gjennom suksessive valg underveis i feltarbeidet, at alle typer forskningsmetoder kan brukes, men at kvalitative metoder med sin kontekstuelle forankring er nødvendige i en etnografisk studie.

Min studie gjør bruk av kvalitative data for å forstå og fortolke *meninger og erfaringer* blant de deltagende personene. Her har jeg vært eklektisk og latt meg inspirere av flere

⁶⁵ I *The Unadjusted Girl* fra 1923 sier William I. Thomas: “Preliminary to any self-determined act of behavior there is always a stage of examination and deliberation which we may call *the definition of situation*. And actually not only concrete acts are dependent on the definition of the situation, but gradually a whole life-policy and the personality of the individual himself follow from a series of such definitions” (Thomas 1923/1969: 42). Erkki Kilpinen (2000) viser i sin avhandling hvordan Thomas er påvirket av pragmatismens handlingsbegrep, der særlig *The polish peasant* er brukt som eksempel.

⁶⁶ Et knippe banebrytende etnografiske studier i internasjonal utdanningsforskning er eksempelvis Goldman-Segall 1998, Mehan 1979, Spindler og Spindler 1992, Wolcott 1992 og Woods 1996. Av nordiske studier kan nevnes Beach 1995, Beach, Gordon og Lahelma 2003, Dyblie Nilsen 2000, Ehn 1983, Kjørholt 1988, Klette 1994, Kvalbein 1998, Lidén 2000 og Sahlström 1999. I Norden ble etnografisk utdanningsforskning styrket ved etableringen av et eget nettverk innenfor Nordisk Forening for Pedagogisk Forskning på 90-tallet. Fra 1998 fikk det støtte fra Nordisk Forskerakademi og arrangerte flere symposier og kurs for doktorgradsstudenter. Jeg deltok på flere av de årlige samlingene under ledelse av Sverker Lindblad fra Uppsala (jf. Larsson 2006, Lindblad og Sahlström 2001).

tradisjoner, som Cresswell (1998) sier mange forskere gjør.⁶⁷ Jeg intervjuet deltakerne om biografiske spørsmål for å få fram viktige erfaringer som kan ha hatt betydning for dannelsen av deres kunnskaper og verdier, jeg har benyttet etnografiske tilnæringsmåter som deltakende observasjon og intervju for å forstå deres yrkeshverdag i en kulturell sammenheng, og endelig har jeg sentrert undersøkelsen om fire pedagogers samhandling med barn, eller fire kasus. Jeg har også latt meg inspirere av Denzin og Lincoln (2000b) som metaforisk kaller den kvalitative forsker for *bricoleur*, en term hentet fra den franske antropologen Lévi-Strauss.⁶⁸ En *bricoleur* er en slags altnuligmann eller profesjonell gjør-det-selv person, som konstruerer et sammensatt produkt, en *bricolage*, ut fra det som er for hånden for å løse et problem. Å lage en *bricolage* kan være som et puslespill, der en trenger mange forskjellige redskaper og materialer, noe en oppdager på stedet – for å finne praktiske løsninger til monteringen underveis. Det franske ordet *bricolage* er ikke lett å oversette. Ordet ”konstruksjon” brukes gjerne. Et eksempel: Hvis jeg vil lage en veggdekorasjon av materialer jeg finner i fjæra, samler jeg alt jeg tror kan passe inn. Etter hvert som jeg setter det sammen, vokser det fram et bilde jeg ikke helt har sett for meg på forhånd. Fordi jeg har brukt forskjellige materialer underveis, trenger jeg også forskjellige redskaper og teknikker til monteringen av et slikt bilde.

Rent konkret har jeg derfor som *datainnsamlingsmetoder* brukt åpne intervju, samtaler, deltakende observasjon, videoopptak, intervjuer mens vi så videoopptak av den enkelte lærer eller førskolelærers pedagogiske samhandling med barn, og ulike former for innsamling av artefakter på stedet, som planverktøy, rapporter, arbeidsoppgaver, barneprodukter m.v. (se Appendiks 5 for en oversikt).

Fettermans (1998: 1) konsise beskrivelse av hva etnografi er, inneholder noen kjernepunkter: ”*Ethnography is the art and science of describing a group or culture*”. Den knappe definisjonen gir anledning til mer dyptgående refleksjoner over tre temaer. For det første er etnografi både *kunst* og *vitenskap*, altså handlinger som er kreativt nyskapende så vel som systematisk undersøkende. Denne dobbelthet, eller spørsmålet om etnografien er kunst *eller* vitenskap, har ført til et spenningsforhold mellom ulike posisjoner siden starten (jf. Atkinson og Hammersley 1998).

For det andre skjer formidlingen av den etnografiske undersøkelse gjennom *beskrivelser*, hvilket fører oss rett inn i nok et omstridt tema i forskningsdiskursen. Ett

⁶⁷ Creswell (1998) sier de fem vanligste tradisjonene innen kvalitativ forskning er: biografier, fenomenologiske studier, teoriutvikling fra empiri (”grounded theory”), etnografi og kasusstudier.

⁶⁸ Denzin og Lincoln (2000b) henviser her til Lévi-Strauss’ *The Savage Mind* fra 1966.

spørsmål er: I hvilken grad kan eller bør forhåndsdefinert teori influere på "funn" fra forskningsfeltet? Lenge ble etnografien beskyldt for å være teorifattig. I dag mener de fleste at uten teoretisk forforståelse vil man ikke kunne "finne" noe som helst, fordi man ellers ikke kan "begrepsfeste" det man så (Strauss og Corbin 1990, Becker 1998, Fetterman 1998). Et annet spørsmål er: Hvilken form skal eller bør den etnografiske beskrivelse ha? Tidligere var idealet den nøytrale, objektive monografi skrevet i 3. person ("man").⁶⁹ Dette idealet er forandret med Clifford Geertz' (1973) fortolkende kulturteori som *blurred genre*, der grensene mellom samfunnsvitenskap og litteraturteori er flytende. Likeledes med Clifford og Marcus' (1986) gjennomslag for eksperimentell skrivning som del av etnografien. I dag kan etnografisk forskning bli presentert som visuelle forestillinger, drama, poesi, fortellinger eller tekster som avviker fra den tradisjonelle forskningsrapporten. Det er også vanlig å inkludere forskerens personlige felterfaringer og bruk av 1. person ("jeg"), samtidig som forskeren som forfatter presenterer et mangfold av stemmer på ulike nivåer i teksten (Clifford og Marcus 1986, Denzin 1997, Lather og Smithies 1997). Denne utviklingen fanges opp av Denzins oppfatning av hva etnografi er:

Ethnography is that form of inquiry *and* writing that produces descriptions and accounts about the ways of life of the writer *and* those written about.
(Denzin 1997: xi, mine uthevelser).

I den postmoderne eller poststrukturalistiske æra er det med andre ord vanlig at etnografiske tekster, som skaper og gjenskaper forskningens prosess og resultat, inkluderer de mange "stemmer" i feltet, også forskerens.⁷⁰

Disse to punktene har jeg forsøkt å ivareta i arbeidet med avhandlingen. For det første gjenspeiler spenningen mellom det kreativt nyskapende og det systematisk undersøkende seg i min bruk av systematisk forskningsmetodikk og analyse, samtidig som jeg er åpen for nye oppdagelser og kombinasjoner under og etter feltarbeidet, blant annet ved å benytte det Wright Mills (1959) kaller "sosiologisk fantasi". Det vil si "the capacity to shift from one perspective to another" (ibid.: 7), i mitt tilfelle fra det samfunnsmessige til det individuelle, fra læreplaner til praktisk pedagogisk arbeid, fra barnehage- til skoletradisjon, fra det

⁶⁹Rosaldo har beskrevet forskeridealet i denne perioden, ca. 1900-1940, som myten om den "Ensomme etnograf" på leting etter de "innfødte", der feltarbeidet ble en "rite de passage" og der han ved hjemkomsten produserte den objektive, "sanne" beretning om "kulturen" (Rosaldo 1989: 30).

⁷⁰ Det er flere måter å skille mellom det "postmoderne" og det "poststrukturalistiske" på. Her følger jeg Patti Lather (1993: 688, n 1) som viser til at "postmoderne" brukes om kronologi (noe "etter"), for eksempel innen økonomi eller estetikk, mens "poststrukturalistisk" brukes for å belyse forskningsspørsmål i akademia etter strukturalismen. Steinsholt (1997: 87) peker på at postmoderne forestillinger og posisjoner som poststrukturalismen, har det til felles med feminismen og neopragsmatismen at de stiller kritiske spørsmål ved begreper som kunnskap, sannhet, objektivitet, rasjonalitet, nøytralitet og logikk.

kollektive til enkeltpersoner, fra filosofi til empiri osv., samt relasjoner mellom disse perspektivene. For det andre er min egen stemme, forskerens, til stede gjennom hele teksten ved at jeg vever inn egne erfaringer i teksten, ofte bruker "jeg"-formen, og ligger nær opp til en essayistisk, personlig skrivestil som er inspirert av Jo Bech-Karlsen (1998). Det narrative grep, en litterær form som fanger inn den menneskelige erfaring (jf. Aristoteles 1998, Bruner 1996, Ricoeur 1984), har jeg benyttet til fremstillingen av empirikapitlene, og er et eksempel på Geertz' "blurred genres". "Blurred genres" betyr her at en opererer med flytende eller tilslørende sjangergrenser mellom forskjellige fags vitenskapelige tradisjoner. Som helhet vil jeg likevel karakterisere studien som *tverrfaglig*, dvs. brobyggende, heller enn sjangeroverskridende.

Kultur- og kontekstbegrepene

Det tredje momentet i Fettermans definisjon på forrige side klargjør at etnografiens forskningsområde er *kulturen* blant en gruppe individer. Kulturelle sammenhenger er komplekse, og kulturbegrepet er omdiskutert blant antropologer (Geertz 1973, Gullestad 1989). Et av Marianne Gullestads poenger er at i kulturalysen gjør vi bruk av symboler som i seg selv er "mangetydige, diffuse, mangevokale og varierer med den sammenhengen [konteksten] de opptrer i" (Gullestad 1989: 41). Her knytter hun seg til Clifford Geertz' begrep *thick descriptions*, som er et nøkkelbegrep i etnografiske analyser. Geertz (1973: 6-7) bruker eksempler fra Gilbert Ryles historie om tenkeren, "*Le Penseur*", i sin forklaring.⁷¹

Eksempelet handler om hvordan to gutter kan tolke hverandres høyre øyelokkbevegelser, som et blunk (wink), med mange betydninger i en kommunikasjon, eller en rykning, et blink (twitch). Å trekke sammen øyelokket med hensikt, når det eksisterer en offentlig kjent kode der dette kan bety et konspiratorisk signal, er blinking. Men det kan også være at "blunker" bare simulerer et falskt budskap. Sett at en tredje gutt parodierer den første gutten som blunker idet han hverken blunker eller blinker, men lager en parodi og bruker sosiale koder som kjennetegner en klovn. Da får vi et annet budskap. Slik kan kompleksiteten i situasjonen og tolkningsmulighetene være nesten uendelige. Geertz bruker denne historien for å illustrere hva som utgjør kulturforskningens objekt. Hans poeng er at

⁷¹ Clifford Geertz (1973: 6-7) har fått æren for begrepet "*thick description*", men selv sier han at det er hentet fra Ryles to essays, "Thinking and Reflecting" og "The Thinking of Thoughts", gjengitt i Ryles *Collected Papers, Vol II*, 1971. Siden "*thick description*" er blitt et så sentralt og uoversettelig begrep i så vel etnografisk forskning som i kvalitativ forskning generelt, fortjener det en viss plass her.

between what Ryle calls the ‘thin description’ of what the rehearser (parodist, winker, twitcher...) is doing (‘rapidly contracting his right eyelids’) and ‘the thick description’ of what he is doing (‘practicing a burlesque of a friend faking a wink to deceive an innocent into thinking a conspiracy is in motion’) lies *the object of ethnography*: a stratified hierarchy of *meaningful structures* in terms of which twitches, winks, fake-winks, parodies, rehearsals of parodies are produced, perceived and interpreted, and without which they would not ... in fact exist, no matter what anyone did or didn’t with his eyelids. (Geertz 1973: 7, kursiv tilføyd)

”Thin descriptions” er tilstrekkelige for mer ytre beskrivelser av handlinger, mens ”thick descriptions” er nødvendige for å avdekke den meningsstruktur hvor menneskers handlinger er produsert, oppfattet og fortolket i en kultur. Når en handling produseres, har den en retning, som intensjonell handling. I en transaksjonell situasjon oppfatter de handlende (agentene) denne helheten. De tolker det som skjer og er i et univers av mening. Det er interessant at Geertz bruker begrepet transaksjon, som jo også er et av Deweys kjernebegreper. Men Dewey ville neppe ha sagt at mening finnes i et hierarki av meningsfulle *strukturer*, men heller at mening *vokser fram* (emerges) gjennom erfaringens rytme i transaksjonen med miljøet. Geertz’ særlige bidrag til begrepet ”thick description” er at han inkluderte begrepet *intensjon* slik at forskeren i sine tekster kunne komme tettere innpå begivenhetene som ble beskrevet, ifølge etnografen Ricki Goldman-Segall (1998: 31).

Antropologene har også diskutert hvorvidt kulturbegrepet skal reserveres bare for kognitive handlingsskjemaer eller også omfatte handlinger i kulturen, livsformer. Gullestad sier at hun selv foretrekker den første, smalere definisjonen (1989: 34), mens Geertz på sin side har et semiotisk kulturbegrep, der menneskers kultur er forstått som “*webs of signification he himself has spun*” (1973: 5). Han hevder at når menneskets atferd blir sett på som symbolske handlinger, mister spørsmålet om kultur er ”a patterned conduct” eller ”a frame of mind” sin betydning. Poenget er ikke handlingers ontologiske status, men hvilken betydning de har – “*what is getting said*” (ibid.: 10). Derfor blir hans kulturanalyser fortolkende i sin søken etter mening (ibid.: 5).

Konteksten er som nevnt viktig for å forstå og fortolke menneskelig handling, tenkning og kommunikasjon. Geertz går så langt som å si at ”kultur er kontekst” (1973: 14), og kulturpsykologen Bruner sier at læring og tenkning alltid er *situert* i en kulturell ramme og avhengig av å bruke kulturelle ressurser (1996: 4). Også Dewey var opptatt av kontekstens betydning for tenkning, som i det tidligere nevnte essayet ”Context and thought” (1931/98). Her understreker han for det første kontekstens betydning for å forstå språkhandling, tegn og symboler: ”signs and symbols depend for their meaning upon the contextual situation in which they appear and are used” (Dewey 1931/98: 207). For det andre hevder han at den

største, og mest vidtrekkende, feilslutning innen filosofien og annen forskning er neglisjeringen av kontekst. Det kan enten føre til analytiske feilgrep (the analytic fallacy) der enkeltelementer blir behandlet som selvtilstrekkelige for et kasus eller til en ubegrenset universalisering (the fallacy of unlimited universalization), der utelatelsen av begrensede forhold gir en feilaktig helhetsforståelse, med tap av mening som resultat (ibid.: 208-209).

Dewey påpeker at konteksten er unngåelig til stede, blir tatt for gitt, er uutsigelig (tacit) og er noe som blir "forstått" (ibid.: 211). "We are not explicitly aware of the role of context just because our every utterance is so saturated with it that it forms the significance of what we say and hear" (ibid.: 207). Intellektuelt arbeid, som for eksempel når jeg som forsker reflekterer over en praksisfortelling, har en kontekst, som Dewey definerer som *bakgrunnen i tid og rom og selektive interesser*. En bakgrunn er implisitt til stede i en eller annen form i all tenkning, uten selv å være i fokus for tenkning, og den omfatter både tid og rom (ibid.: 211). Konteksten i "tid" betyr at den som driver tankearbeid, er del av en langvarig *tradisjon* når det gjelder måter å tolke på, observere og vurdere det som eksplisitt er i fokus. Dette gjelder så vel deltakernes som min tenkning i vårt felles prosjekt, der våre tradisjoner har mye til felles uten at de er identiske. Konteksten i "rom" betyr alle *samtidige* sammenhenger der tenkningen trer frem. En slik kontekst er en vag bakgrunn, men noe mer enn en ytterkant (fringe). Den er mer solid og stabil enn det som står i forgrunnen for tenkningen. Den er som et landskap, mens det vi har fokus på, er den opplyste veien gjennom landskapet, sier Dewey (ibid.: 212).⁷²

Når Dewey inkluderer forskerens *selektive interesser* som del av konteksten, er det fordi "there is care, concern [and affection] implicated in every act of thought" (ibid.). Det gjør oss sensitive overfor enkelte valgte temaer og vinklinger, og avvisende overfor andre, så vel i hverdagsliv som i forskning. Han sier rett ut at det her dreier seg om "bias", en type forutinntatthet eller "forforståelse" som hermeneutikere i Heidegger-Gadamer-tradisjonen ville ha sagt (Alvesson og Sköldbberg 1994: 122, 131 f). Som samfunnsforskere er vi del av en "kulturell matrise" som påvirker våre valg av problemstillinger, forskningstilnærming og tolkninger (Dewey 1938/86).

For øvrig regner Dewey med flere kontekstsirkler: Forskerens umiddelbare, direkte erfaring, som trenger å bli korrigert av kulturens medlemmer og andre, dernest kulturens

⁷² Det er tilsynelatende et besnærende slektskap her mellom Deweys tenkning og den gestaltinspirerte Michael Polanyis (1967) ideer om "tacit knowing". Men Polanyi selv tar avstand fra at pragmatismens (James') begrep "fringe" er det samme som hans eget begrep "subsidiary awareness". Sistnevnte dekker en spesiell funksjon som gir en "clue" til oppfattelsen av tingen som er i vår "focal attention", mens han tolker James dit hen at hans oppfattelse av "fringe" mer handler om førbevisst oppmerksomhet (ibid.: 95 n. 1). (Se James 1890/1993).

erfaringer som er nedfelt i institusjoner, tradisjoner og arbeidsoperasjoner, og endelig et metaperspektiv på erfaringenes generelle struktur, som er filosofiens oppgave (1931/98: 215-216). Dewey bruker både uttrykkene ”sirkler”, ”sfærer” og ”faser” når han skriver om fenomenet ”kontekst”. I sitt tydeligste eksempel bruker han uttrykket ”fase”, idet han sier at *forskerens kontekstfase* med hennes teori- og metodebakgrunn er nødvendig for at det overhode kan bli noen forskning, og at *kontekstfasen til (forsknings)subjektet* med hans/hennes vaner og formuleringsevner er avgjørende for å finne suksessive eller kausale faktorer som gjør at en kan skille ut de kvalitative resultater. Slik nærmer disse kontekstfasene seg hverandre under ”a moving experience” til et ”inclusive mental life” (ibid: 208-209).⁷³

Et studium av fire kasus

I et pragmatisk kulturperspektiv, som jeg frimodig kaller Deweys perspektiv på erfaring, vil den gjensidige påvirkningen, transaksjonen mellom individ og miljø, være slik at individene har mulighet til å påvirke det sosiokulturelle miljøet likeså vel som det påvirker individet. Dette skjer kontinuerlig, og ikke tilstivnet en gang for alle, ettersom lærere og førskolelærere møter en hverdag som kan beskrives som ”a mixture of the perilous and uncertain with the settled and uniform” og som derfor gir stadig nye utfordringer (Dewey 1925/81: 5). Denne hverdagen er en del av de mange kontekstlag jeg har pekt på ovenfor. Dette legitimerer den etnografiske tilnærmingen som er konsentrert rundt fire kasus, førskolelærerne Bente og Dag og lærerne Anne og Eva og deres samhandling med barn.

En kasusundersøkelse er definert som et studium av et bundet system (a bounded system) og er ikke knyttet til en bestemt forskningsmetode (Stake 1998). Et kasus kan eksempelvis være et individ, en hendelse, en institusjon eller en nasjon (Gomm, Hammersley og Foster 2000: 3). Et kasus er spesifikt og kjennetegnes av visse handlingsmønstre. Vi ønsker å lære noe av et kasus, poengterer Stake (1998). Nilssen (2007) følger ett kasus, en praksislærer som veileder i samhandling med lærerstudenter og elever. I mitt tilfelle har jeg fire kasus som hører til hver sine delkulturer, og jeg studerer dem fordi jeg som forsker ønsker å finne ut noe om deres praksiskunnskap forstått som moralske dimensjoner ved deres pedagogiske erfaringer. Prosjektet er med andre ord det Stake (1998: 88) kaller et

⁷³ Festenstein sier i en artikkel om Deweys helhetlige syn på samfunnsforskning at denne sammensmeltingen av forskerens og forskningssubjekters kontekster, har sin parallell i Gadamer's hermeneutikk når det gjelder ”fusion of horizons”. Gadamer ser ”fusion of horizons” mellom tolkeren og det som fortolkes som nødvendig for en felles forståelse (Festenstein 2001: 736-737). Gadamer er mer presist uttrykt opptatt av horisontsammensmeltingen mellom tolkeren og tekstens forfatter, og dermed kommer også et tidsaspekt inn, som tolkeren må ta i betraktning (jf. Rasmussen 2004: 180). For øvrig kan jeg slutte meg til Cherryholmes (1994) påpekning av at pragmatismen har flytende grenser mellom ”tekst” og ”kontekst”.

instrumentelt kasusstudium. Det vil si at vi undersøker de utvalgte kasus for å fremskaffe innsikt i et problem eller teoriutvikling.

De fire kasus er fulgt tett gjennom et skoleår. Som forsker var jeg ute etter å se mønstre i pedagogenes handlinger. Jeg har prøvd å finne frem til det typiske hos hver enkelt, men var også åpen for det uventede, det irregulære. Under feltarbeidet og analysen var jeg på utkikk etter markante situasjoner. Men selvsagt var det som regel ikke bare én nøkkelsituasjon for hvert enkelt kasus, men flere. Utvelgelsen av situasjoner for nærmere analyse skjer ikke på bakgrunn av frekvenser, dvs. ved å telle antall ganger de forekommer. Men jeg har valgt ut det jeg oppfatter som *signifikante* episoder, supplert med enkelte andre situasjoner som kan gjøre "bildet" så fyldig som mulig.

Hermeneutisk tolkning har vært sentral i behandlingen av data. Historisk sett oppsto hermeneutikken med kunsten å tolke antikke tekster, særlig bibeltekster. Jeg skal ikke her gå inn på alle varianter av hermeneutikken, men bare vise til at Schleiermacher representerer en hovedretning (tidlig 1800-tall) som skilte klart mellom det subjektive og objektive og metodisk brukte den hermeneutiske sirkel for å tolke deler av teksten i lys helheten, der helheten igjen influerte på nye tolkninger av delene. Den andre hovedretningen er Heidegger-Gadamer-tradisjonen (1900-tallet) som opphever skillet mellom det subjektive og det objektive og som på en mer dyptgående måte søker å avsløre det skjulte i teksten, der også forfatterens verdier inkluderes (Alvesson og Sköldberg 1994: 114-141). Som tidligere nevnt er tolkerens "forforståelse" (bias) sentralt hos Gadamer, likeledes sammensmeltingen av tolkerens og tekstforfatterens horisonter. En tredje variant finner vi i Ricoeurs "reflexive hermeneutikk" der målet ikke er så mye en fusjon av tolkerens og tekstens horisont, men av teksttolkningen og tolkningen av selvet (Rasmussen 2004).

Uansett, kvalitativ forskning gjør bruk av hermeneutiske tolkninger, både av tekster, ytringer, tegn eller meningsfulle handlinger (jf. Ricoeur 1971). De metodiske aspekter ved den hermeneutiske sirkel beskrives slik av Steinar Kvale:

Forståelsen av en tekst finner sted gjennom en prosess der meningen av de enkelte deler er bestemt av meningen av hele teksten, slik den er antasipert. Når vi har fått en bedre forståelse av meningen med de enkelte delene, vil vi eventuelt få en endret forståelse av den opprinnelig antasiperte helheten, som igjen vil influere på meningen av de enkelte deler, og så videre. I prinsippet er en hermeneutisk utlegning av en tekst en uendelig prosess, men den opphører i praksis når man har nådd en fornuftig forståelse, en gyldig enhetlig mening, uten indre selvmotsigelser. (Kvale 1996: 47, min oversettelse)

Innenfor en pragmatisk forståelse vil det neppe være tale om en ”sirkel” som i seg selv gir assosiasjoner til et lukket bilde av en ”enhetlig mening”. Både prinsipielt og praktisk vil det være tale om en åpenhet i tolkningen mellom de transkriberte tekstenes deler og helhet, mellom tekstene og kontekstlagene og mellom forskerens kontekster og deltakernes kontekster. Den fortolkede mening kan være mangetydig og gi mulighet for nye fortolkninger, slik at åpenhet og pluralitet vil være mer i tråd med pragmatismen enn lukkethet og entydighet.

Sosial konstruktivisme innenfor pragmatismen?

En vitenskapsteoretisk refleksjon om konstruksjon av virkeligheten hører etter min oppfatning hjemme i et kapittel om metodologi. Etnografien beskriver en *konstruert* og *fortolket* virkelighet (Geertz 1973, Denzin 1989, Schwandt 2000). En slik oppfatning hører inn under den tidligere omtalte ”antifoundationalism” (se kapittel 2), en familie av vitenskapssyn som favner hermeneutikk, pragmatisme, konstruktivisme, fortolkende etnografi m.v. De fleste deler i dag det syn at tilegnelse av kunnskap er noe det enkelte individ aktivt konstruerer i en sosial kontekst (Noddings 1995). Men hun peker på at konstruktivismen blir definert ulikt innen filosofi, epistemologi, kognitiv psykologi eller pedagogikk, og at den i dag er dominerende innenfor realfagsdidaktikken i USA. Phillips (1995) kaller ironisk nok konstruktivismens mange ”ansikter” for “the good, the bad, and the ugly”. Konstruksjon av kunnskap *gjelder ikke bare personlig kunnskap* som individet tilegner seg gjennom læring, men også *offentlig kunnskap kjent som de ulike fagdisipliner* (ibid.). Det går an, som Phillips gjør, å plassere ulike tenkeres kunnskapssyn langs et kontinuum mellom det kognitive og det sosiale. Da er det anerkjent at Piaget kan plasseres innenfor kognitiv konstruktivisme, og jeg har tidligere hevdet at Dewey må plasseres innenfor sosial konstruktivisme (Eikseth 1999). Men som vist i det følgende, må dette bildet nyanseres.⁷⁴

Bredo (2000: 150) peker på at konstruktivisme dypest sett handler om hvorvidt kjente objekter (the known) er uavhengige av den som konstruerer kunnskap (the knower), eller om de er laget eller konstituert av de kunnskapssøkende subjekters (the knowers) aktiviteter. Med andre ord gjelder spørsmålet om ”the ’reality’ is made or found”, og et slikt spørsmål er viktig for empirisk forskning.

⁷⁴ I et større prosjekt som går ut på å meisle ut en ”pragmatisk sosial konstruktivisme”, bygger Garrison (1998) både på Deweys handlingsteori og Meads teori om selvets utvikling. Bredo (2000) foreslår ”interactional constructivism”, bygget på Meads interaksjonisme, som et alternativ til forståelse av sosial konstruktivisme.

Garrison (1994, 1998) karakteriserer Deweys form for sosial konstruktivisme for ”*transactional realism*”, en beskrivelse han henter fra Ralph Sleeper (1986: 3).⁷⁵ Sleeper argumenterer for at Deweys filosofi ikke bare dreide seg om kunnskapssøking for handlingens skyld (dvs. med henblikk på konsekvenser for handlingen), det Dewey kalte instrumentalisme. Men hans filosofi dreide seg også om at handlingen selv var et middel til transformering av virkeligheten (ontological change), der instrumentalisme har en underordnet rolle. Sleeper minner oss om at for Dewey innebærer tenkning en aktiv involvering med en uavhengig virkelighet (reality), en involvering som har kausale virkninger.⁷⁶

I teorikapittelet har jeg gjort rede for at Dewey sent i forfatterskapet erstatter begrepet ”interaction” med det mer dynamiske begrepet ”transaction”, når han beskriver samspillet mellom den menneskelige organisme og omgivelsene. Transaksjonen organisme-miljø er én prosess innenfor et system, og den er alltid i utvikling. Den er en kontekstuell helhet, både med henblikk på kunnskapssøking og kommunikasjon, hevder Dewey og Bentley (1948/89: 272). Etter deres oppfatning inngår kulturens språklige og fysiske artefakter i en transaksjon for å støtte opp om undersøkelser som gir kunnskap, kunnskap gjennom handling. Alexander sier på sin måte at mening må sees som ”a transactional event mediated by symbolic communication (1987: xviii), noe jeg finner presist uttrykt.

Når det gjelder kommunikasjon, peker Garrison (1994) på følgende som kjernen i Deweys språkteori:

The heart of language is not ‘expression’ of something antecedent, much less expression of antecedent thought. It is communication; the establishment of cooperation in an activity in which there are partners, and in which the activity of each is modified and regulated by partnership. To fail to understand is to fail to come into agreement in action; to misunderstand is to set up action at cross purposes. [...] Meaning is not indeed a psychic existence; it is primarily a property of behavior. [...] But the behavior of which it is a quality is a distinctive behavior; cooperative, in that responses to another’s act involves contemporaneous response to a thing as entering into the other’s behavior, and this upon both sides (Dewey 1925/81: 141).

⁷⁵ I det følgende står jeg i gjeld til Garrison (1994), når det gjelder sammenkoplingen av Deweys kommunikasjonsteori (Dewey 1925/81) og Deweys ”transaksjonelle realisme” (Dewey og Bentley 1949/89). Artikkelen inngår i en diskurs mellom House (1994) som representerer den (natur)vitenskapelige realisme, og Cherryholmes (1994) som følger Rortys postmoderne pragmatisme. Garrison plasserer Deweys transaksjonelle realisme som en tredje vei, mellom disse to.

⁷⁶ Kausalitet betyr for Dewey ikke lovmessige årsak-virkningsforhold: “[C]ausality, however it be defined, consists in the sequential order itself.[...] But in fact causality is another name for the sequential order itself, this is an order of a history having a beginning and end” (Dewey 1925/81: 84-85). For Dewey er det, som tidligere påpekt, viktig ikke å isolere en hendelse fra den kontekst den tilhører, og som gir den sitt særpreg.

Her uttrykkes at kommunikasjonen skjer gjennom samarbeid i et fellesskap, der deltakerne innretter sine handlinger, inkludert språklige, slik at alle parter deltar i å utforme, definere og fastholde hendelser på en samsvarende, gjensidig måte. "To understand is to anticipate together, it is to make a cross-reference which, when acted upon, brings about a partaking in a common, inclusive, undertaking" (ibid.). Mening er med andre ord sosialt konstruert, og vi får dermed en sosialt konstruert virkelighet. Samtidig ser vi at Dewey eksplisitt avviser begreper om psykiske eksistenser (dvs. kognitive strukturer) av den type som den dag i dag fastholdes av kognitive psykologer innenfor informasjonsteori.

Garrison peker på at for Dewey har all mening en viss familielikheter, når det gjelder realisme-egenskaper. Mening har en fellesmenneskelig eller universell dimensjon:

"...every meaning is generic or universal. It is something common between speaker, hearer and the thing to which speech refers. It is universal also as a means of generalization. For a meaning is a method of action, a way of using things as means to a shared consummation, and method is general, though the things to which it is applied are particular" (Dewey 1925/81: 147).

Her benytter Dewey, etter min oppfatning, egentlig to forskjellige begreper for å beskrive det som er felles menneskelig, det generiske og det universelle. Hans utlegning av disse begrepene har til dels vært kontroversielle (Hook 1981, Alexander 1987). Når det gjelder førstnevnte, så ønsket han gjennom *Experience and Nature* å undersøke hvilke generiske trekk som var felles for alle naturens eksistenser, noe han bare delvis lyktes med etter manges oppfatning (hovedsakelig fordi en slik liste neppe kunne bli uttømmende).⁷⁷ Selv ser jeg nytten av Deweys anstrengelser her, i likhet med Alexander: Et generisk trekk kan betraktes som et tentativt redskap, en linse, som hjelper oss til å se fellestrekk ved situasjoner, slik at vi kan etablere kontinuitet mellom situasjoner og forebygge at vi postulerer forskjeller som blir dualismer. Dermed, sier Alexander, blir generiske trekk en betingelse for menneskelig atferd (Alexander 1987: 89 f, 295 n. 50). Når det gjelder det universelle, knytter Dewey i andre sammenhenger det til den universelle metoden for undersøkelse, der ingrediensene består av det unike, partikulære. Gjennom undersøkelsen, handlingsforløpet, omdannes erkjennelsen om dem til generell kunnskap som kan anvendes i andre sammenhenger (se teorikapittelet). I sitatet over vises det til språkhandlingers universalitet som et middel i gjensidig kommunikasjon i en spesifikk kontekst, en felles forståelse i og av situasjonen.

⁷⁷ Generiske trekk, som ofte hos Dewey opptrådte som komplementære par, er for eksempel det usikre og det trygge, det ufullstendige og det fullførte, det repeterende og det varierte, det fornuftige og det hasardiøse (Dewey 1925/81: 66-67). Ifølge Cunningham (1995) identifiserte Dewey minst 30 generiske trekk i tilværelsen.

Biesta (2004: 54f) gjør oppmerksom på at Deweys ”transaksjonelle konstruktivisme”, som han kaller det, er forskjellig fra den konstruktivisme som tradisjonelt bare skiller mellom det mentale og verden (mind and body), og dermed fastholder skillet mellom det subjektive og objektive. Deweys transaksjonelle konstruktivisme hevder at kunnskap er konstruert og virkelig samtidig. Som levende handlende mennesker er vi i kontakt med virkeligheten, ikke som tilskuere, men som medskapere i en stadig foranderlig verden. Verden trer alltid fram som en funksjon eller som konsekvenser av hva vi gjør. Det gamle skillet mellom det objektive og det subjektive, erstattes av intersubjektivitet, påpeker Biesta:

Objektivitet, forstådd som en avbild av världen helt oberoende från och orörd av oss, är helt enkelt en omöjlighet. Om vi vill veta något om världen, måste vi interagera och, som ett resultat får vi endast kunskap om världen genom det sätt som den responderade på oss....Genom interaktion, samordning och kommunikation konstruerar vi en intersubjektiv värld ur våra individuella, subjektiva världar.”
(Biesta 2004: 60)⁷⁸

Avslutningsvis en oppsummering med relevans til avhandlingens metode: Deweys ”transaksjonelle konstruktivisme” innebærer at kunnskap som er innvunnet i feltarbeidet har sin forankring i de aktuelle skoler og barnehager, med de deltakende elever og lærere, barn og voksne, som er beskrevet og tolket. Mine beskrivelser og tolkninger søker å komme så nær opp til deltakerne som mulig, gjennom en intersubjektiv forståelse som blir samordnet gjennom kommunikasjon og etterprøvd gjennom ny kommunikasjon. Samtidig er kunnskapen mangesidig alt etter hvilket perspektiv som blir lagt til grunn, de ulike deltakernes eller forskerens. Men den skal også prøves i forskersamfunnet (Peirce 1878/1992, Dewey 1908/77b). Kunnskapen i pragmatismen er pluralistisk og fallibilistisk (jf. Putnam 1994). Det betyr at den er flertydig og foreløpig, men ikke relativistisk, som det postmoderne slagord ”anything goes” hevder.

⁷⁸ Biesta (1994) har tidligere utviklet et syn på utdanning som ”praktisk intersubjektivitet” der han bygger på Dewey, Habermas og Mead. Av spesiell interesse er det at han mener at den pedagogiske relasjon, relasjonen mellom elev og lærer, er *symmetrisk*. Dermed får Biesta et syn på klasserommets intersubjektivitet, der det er likeverdighet i bestrebelsen for å skape mening. Kollektive handlinger i klasserommet konstituerer meningen med hva som er lært. Det er ikke slik at noen tildeler mening og andre mottar den. Dette synet står i en viss kontrast til Erling Lars Dale som sier: ”Oppdragelse er et subjekt-subjekt-forhold der vi underforstår ulik kompetanse. Oppdragelsen bærer i seg en anerkjennelse, som ikke behøver være eksplisitt bekreftet, av *asymmetri* (Dale 1986: 47, min utheving).

Feltarbeidets gjennomføring

Forskningsfeltet i tid og rom – en oversikt

Det er typisk for kvalitative studier, særlig etnografiske, at forskeren har en bred tilnærming til forskningsfeltet i starten. I mitt tilfelle forsøkte jeg å avgrense studien til å ha fokus på pedagogene, men uten elever, ingen lærer. Studien omfattet derfor *pedagogene i samhandling* med barn [elever] og kolleger på ulike kulturelle arenaer.

I Appendix 2 har jeg beskrevet en topografi eller et kart over de forhold i feltet som jeg på forhånd antok ville ha innflytelse på deltakernes praksiskunnskap, dvs. verdier, erfaring og kunnskaper. Det jeg har kalt deltakernes ”bagasje”, altså det de personlig hadde med seg inn i barne- og elevgruppene, fikk jeg tilgang til gjennom intervjuer, uformelle samtaler i skole- og barnehagemiljøene, observasjoner og dokumenter. ”Trykket ovenfra”, dvs. den utdanningspolitiske diskurs og planverktøy, tilfløt oss, deltakere og forsker, gjennom diskurser i det offentlige rom og på nettverksamlinger, ulike former for planverktøy og observasjoner på planleggingsmøter. ”Trykket nedenfra”, dvs. barn, sosio-materielle rammer, foreldre og lokalsamfunn, fikk jeg til dels førstehånds kjennskap til gjennom deltakende observasjoner og barneprodukter. Men kjennskap til foreldre og lokalmiljø ble i hovedsak formidlet gjennom intervjuer, observasjoner på planleggingsmøter og ekskursjoner i nærmiljøet.

I kasstudier er hensikten som nevnt at *forskeren ønsker å lære noe* om deltakernes være- og tenkemåte i deres hverdag. Da er det en betingelse at en tilbringer *en viss tid på stedet*. Det er i etnografisk forskningstilnærming ingen fast regel for hva som regnes for å være tilstrekkelig. Spindler og Spindler (1992: 65) sier at viktige oppdagelser kan gjøres selv med et par ukers etnografisk observasjon. Forskeren bør imidlertid oppholde seg *in situ* lenge nok til å se at hendelser ikke skjer bare en, men gjentatte ganger. Det øker også gyldigheten av funnene (ibid.).

Siden rytmen i et skoleår gir både lærere og elever, barn og voksne, forskjellige erfaringer, ønsket jeg å fordele observasjonene over et år. Ikke bare gir årstidene mulighet til forskjelligartede aktiviteter, men de pedagogiske utfordringene er av en helt annen karakter i begynnelsen enn i slutten av skoleåret. Stort sett prøvde jeg å planlegge oppholdet slik at jeg hadde 1-2 uker i sammenheng hos hver pedagog. Samværet fordelte seg slik, inkludert intervjuer:

Storås skole: 7 av 11 mndr. i perioden august-juni, til sammen 33 dager

Furuly skole: 7 av 11 mndr. i perioden august-juni, til sammen 32 dager

Datamaterialet består av transkriberte intervjuer, renskrevne observasjonsnotater, videoopptak (noe transkribert), håndskrevne forberedelsesnotater til videointerju og skriftlig dokumentasjon av ulik art (jf. Appendiks 5). Nedenfor gjengis omfanget av det viktigste datamaterialet, der sidetall refererer til transkripsjoner av observasjoner og intervjuer:

Tabell 1: Omfang av videoopptak, observasjoner og intervjuer

Navn	Videoopptak	Observasjoner	Intervjuer
Anne	ca. 6 økter à 45 min	80 s.	125 s.
Bente	ca. 7,5 klokketimer	38 s.	125 s.
Dag	ca. 7,5 klokketimer	47 s.	133 s.
Eva	ca. 6.5 økter à 45 min	68 s.	150 s.
Furuly, skolenivå		30 s.	
Furuly, teamnivå		21 s.	
Storås, skolenivå		16 s.	
Storås, teamnivå		39 s.	

Min forskerrolle og samarbeidet med deltakerne

Som forsker kom jeg definitivt utenfra i forhold til skolene og 6-årsgruppene. Samtidig var jeg, som nevnt innledningsvis, ikke fremmed, hverken for skole - eller barnehagevirksomhet. Min forforståelse og erfaring fra skole - og barnehagevirksomhet, lærer- og førskolelærerutdanning kunne være både en styrke og en svakhet. Styrken var at jeg raskt kunne komme inn i kulturen og at min profesjonelle og personlige erfaring ga meg en type *teoretisk sensitivitet*, ifølge Strauss og Corbin (1990: 42 f). Men samtidig kunne min fortrolighet med skole og barnehage også føre til at jeg ble "blind" for sammenhenger i forhold som virket kjent, men som kanskje hadde andre, skjulte sammenhenger. På første nettverksamling i september, ble jeg spurt av en lærer fra en annen skole: "Det at du selv er allmennlærer, tror du ikke det kommer til å påvirke dine observasjoner av førskolelærerne?" Pussig nok hadde ikke tanken streifet meg, jeg kjente da godt til begge lærergruppene og kunne være uhildet! Refleksiviteten over egen bakgrunn gikk heller i den retning at jeg var redd for at jeg kunne være "for ukritisk" overfor barnehagepedagogikken og "for kritisk" overfor skolepedagogikken. Men jeg hadde fått et varsko, som jeg tok med meg videre.

Det er mange merkelapper som kan settes på feltforskeren, som indikerer hvilken forskerrolle man inntar: "Den profesjonelle fremmede i klasserommet" (Garpelin 1997), "den minst voksne" (Epstein 1998) eller "den skarpøyde gjesten" (Gudmundsdottir 1998). Selv vil

jeg betrakte min rolle som en ”vennlighetsgjest”. Jeg var gjest, men samtidig bestrebet jeg meg på å være vennlig og imøtekommende, både overfor barn og voksne, og ble selv møtt med en tilsvarende holdning. I starten kan en oppleve en viss gjensidig spenning. Det er uvant for deltakerne å bli observert av en ekstern forsker, og det er uvant for forskeren å sitte med blokk i fanget og notere, bakerst i rommet (eller på siden) eller vandre i et av barnehagens mange rom. Eller på møte- og personalrom. Vi skulle også bli kjent med hverandre, dele tanker med hverandre og sammen skape *en mening*. For å oppnå denne *intersubjektive forståelsen* var det viktig at det ble etablert et *tillitsforhold* mellom forsker og deltakere og mellom forsker og mer perifere personer i feltet. Det erfarte jeg at vi oppnådde. Hele tiden hadde jeg i bakhodet at det var *de* som hadde åpnet opp døren og ønsket *meg*, gjesten, velkommen inn.

I førsteklasse ble jeg presentert overfor barna, i førskolevirksomheten gled jeg bare uformelt inn som en av de voksne. Før eller senere spurte noen av førskolebarna hva jeg het og hva jeg gjorde. Jeg svarte som regel at jeg het Astrid, at jeg jobbet på en skole der de lærte å bli lærere og at jeg var hos dem for å se hvordan de voksne gjorde saker og ting sammen med barna. Noen ganger fortalte jeg at jeg skulle skrive bok. Min inntreden i gruppeoffentligheten gjorde at vi kunne få en samtale om ”hva-jeg-skal-bli-når-jeg-blir-stor” i 6-årsbarnehagen på Storås (D 1010 obs: 1) eller om ”hvor-mange-de-kjente-som-het-Astrid” i førsteklasse på Furuly (A 1024 obs: 2). Barna funderte på hvem denne gjesten var og tematiserte det på sin måte.

Min forskerrolle var ellers ”den deltakende observatør”. I forskningslitteraturen har det vært inngående drøftinger av hva som ligger i begrepet ”*participant observation*” (Hammersley og Atkinson 1996; Tedlock 2000). Opprinnelig var det en metode som ble anbefalt når en skulle studere små, relativt homogene og fremmede samfunn. Her oppholdt etnografen seg i lang tid, lærte språket, deltok i befolkningens daglige gjøremål, og gjorde sine observasjoner samtidig (Tedlock 2000). Hammersley og Atkinson (1996: 131 f) viser til fire forskertypologier fra 1960-tallet: Den *fullstendige deltaker* innebærer skjult forskning. Den *fullstendige observatør*, det motsatte ytterpunkt, har ikke direkte kontakt med det som observeres, for eksempel gjennom enveisspeil. De tviler på om det er fruktbart å skille mellom rollen som *deltaker som observatør* eller *observatør som deltaker*. Patton (2002: 265) sier at graden av deltakelse vil variere langs et kontinuum mellom de to ytterpunktene fullstendig deltaker og ren tilskuer. Wolcott (1992: 20) påpeker at ”deltakende observasjon” i strikt betydning neppe forekommer i utdanningsforskning. Her betyr ”deltakende

observasjon” at forskeren er fysisk til stede, en oppfatning også Spindler og Spindler (1992) deler.

Deltakerperspektivet er den etnografiske tilnærmingens første bud. Men for å forhindre at forskeren bare blir et mikrofonstativ for ”Den Andre” som hun forsøker å forstå og beskrive, er et annet bud likeså viktig, kravet om forskerperspektivet utenfra. Dette kaller Geertz (1983: 58) henholdsvis det *erfaringsnære* og det *erfaringsfjerne*. I feltarbeidet er det viktig å holde disse to perspektivene sammen samtidig.⁷⁹ Jeg var en observatør som hadde en langt mer deltakende rolle enn som ”flue på veggen”. Med mimikk og kroppsspråk deltok jeg i gruppeoffentligheten. Jeg sang deres sanger og var med på leken. Ute kunne jeg gi et puff i dissa eller være den trygge voksne nederst i rutsjebanen. På skidagen løp jeg tilbake og hentet votten som sistemann hadde glemt, mens førskolelæreren ledet an i løypa helt forrest og ikke så hva som hendte. En gang avverget jeg en i mine øyne farlig situasjon da elevene hadde laget seg et målesnøre for å måle lengden på saker og ting. Fra feltnotatene siteres: ”I mellomtiden snurrer Preben gartråden rundt halsen sin og strammer til. Jeg blir engstelig og ber ham la være. Han adlyder.” (A 0308 obs: 5). Kort sagt: Jeg prøvde å være ”den vennligsinnede gjesten”, som også ble behandlet med respekt og tillit. Hvis pedagogene ba om det, kunne jeg assistere, men jeg passet nøye på ikke å overta deres rolle.

Under studiet av dette på en gang velkjente og fremmede feltet, opplevde jeg at mine tidligere erfaringer som mor, lærer og lærerutdanner gjorde at flere roller virket simultant og parallelt med forskerrollen. Intuitivt ble et mangefasettert ”jeg” aktivert. Dette ble for eksempel tydelig for meg da jeg stusset på de uutnyttede mulighetene i barnehagepersonalets opplegg for 6-åringene på Sverresborg-dagen (D 0526 int.v3A: 4-5).

Forskningsetikk

Egentlig må forskeren hele tiden, i alle faser av prosjektet, være seg bevisst den etiske dimensjonen ved sitt forskningsarbeid. Slik sett er det ikke fullt ut tilfredsstillende å samle slike betraktninger i ett avsnitt. Det ligger i sakens natur at kvalitative studier der forskeren som person samhandler med andre mennesker i feltarbeidet, stiller særlig etiske krav til forskeren. Men selvfølgelig gjelder det også rapporteringen til forskersamfunnet og publikum. For å underbygge forskningsetikken støtter forskerne seg ofte på de store etiske teorier som pliktetikk, utilitarisme, Webers verdinøytralitet eller de nye retningene kommunitarisme eller

⁷⁹ Andre bruker de lingvistiske termene *emic* og *etic* (jf. Fetterman 1998) når de beskriver henholdsvis innenfra- og utenfra-perspektivet, men jeg foretrekker altså Geertz’ termer.

feministisk etikk (Christians 2000).⁸⁰ Vi finner også forskningsetiske retningslinjer som er utarbeidet av forskersamfunnet.⁸¹ Dewey og Tufts (1932) naturalistiske etikk har også trekk som angår forskningsetikken. Den vektlegger, som nevnt i kapittel 2, *situasjonen*, der en for å løse moralske utfordringer må ta i betraktning deltakernes perspektiv, mobilisere sin humanvitenskapelige kunnskap, reflektere over etiske prinsipper og lytte til samvittigheten. Dewey verdsatte høyt karaktertrekk (eller interesser) som det å være helhjertet, utholdende og upartisk, og han satte demokrati i høysetet. David Bridges (2003a: 177) lister opp følgende etiske prinsipper i sosiale og relasjonelle forhold, som fremmer både kunnskapsutvikling og demokrati:

- the free expression of ideas, feelings and experience
- a regime characterized by a reasonable equitable distribution of power
- careful, respectful and attentive listening to and recording of these ideas
- the open communication of and interaction with these ideas, including critical interaction
- reflective and interactive interpretation of these ideas

Dette er etiske idealer verdt å strebe etter i all feltforskning etter min mening. Bridges (2003b) peker også på at forskeren kan få korrigert sin forutinntatthet til feltet gjennom tett samarbeid med deltakerne, og dermed bidrar de til konstruksjonen av kunnskap.

Informert samtykke.

Dette forskningsetiske kravet nevnes alltid når det er snakk om forskningsetikk. Det betyr at deltakerne i et prosjekt skal ha full informasjon om hva prosjektet går ut på, hva som kreves av dem som deltakere, deres mulighet til å se og korrigere tekster som er produsert, en forståelse av at forskeren vil beskytte dem fra potensiell skade, og at de gjensidige relasjoner blir preget av respekt (Mathison, Ross og Cornett 1993: 3). Tidligere har jeg beskrevet hvordan jeg i starten bestrebet meg på å gi deltakerne så god informasjon som mulig. Nedenfor vil jeg forklare hvordan deltakerne fikk intervjuutskrifter til gjennomsyn og korreksjon. De ble informert om foreløpige resultater fra prosjektets første fase under siste nettverksamling. Det var viktig for meg å gi noe igjen til deltakerne, og jeg erfarte at intervjuer om videoopptakene fungerte som verdifulle refleksjonspunkter for deltakerne. Før hele eller deler av materialet ble klargjort for publisering, har de impliserte deltakerne fått

⁸⁰ Feministisk etikk finner vi drøftet i bl.a. Benhabib 1992, Gilligan 1982, Noddings 1984, Seigfried 1996.

⁸¹ Jf. *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*, sist revidert i 2006. (Første gang vedtatt i 1993).

uttale seg. I disse tilfeller har deres og mine tolkninger i høy grad vært sammenfallende. Jeg har også fått oppklarende kommentarer i enkelte tilfeller.

Ledelsen og det pedagogiske personalet hjalp til med å innhente tillatelse hos barnas foreldre. Da jeg etter å ha forlatt feltet, spurte foreldrene om å få benytte videomaterialet til kurs for lærere og førskolelærere eller på forskningsseminar, var det ett tilfelle der foresatte nå ønsket at barnet ikke skulle finnes på noe videoopptak. Da fikk jeg hjelp til å sladde ansiktet til vedkommende på opptakene, destruerte de opprinnelige, og skrev brev til foresatte om dette. I en kvalitativ studie skal deltakerne når som helst kunne trekke seg fra prosjektet.

I ettertid kan en stille spørsmål om *hvor* informert deltakerne egentlig er når de går inn som samarbeidspartnere i et forskningsarbeid. Det kan tenkes at ikke all informasjon oppfattes i starten, at prosjektet utvikler seg underveis, eller at det tar så lang tid fra feltarbeidet slutter til ferdig rapport foreligger, at det er vanskelig å be deltakerne uttale seg om den. De forandringer som ble gjort underveis i prosjektet, skjedde gjennom åpen forespørsel til deltakerne.

Konfidensialitet og anonymitet.

Disse to krav handler om retten til å beskytte privatliv og personlige forhold og om ikke å gjøre noe som kan få skadelige følger for deltakerne og deres arbeidsplass. Jeg har derfor anonymisert alle person- og stedsnavn gjennom pseudonymer og behandlet alle opplysninger som fortrolige. Av samme grunn har jeg heller ikke gått i detalj på kontekstdata fra skoler og barnehager. Tre av de fire deltakerne var imidlertid med i paraplyprosjektets nettverk og kan dermed være gjenkjennelige for noen. Men ut fra forskningsetiske krav om ikke å skade noen, har jeg beflittet meg på å omtale deltakerne med respekt, uten at det har gått ut over forskningens integritet.

Samarbeid vs maktrelasjoner.

Jeg opplevde i høy grad at det mellom intervjuer og deltakere bestod et likeverdig gi-og-ta-forhold i intervjusituasjonen, slik Goodson (1992) hevder bør være til stede. Underveis kunne jeg for eksempel dele mine erfaringer som nyutdannet lærer, om opphold i fremmede kulturer, om lese- og skriveopplæringen jeg praktiserte på 70-tallet, om diskusjonen om "frie" kontra tilrettelagte aktiviteter for 6-åringer fra NOSEB-nettverket. Min positive støtte til deres utsagn kom gjennom indirekte bekreftelser i intervjusituasjonen uten vurderende synspunkter. Dette ble positivt verdsatt av enkelte, men skapte usikkerhet hos andre. Det er velkjent at pedagoger

som slipper inn eksterne forskere, er overrasket over at dette ikke skjer. De forventer en form for vurderende respons (jf. E. Eikseth, Kreutz-Hansen, Nordtømme og Gudmundsdottir 1992).

Kvale (1996: 3) sier at intervjuer bokstavelig talt er ”*inter-views*” mellom intervjuer og deltakerne (forskningssubjektene) der resultatet er en felles kunnskapsproduksjon (ibid.: 15). Jeg var bevisst på så godt som mulig å redusere asymmetrien i maktforholdet eller lederskapet mellom meg som forsker og deltakerne som var ”forskningssubjekter”.

Under videointervjuene skulle f.eks. både forsker og pedagog kunne trykke på stopp-knappen når det var en scene som hver av oss syntes var viktig og hadde lyst til å kommentere. Denne demokratiske praksis fant sted flere ganger, men ikke så ofte som jeg på forhånd hadde trodd. Når det skjedde, styrket det kunnskapen i prosjektet.⁸²

Det har slått meg at i starten av et prosjekt er det deltakerne med tilhørighet i kulturen, som setter premissene eller har makten. Etter hvert kommer forskeren mer på banen og vil ha svar på sine forskningsspørsmål, uansett hvor mye intervjuet har preg av samtale eller konversasjon. Da er det forskeren som har ledelsen, selv om hun er helt avhengig av dem som blir intervjuet. De skaper i fellesskap forståelse, mening og ny kunnskap. Når det så kommer til tekstproduksjonen som er forskerens ansvar, skjer det en annen form for samarbeid ved at deltakerne utfører såkalt ”member check” og uttaler seg om teksten. Dette øker også kvaliteten på forskningsarbeidet (Lincoln og Guba 1985). Alt i alt vil jeg si at det var et fruktbart og tillitsfullt samarbeid mellom meg og deltakerne på de to forskningsstedene.

Redskaper i datainnsamlingen

Når det gjelder *observasjoner*, har jeg ovenfor pekt på min rolle som deltakende observatør og forskningsetiske aspekter. Her skal bare tilføyes at observasjonsnotatene oftest ble nedtegnet som dialoger, men også som korte sammendrag av hendelser supplert med tegninger. Mine egne refleksjoner og spørsmål underveis ble tydelig markert.

Jeg benyttet meg av fire ulike typer *intervjuer*. Den ene var startintervjuet som ble holdt tidlig i feltarbeidet. Da fikk deltakerne tilsendt en intervjuguide med åpne spørsmål på forhånd fordi jeg ønsket deres gjennomtenkte svar som kompetente yrkesutøvere. Jeg spurte om deres biografi, erfaringer med pedagogisk utviklingsarbeid og nåværende pedagogiske arbeid av ulik art (se Appendiks 4). Jeg stilte også spørsmål som jeg antok ville få fram deres pedagogiske verdier:

⁸² I et tidligere prosjekt (Eikseth 1994) med lærerstudenter hadde jeg erfart at jeg i for stor grad styrte studenten med mine spørsmål i tilsvarende videointervju. Dette ønsket jeg nå å motvirke.

Hva synes du er viktigst (mål) for arbeidet ditt med 6-åringene/1. klasse?
Hva legger du særlig vekt på i starten når du tar imot en ny barnegruppe/1. klasse?
(Intervjuguide, Appendiks 4)

Den andre formen for intervju var uformelle samtaler underveis, som ofte ble nedfelt i observasjonsnotater eller befestet gjennom videointervjuer. Den tredje var sluttintervjuet, som ble forskjellig fra person til person, alt etter hva som var berørt tidligere. Her inngikk også deres vurderinger av året som gikk og en samtale om omsorg, opplæring og oppdragelse. Den fjerde og mest sentrale formen for intervju var videointervjuene, dvs. intervjuer som ble foretatt mens vi spilte gjennom videoopptak.

Videoopptak og *videointervjuer* tjente flere formål. For det ene fungerte videoopptakene som en type visuell dagbok (jf. Prosser and Schwartz 1998) der jeg kunne fastholde hendelser og forløp, interiør og dekorasjoner, bygninger og uteområder. Et opptak er et ”frosset stykke” virkelighet uten lukt og smak, men det kan gjenskape tanker og stemninger og fremfor alt avdekke lag på lag av mening når det spilles om og om igjen (Fetterman 1998: 68). For det andre var det en praktisk løsning når travelhet hos forsker og deltakere var slik at det gikk noe tid mellom observasjoner og intervjuer. For det tredje tjente videoen som en trigger, en parallell til det Douglas Harper (1998) kaller ”photo-elicitation”, der bilder brukes for å fremkalle eller lokke fram tanker og følelser forbundet med opptakssituasjonen. De åpne spørsmålene kunne være direkte eller assosiative i forhold til videobildene, og som tidligere nevnt kunne både forsker og deltaker trykke på stoppknappen for kommentarer. Denne praksis mener jeg samsvarer med den nye etnografiens krav om samarbeid mellom forsker og deltakere, som Harper sier er ønskelig. Den er nokså forskjellig fra den strikte ”stimulated recall”- teknikken som ble brukt på 70-tallet for å avdekke læreres ”decision-making processes” i en tidlig fase av ”Teacher-thinking”- forskningen (Calderhead 1996). Videointervjuene tjente flere formål:

- å klargjøre hva som skjedde når samtalen var vanskelige å høre eller forstå
- å oppklare praktiske forhold om metoder i leseopplæringen, lekser, ukeplaner etc.
- å få grep om refleksjoner og begrunnelser som lå bak handlinger uten at ”hvorfor-spørsmålene” ble kontrollspørsmål (refleksjonsnotat 27. mars)

Det er viktig å være klar over at videointervjuets kontekst er annerledes enn handlingers kontekst i og med at videointervjuet blir en ny konstruksjon av en rekonstruert erfaring.

Selve videointervjuet skjedde i fritimer og andre luker på en vanlig arbeidsdag. Det hendte derfor at ett videointervju kunne gå over flere dager eller at tidsavstanden kunne bli større enn ønskelig, uten at det forringet kvaliteten på intervjuene.⁸³

Datareduksjon under feltarbeidet

Underveis og etter oppholdet i feltet har det foregått mange analytiske steg som medførte datareduksjon. På sin måte har alle observasjoner og intervjuer hatt betydning for de narrative analyser som presenteres i kapitlene 4-7. Den første datareduksjonen skjedde da de båndspilte intervjuene ble transkribert, siden det alltid er tolkningsmuligheter som foreligger når den menneskelige stemme, ja, alle sider ved interaksjonen mellom intervjuer og den intervjuede skal omformes til skrift og tegn på papir. Uansett hvor høye krav til nøyaktig transkribering en har, så vil noe gå tapt i overføringen til den endimensjonale papirutskriften. I de fleste tilfeller fikk jeg hjelp av en erfaren sekretær til å skrive ut intervjuene etter et enkelt, avtalt system for å markere i teksten bekreftende utsagn og lyder, latter, avbrytelser, pauser og ikke hørbare utsagn. Etterpå spilte jeg selv gjennom lydbåndet og foretok nødvendige korreksjoner. Dette gjaldt eksempelvis trykkfeil, misforståelser og tegnsetting. Mange feltforskere ønsker selv å foreta all transkribering, fordi de da gjenopplever nærheten og autentisiteten i feltet samtidig som de også foretar analyser. Jeg kunne derimot bruke tid og krefter på andre sider av forskningsarbeidet.

Det neste skritt i datareduksjonen foregikk under forberedelsene til videointervjuet. Da laget jeg spesielle notater mens jeg så gjennom videoopptaket. På venstre side av arket noterte jeg selve handlingsforløpet, viktige replikker og dialoger, gjerne i kombinasjon med tidsmarkeringer. På høyre side noterte jeg hva jeg ønsket å spørre eller samtale om mens vi sammen skulle studere opptaket. I dette arbeidet kunne jeg av og til støtte meg til parallelle observasjonsnotater fra feltet. Datareduksjonen skjedde i og med at det bare var de episoder som fanget min forskningsmessige interesse, jeg planla å spørre om. På den andre siden, i og med at deltakerne selv kunne stoppe lydbåndet ved episoder *de* syntes var sentrale, kunne vi i fellesskap få lagt til nye, betydningsfulle episoder som en del av kunnskapsproduksjonen.

En nærmere tolkning av videointervjuet ble foretatt samtidig som jeg utførte transkriberingskontroll. Helt intuitivt laget jeg overskrifter til episodene for å tydeliggjøre hva de handlet om. Allerede da ble grunnlaget for en viss narrativ konstruksjon av materialet lagt. Samtidig lettet overskriftene arbeidet med den kontinuerlige sammenholdingen jeg måtte

⁸³ Dette bekrefter for eksempel Anne. Hun sier at det var en ulempe at små detaljer ikke lenger var så friskt i minnet, men at ting kom fram etter hvert. Og hovedessensen i innholdet husket hun. Dessuten mente hun at hun husket en filmet time, og det som fulgte med den, bedre enn en vanlig time (A 0614 int.v2C: 14-15).

foreta med alle typer data som var relevante for de aktuelle episoder: observasjoner, videoopptak, intervjuer, oppgaver, barneprodukter, ukeplaner o.a. dokumenter. En slik sammenholding er et av svarene på kravet om å se tingene i en kontekstuell sammenheng, som gjelder både for hermeneutisk fortolkningskunst og pragmatismens krav til vitenskapelighet. Det er også et eksempel på *triangulering av data*, dvs. at samme hendelse understøttes av flere datakilder og metoder.

Alle intervjuutskrifter ble sendt til deltakersjekk. Da kunne de se om jeg hadde forstått dem rett, om det var ting de ville presisere eller utdype. En ny samtale der selve intervjuutskriften var tema, kunne føre til mindre justeringer. Disse ble tydelig markert på intervjuutskriften som et innskudd i den løpende tekst og bidro til å øke studiens troverdighet, vil jeg hevde.

Narrativ analyse

Innledning

Narrativ utdanningsforskning er i dag plassert "in the mainstream of the interpretative research family of traditions in the social sciences", sier Gudmundsdottir (2001: 5). Dette er nok riktig når det gjelder Nord-Amerika der en ikke lenger trenger argumentere for legitimiteten av narrativ forskning. Men i mindre land kan forskersamfunnet være mer tilbakeholdne og spørre: "ja, men er dette forskning?" (Elbaz-Luwisch 1997, Kvernbekk 2003). Ikke desto mindre hevder Huberman (1995) at et skifte av samfunnsvitenskapelig paradigme og metoder sjelden har skjedd så raskt og ekspansivt som med narratologien. Den finnes overalt og langs et epistemologisk spekter fra realisme til post-modernisme. Rundt tusenårsskiftet er "the narrative turn" så utbredt at de fleste artikler i *The Handbook of Qualitative Research* omtaler narrativ forskning (Denzin and Lincoln 2000a).

I utdanningsforskningen flyter mange tradisjoner sammen i interessen for det narrative. Disse kan være tematisert som beskrivelser av skole- og barnehagepraksis, forskning på lærerkunnskap og læreplanutvikling og ved bruk av ulike tilnæringsmåter som for eksempel fortolkende tradisjon, pedagogisk "connoisseurship" eller aksjonsforskning (Gudmundsdottir 2001), samt samfunnskritisk pedagogikk (Goodson 1992, 2000) eller et uttalt feministisk perspektiv (Noddings 1991).

Det "narrative" handler om *fortellinger*, men det er mange oppfatninger av hva narrativ forskning er. Flere sier at det kan være selve forskningsrapporten, hva enten den er

etnografisk (Huberman 1995), aksjonsforskningsbasert (Hoel 1997) eller selvbiografisk (Conle 2000). Andre bruker litterære sjangre som komedie eller tragedie for å karakterisere praksisfortellinger (Calander 1999). Connelly og Clandinin (1990: 2) sier at det er like korrekt å si "forskning på narrativer" som "narrativ forskning". De foreslår å kalle *fenomenet*, altså fortellinger som personer forteller fra sine liv, for "stories" (beretninger), mens *metoden* innebærer at narrative forskere samler og gjenforteller deres fortellinger og skriver "narrativer" om erfaringer⁸⁴.

Mitt valg av narrativ analyse skyldes en grunnleggende forståelse av at det narrative er en fundamental struktur ved menneskers erfaring (jf. Aristoteles 1998, Dewey 1925/81, Ricoeur 1984). Når lærere og førskolelærere forteller om sine pedagogiske erfaringer, får vi selvsagt tilgang til deres historier, som jeg eventuelt kunne ha kategorisert på vanlig måte, dvs. å analysere deltakernes narrativer. Men min praktisering av narrativ forskning gjelder først og fremst en *narrativ analyse* av relevant materiale, inspirert av Polkinghorne (1995). Han skiller mellom to analysemåter, *analyse av narrativer* (historier) og *narrativ analyse* (rekonstruksjon som fortelling):

- (1) analysis of narratives, that is, studies whose data consists of narratives or stories, but whose analysis produces paradigmatic typologies or categories
- (2) narrative analysis, that is, studies whose data consist of actions, events, and happenings; but whose analysis produces stories (e.g. biographies, histories, case studies). (Polkinghorne 1995: 5 f.)

Jeg har valgt den siste tilnæringsmåten. I korthet går den ut på å rekonstruere handlinger og erfaringer til fortellinger (emplotment). Vi lager altså en fortelling i *ettertid* ved hjelp av flere datasegmenter. Denne prosessen kaller Polkinghorne narrativ konfigurasjon. Datamaterialet gir oss tilgang til flere hendelser eller datasegmenter langs en tidsakse der kronologien er *lineær*, men i ettertid settes episoder sammen slik at de oppfyller en bestemt funksjon eller hensikt i fortellingen. Denne kronologien er *logisk* ut fra fortellingens logikk (Calander 1999: 74). Men for å oppfylle fortellingens logikk, kan det være at enkelte data må utelates (Polkinghorne 1995, Calander 1999, Gudmundsdottir 2001).

⁸⁴ F. Michael Connelly og D. Jean Clandinin har særlig forsket på lærere og førskolelæreres "personal, practical knowledge" (Clandinin 1989, Clandinin og Connelly 1991, Connelly og Clandinin 1988).

Deweys naturalisme som begrunnelse for narrative analyse

Det er et paradoks at mens mange utdanningsforskere tar veien om litteraturteoretiske kilder for å legitimere bruk av narrativ tilnærming for behandling av datamaterialet (f.eks. Bruner 1996), så tilbyr den naturalistiske pragmatisme med sitt grunnleggende begrep "event" (hendelse, begivenhet) en direkte tilgang til narrativ forståelse av natur, kultur og erfaring.⁸⁵ "Every existence is an event", sier Dewey (1925/81: 63) og mener at det ikke finnes faste, uforanderlige substanser (ibid.: 5). Og når selve naturen betraktes som bestående av hendelser fremfor substanser, så er den karakterisert av "*histories, that is, by continuity of change proceeding from beginnings to endings*" (ibid.). Det er igjen et morsomt paradoks, at Dewey bruker den alminnelige kjennskap til fortellinger for å illustrere hva han grunnleggende mener om naturen!

Mange bygger sin forståelse av narrativer på Aristoteles' *Poetikken*, der dramaet jo er blitt selve prototypen på en fortelling. Ifølge Aristoteles er dramaet en *etterligning* av erfaringer, med seks distinkte kjennetegn. Det er et bestemt *hendelsesforløp, karakterer, tale, tenkning, melodi* (kunstnerisk uttrykk) som skal *fremvises*. Hendelsesforløpet har et sekvensielt løp med begynnelse, midte og slutt, og har elementer av gjenkjennelighet i seg og en vending, eller toppunkt, i handlingen (Aristoteles 1998: 209-212). En slik oppbygning med de seks kjennetegnene har også jeg benyttet meg av i grove trekk når jeg har konstruert narrativer i empirikapitlene.

Ricoeur (1984) har vært kritisk til Aristoteles' forståelse av dramaet, fordi det etter hans mening manglet et tidsaspekt. Det er *helheten* i dramaet som betones gjennom dets begynnelse, midtfase og avslutning og ikke forståelsen av tid, hevder han. Og nettopp det diakrone aspektet, tiden, er forutsetningen for å forstå det narrative i menneskelig handling. I Augustins *Bekjennelser* fant han imidlertid det han lette etter, for ifølge Augustin hører handlingens struktur hjemme i en triadisk nåtid (a threefold present): "a present of future things, a present of past things, and a present of present things" (ibid: 60). En slik grenseoverskridelse av tidsbegrepet som varer utover det nåtidige øyeblikket, finner vi uttrykt flere steder hos Dewey. I *Logic* (1938/86) sier han: "The present situation is not located in and confined to an event here and now occurring. It is an extensive duration, covering past, present and future events" (ibid: 227). Tidsbegrepet er også illustrert gjennom menneskets

⁸⁵ Clandinin og Connelly (1991: 260-264) støtter seg på Deweys begreper om erfaring når det gjelder narrativ lærerforskning, mens Gudmundsdottir (2001: 226) begrunner sitt narrative prosjekt med kulturhistorisk aktivitetsteori. Det er interessant å merke seg at kulturpsykologen Jerome Bruner slutter seg til pragmatismens syn på fortolkning og anti-essensialisme gjennom å støtte seg på Rortys utlegninger av William James (Bruner 1990: 25-26). Se for øvrig en fremstilling av slektskapet mellom Deweys sosiale konstruktivisme, sosiokulturell teori (Vygotskij, Wertsch) og kulturhistorisk aktivitetsteori (Engeström, Cole) i Postholm (2003: 27-31).

biografi, der individets historie følges gjennom en rekke temporære begivenheter (events) fra fødsel til død. Det som kommer senere forklarer det tidlige like sannferdig som det tidlige forklarer det senere, sier han i essayet "Time and individuality" (1940/98: 219).

Nettopp det diakrone, narrative aspektet finner vi nær sagt overalt i Deweys tekster. Jeg vil her belyse det gjennom tre eksempler: menneskets strev etter mening, etter å beherske naturen gjennom handling, og bedømmelse av en situasjon. Alle belyser visse sider ved Deweys tenkning om erfaringen. For det første: Dewey alluderer implisitt til Aristoteles' drama når han skal forklare forholdet mellom mening og kontekst (1925/81: 231-232). Det vi oppfatter under en dramafremføring, det som er i forgrunnen i vår bevissthet, skyldes dramaets tidligere faser med de forventninger de har skapt, søken etter oppfyllelse av mangler og forsoning av motsetninger av intellektuell og emosjonell art. På samme måte er det med vår bevissthet:

Every case of consciousness is dramatic; drama is an enhancement of the conditions of consciousness. [...] Words, as means of directing action, may awake a situation in which the thing in question is had in some particularly illuminating way. It seems to me that anyone that installs himself in the midst of an unfolding drama has the experience of consciousness and conditions it [...]. There must be a story, some whole, an integrated series of episodes. This connected whole is mind, as it extends beyond a particular process of consciousness and conditions it.
(ibid.: 232, kursiv tilføyd)

Ting, relasjoner og tolkninger av mening i miljøet rundt oss står tydelig i vår bevissthet på bakgrunn av en kontekst i tid og rom som er med på å forme vår oppfattelse, vår bevissthet.

For det andre, Dewey hevder at naturen oppfattes av menneskene som en konstant blanding av det usikre og det stabile, noe som gjør at tilværelsen blir tydelig. Hvis tilværelsen var enten helt forutsigbar eller helt tilfeldig, ville det ikke finnes hverken tragedie eller komedie i livet, enn si vilje til å leve, sier Dewey (1929/84: 194). På alle områder, i politikk og moral, i kunst og religion og i vitenskapelige undersøkelser vil det være en streben mot å finne "the union in nature of the settled and the unsettled". Uten denne union vil det ikke være noe fullbyrdet mål (consummation) eller foreløpige mål, hensikter. Det motsatte av denne bevegelige, foranderlige naturen er "a block universe", en oppfatning som plasserer mennesket som tilskuer til naturen. "Handling" (action) er det middel mennesket har for å løse en problematisk situasjon som oppstår gjennom usikkerhet. I teorikapittelet ble det pekt på at i erfaringen skjer det en kontinuerlig veksling (interplay) mellom aktivt å forandre omgivelsene (doing) og det passivt å bli utsatt for påvirkninger (undergoing) gjennom suksessive hendelser (events) der målet er organismens harmoni med miljøet

For det tredje, Dewey ekvivalerer intelligent handling, som er motsetningen til rutinehandlinger, med mønstrene i undersøkelser. Her knytter han det narrative til dømmekraften i undersøkelsens faser, der den fortidige fortalte tiden knyttes sammen med den nåtidige fortellertiden.⁸⁶ Når enhver foreløpig påstand (proposition) er en *narrativ* påstand, betyr det at den handler om “a *course* of sequential events, not about isolated events at an absolute point in time,” sier han i *Logic* (1938/86: 227). Når en ved foreløpig skjønn (judgment) prøver å avgjøre om nåværende løsninger minner om liknende forhold i fortiden, er det å regne som et hjelpemiddel i en fullstendig bedømmelse av rett kurs, et ledd i en historie som utfolder seg fra fortiden gjennom nåtiden til fremtidig løsning. Dette er nødvendig for å forankre våre vurderinger og bedømmelser på en skikkelig måte (ibid.).

Det som overbeviste meg om at narrativ analyse var legitimt i min undersøkelse, var den narrativitet som jeg fant gjennomsyret Dewey pragmatisme, som ellers er rammeverket i avhandlingen. Andre har funnet andre inspirasjonskilder. Hermeneutikeren Ricoeur (1984) har vært en viktig kilde til forståelse av narrativer både for Polkinghorne (1995) og Mark Johnson (1993). Sistnevnte har også bygget på bl.a. Dewey. Og pragmatisten Garrison (1997) bruker Johnsons/Ricoeurs karakteristika av narrativets komponenter til å rekonstruere dem i Dewey-termer. De er som følger: mål (end-in-view), motiver, handling, kontekst, mening og tid (Garrison 1997: 141-143). Eksplisitt eller implisitt har jeg dekket det meste av dette, men jeg har valgt å begrunne den narrative analysen med mer grunnleggende ideer i Deweys pragmatisme. I avsnittet nedenfor redegjør jeg for hvordan jeg selv har bygd opp den narrative analysen i empirikapitlene.

Hovedarbeidet med dataanalysen

Hovedarbeidet med analysen skjedde etter tilbaketrekingen fra feltet. Materialet ble som tidligere nevnt, analysert i to faser. Den første fasen skjedde i paraplyprosjektet 1994-96, der jeg særlig la vekt på forskjellige typer planleggingsprosesser, ulike modeller for pedagogisk organisering av tilbudet til 6-åringene, forskjeller i skole- og barnehagespråket og pedagogiske verdier som ble uttrykt i startintervjuene (Eikseth 1996, 1997). Disse analysene ble foretatt gjennom en kategorisering av *deler av materialet*. Den andre fasen, doktorgradsprosjektet, der jeg gjør bruk av narrativ analyse, startet i hovedsak etter intensive studier av John Deweys pragmatiske filosofi hvor jeg søkte å få et grep om praktisk kunnskap.

Et viktig utgangspunkt for valg av sentrale datasegmenter i konstruksjonen av narrativene har vært kilder som har støttet opp om hverandre, nemlig videoopptak (hendelser

⁸⁶ Jf. Torjus Midtgarden, UiB, personlig kommunikasjon juni 2006.

og handlinger) og videointervjuer (refleksjoner og fortellinger om disse). Videoepisoder og intervjuutskriftene ble gjenstand for nye nærstudier, selv om jeg allerede under feltarbeidet hadde merket meg viktige episoder. Både da og senere spurte jeg meg selv: Hva sier disse episodene om vedkommendes handlingsmønstre, som er betydningsfulle i seg selv, og som har betydning for undersøkelsens problemområde? Hvilke "critical moments" (Denzin 1989), "øyeåpnere" eller problemepisoder, hadde jeg merket meg under feltarbeidet som kunne være med i det videre arbeid? Da jeg ble mer og mer sikker på mine valg, laget jeg gjerne sammenstillinger av data fra alle intervjuer som belyste samme tematikk. For eksempel "Eva som klasseleder", "Samtaler om eleven Svein", "Dag om lek/fysisk utfoldelse/gutter og jenter", "Bente om lek", "Episoder med de fire uroligste guttene" (hos Anne).⁸⁷

Deretter flettet jeg sammen datasegmentene til et narrativ som inneholder sceniske (situasjons)beskrivelser, handlinger og hovedpersonens refleksjoner over erfaringer fra handlingene. Selvfølgelig ble også min egen fortellerglede satt i sving, som i noen grad fikk prege fremstillingen. Narrativet i sin endelige form ble utstyrt med nummer på avsnittene til hjelp under drøftinger og referanser til datamaterialet for dokumentasjon. Det siste kan muligens virke overveldende (og teknisk). Men siden det i pedagogisk forskning fortsatt er et omstridt spørsmål om fortellingen er "sanne" eller ikke (Phillips 1997, Kvernbekk 2003), er det forskerens moralske plikt å gjøre analysen så gjennomskinnelig for forskere og publikum at historien står fram som troverdig. Også Polkinghorne (1995: 20) mener det er forskerens ansvar å overbevise leserne om at de omtalte begivenheter og hendelser virkelig har funnet sted. Samtidig skal den narrative analysen binde sammen dataene slik at de på en dynamisk måte gir forståelse for og mulig forklaring på hendelser og handlinger:

The purpose of narrative analysis is not simply to produce a reproduction of observations; rather it is to provide a dynamic framework in which the range of disconnected data elements are made to cohere in an interesting and explanatory way. (Polkinghorne 1995: 20)

Videointervjuene gjorde det mulig å flette inn pedagogenes egne refleksjoner og begrunnelser underveis i det gjengitte handlingsforløpet. Vi har altså å gjøre med en *historisk tid* for selve samhandlingen med barna, som er "frosset" ved hjelp av videoopptak og transkripsjoner, *én fortellertid* som er pedagogens (og til dels forskerens) refleksjoner over handlinger i videointervjuet og *en annen fortellertid, en gjenfortellingstid*, som er min, forskerens. I denne fortellertiden rekonstruerer jeg som forsker flerfoldige erfaringer, gjort av flere personer, til

⁸⁷ Se nærmere detaljer om supplerende fremgangsmåter i innledningen til de enkelte empirikapitlene.

narrativet om for eksempel Eva. Deretter trekker jeg meg ut av fortellingen og reflekterer ytterligere over hva som skjedde. Denne teksten blir da en metafortelling.

Kapitlene er bygget opp av ett eller flere narrativer med læreren eller førskolelæreren i sentrum. Etter å ha presentert narrativet, eller mellom flere narrativer som utgjør et hele, kommer mine refleksjoner over dem. Det er en tekst som inneholder refleksjoner, sammenlikninger og tolkninger, idet jeg som forsker går ut av fortellingens drama og overblikker i en mellomposisjon de (re)konstruerte data, samtidig som jeg peker framover mot sluttkapitlets drøftinger av empiriske funn. Først der vil Deweys filosofi bli brukt som analyseverktøy. Dermed skapes det en nødvendig avstand mellom *Historia* og *Teoria*, siden disse ikke kan forklares i et 1:1-forhold, som kongruente størrelser. Den ene kan bare drøftes i lys av den andre. Bare slik kan vår forståelse økes og vår tolkning av livsverdenen bedres.

Spørsmål om studiens kvalitet

”Intet forskningsparadigme har monopol på kvalitet,” sier Peshkin (1993: 28). Men det betyr ikke at det er unødvendig å stille kvalitetskrav i forskersamfunnet. Det gjelder framstillingen som helhet så vel som resultatene. I dette avsnittet vil jeg drøfte studiens forhold til vitenskapens hellige ”treenighet”, som Kvale (1996: 229) kaller begrepene generalisering, reliabilitet og validitet, begreper som har dominert forskningen siden positivismens høysang tidlig på 1900-tallet (Lincoln og Guba 1985: 19). Jeg deler Kvales ønske om å avmystifisere disse begrepene og forstå dem i lys av hverdagspråket, der validitet betyr gyldighet, reliabilitet betyr pålitelighet og generalisering betyr å dra slutninger fra ett tilfelle til andre. I stedet for helt å avvise denne vitenskapelige ”treenighet”, vil jeg som Kvale gjenskape (reconceptualise) den, og da med utgangspunkt i mitt eget forskningsarbeid.⁸⁸

Tidligere har jeg vist at pragmatismens kunnskapssyn er preget av ”antifoundationalism”, pluralitet og fallibilisme (teorikapittelet) og at den vektlegger kontekst, kommunikasjon og handlingers intensjonalitet for å tolke mening (dette kapittelet). Da er det klart at positivismens krav om vitenskapelighet ikke kan oppfylles i denne studien som omfatter få kasus, og som er tolket i lys av Deweys pragmatisme. Hans pragmatisme kan, som tidligere nevnt, kalles *transaksjonell konstruktivisme*, der kunnskap både er konstruert og

⁸⁸ Å gjenskape begreper betyr så langt jeg kan bedømme det, å bruke noe som er gjenkjennbart, men tilføre det noe nytt. Lincoln og Guba (1985; Guba og Lincoln 1998) vil derimot bruke *alternative* begreper i stedet for positivismens, men er blitt kritisert for at de likevel ligger nær positivismens (ibid.). De foreslår fire kriterier for *troverdighet* og fem kriterier for *autensitet*. Noen av disse vil jeg benytte meg av. Lather (1993) vil ut fra et poststrukturalistisk syn *rekonstruere* validitet til å omfatte fire former: En ironisering av sannhetsproblematikken, en inkludering av det paradoksale og komplekse, en problematisering av krysninger og knoppkytninger uten underliggende sammenhenger og en situert, sensuell validitet, som viser til at forskeren forstår mer enn hun kan vite og skriver henimot det hun ikke forstår (jf. Cresswell 1998: 199).

virkelig *samtidig*. Min argumentasjon må derfor sannsynliggjøre at dette er en kasusstudie der fire pedagoger faktisk opptrer som sosiale agenter i en kulturell kontekst, og der jeg gjennom en narrativ rekonstruksjon har tolket deres praksishandlinger og uttalte refleksjoner som viser moralske dimensjoner ved deres erfaringer som pedagoger. Dette er ikke minst bevitnet gjennom bruk av sitater fra deltakerne og gjengivelse av observerte handlinger i de kulturelle kontekstene. Samtidig vil jeg hevde at jeg har tilstrebet en *indre sammenheng* i studien, der pragmatismen som tolkningsramme er brukt til å fortolke et datamateriale, som er innhentet gjennom etnografisk forskningstilnærming og rekonstruert i narrativ form. Den overordnede problemstilling som søker etter læreres og førskolelæreres moralsk-praktiske erfaringer der kunnskaper, handlinger og verdier står sentralt, legitimerer Deweys pragmatisme som tolkningsgrunnlag. En slik indre sammenheng vil jeg hevde er et kvalitetstrekk ved studien.

Når det gjelder *generalisering av kasusstudier*, foreslår Stake (1978/2000, 1998) at vi opererer med *naturalistisk generalisering*, noe som tatt opp av flere kvalitative forskere (Kvale 1998, Larsson 1994/2005, Peshkin 1993, Simons 1996). Det vil si at kunnskap om de unike, partikulære kasus som vi ønsker å lære noe av, er beskrevet så erfaringsnært at andre kan gjenkjenne dem og senere dra nytte av dem. Naturalistisk generalisering betyr at veien går fra implisitt (tacit), gjenkjennbar erfaring hos leseren til verbalisert, delt kunnskap (Stake 1978/2000: 22). Eller som Larsson uttrykker det: fra slående eksempler, bilder og metaforer som fører til en erkjennelse som kan anvendes utenfor kasusstudiens egen sammenheng (Larsson 2000: 28). Forskerens narrativer gir muligheter for utvidede, vikarierende erfaringer for leseren, påpeker Stake. "The reader comes to know some things told, as if he or she had experienced them" (Stake 1998: 94). Mine beskrivelser i empirikapitlene og drøftingen i sluttkapittelet er forhåpentligvis både gjenkjennbar for leseren og gir et tilskudd til hans eller hennes erfaringer.

Lincoln og Guba finner ikke Stakes naturalistiske generalisering tilfredsstillende (1985: 122). I stedet innfører de begrepet *overførbarhet* (transferability), der forskeren nøye klargjør den kontekst resultatene er oppstått i, slik at det blir mulig for en person å avgjøre om de passer inn i den nye konteksten (fittingness). "If context A and context B are 'sufficiently' congruent, then working hypothesis from the sending originating context *may* be applicable in the receiving context" (ibid.: 124). De innrømmer at ingen forsker kan forutse hvilke mulige kontekster resultatene kan overføres i, men han eller hun må gi tilstrekkelige opplysninger om konteksten til at de som er interessert i overførbarhet har et vurderingsgrunnlag. Problemet er at Lincoln og Guba knytter seg til Geertz' begrep om "thick descriptions" når det gjelder kontekst (ibid.: 125, 316, 359-360). Men de overser at hans poeng var nettopp å inkludere

meningsaspektet, det intensjonale ved handlinger, når kulturelle kontekster skulle beskrives og fortolkes gjennom "thick descriptions", som jeg tidligere har nevnt. Da blir det meningsløst å skulle lete etter kongruens mellom to forskjellige kontekster, etter mitt syn.⁸⁹

En mykere variant av tesen om overførbarhet er *analytisk generalisering* (Kvale 1996: 233). Det innebærer en begrunnet vurdering av i hvilken grad funn fra en studie kan brukes som guide til noe som kan skje i en annen situasjon. Ved logisk analyse av likheter og forskjeller i de to situasjonene kan en trekke visse slutninger, for eksempel ved juridiske eller kliniske kasus. Disse er praksisbaserte, men en kan også generalisere ut fra teoribaserte kasus, hevder Kvale. Som ved naturalistisk generalisering vil det ved analytisk generalisering være mottakeren som har ansvar for å nyttiggjøre seg den informasjon en har fått, i en ny situasjon. Men i denne sammenhengen har også forskeren etter min mening et ansvar, for å gi så fyldige opplysninger som mulig, og for å kommunisere med leseren gjennom selve fremstillingen. Her foreligger det altså både et forskningskrav og et formidlingskrav. Jeg har, etter beste evne, med redelighet og gjennomskinnelighet, redegjort for valg, fremgangsmåter, tolkninger og kontekster, og jeg har forsøkt å formidle det i et språk og en sammenheng som er myntet både på forskersamfunnet, lærerutdannere og praktikere. Det blir da opp til leseren å bedømme hvorvidt studien oppfyller det kvalitetskrav som Larsson stiller til kvalitative studier, nemlig *heuristisk kvalitet*. Med heuristisk kvalitet mener han i hvilken grad leseren gjennom framstillingen kan overbevises om å se "någon aspekt av verkligheten på ett nytt sätt" (ibid.: 28).

Når det gjelder *studiens pålitelighet* (reliabilitet), må det sies at tolkning og meningsskaping i en sosial verden forskeren er en del av, ikke kan være objektiv. Mitt ståsted og mine verdier og oppfatninger farger de slutninger som er gjort. Men så langt som mulig har jeg, som tidligere nevnt, bestrebet meg på redelighet og gjennomskinnelighet. Likeledes har jeg gjort rede for min faglige bakgrunn. Siden alt datamateriale er tilgjengelig og listeført etter et visst system i Appendiks 5, kan hvem som helst i forskersamfunnet etterprøve de tolkninger og analyser som er gjort, og eventuelt trekke andre konklusjoner. Det er også grunnen til at det i teksten inngår forholdsvis fyldige sitater fra og omstendelige referanser til datamaterialet. Dette er vel den eneste måten kvalitativ forskning kan underlegges en viss standard for behandling av materialet på en tillitvekkende måte (jf. Dysthe 1995: 28).

"To validate is to check," sier Kvale (1996: 242). Dette handler om studiens *troverdighet* (credibility). Her forholder jeg meg til fire av Lincoln og Gubas (1985: 301-316)

⁸⁹ Gomm, Hammersley og Foster (2000: 101) problematiserer også Lincoln og Gubas bruk av "thick descriptions" når det gjelder "transferability", men ikke helt på samme måte som jeg har gjort her.

anbefalinger, som også passer for etnografiske kasusstudier (jf. Creswell 1998, Fetterman 1998, Hammersley og Atkinson 1996, Stake 1998). For det første dreier det seg om *langvarig opphold på stedet* der jeg gjennom et helt skoleår fulgte lærerne og førskolelærerne. Dermed ble jeg godt kjent med kulturen ved de to skolene og barnehagene, opparbeidet gjensidig tillit i forholdet til deltakerne, noe som ga mulighet for å utdype situasjoner og oppklare misforståelser. For det andre dreier det seg om *vedvarende observasjoner* for å identifisere karakteristiske trekk ved situasjoner og personer, noe som gjorde at jeg kunne gå i dybden. For det tredje innebærer det *triangulering*. I mitt tilfelle betydde triangulering at både flere datakilder og metoder ble brukt. Som tidligere påpekt, ble videointervjuene anvendt til avklaring av handlingsforløp, utdyping av metodiske spørsmål og ikke minst til å få fram refleksjoner og begrunnelser som lå bak de observerte handlingene. Slik kunne jeg få flere perspektiver (deltakernes og forskerens) på en og samme hendelse og avklare relasjoner mellom hendelsene. Dokumentene var *supplerende manifestasjoner* av forhold som ble observert eller hadde foregått før min inntreden i feltet.

Det *fjerde* og siste forhold jeg vil ta opp er *deltakersjekk* (member check), noe som er sentralt i etnografisk forskningstilnærming så vel som i kasusstudier generelt. Lincoln og Guba (1985: 315-316) skiller mellom datatriangulering som handler om å vurdere dataenes pålitelighet, og deltakersjekk, som er et ledd i prosessen med kunnskapskonstruksjon. En viktig form for deltakersjekk i mitt prosjekt var at alle fikk *kommentere de transkriberte intervjuene*. Etter en ny samtale markerte jeg korreksjoner i nye utskrifter. Det ble også gitt en skriftlig utdyping av et synspunkt (Dag). Når det gjelder *analyser*, har alle fått tilsendt tekster som handlet om dem selv. Bare mindre detaljer er blitt påpekt ved telefoner eller e-post, som det har vært uproblematisk å inkludere. Deltakerne har derimot ikke fått sluttkapittelets drøftinger til uttalelse. Etter min oppfatning har forskeren siste ordet når det gjelder resultatene, særlig dersom deltakerne har uttalt seg underveis.

Jeg savner imidlertid den etiske begrunnelsen hos Lincoln og Guba (ibid.) når det gjelder deltakersjekk. Det er ikke bare for å få solide og adekvate forskningsresultater forskerne bør la samarbeidende deltakere få uttale seg. Det er en demokratisk rettighet de har. De skal få vite hva forskeren har funnet ut under feltarbeidet, de skal ha anledning til å uttale seg underveis, og de skal vite hva som blir publisert offentlig om dem. Som det sies i et essay om kvalitativ utdanningsforskning: "Nothing about us without us!" (Bridges 2003b). En slik demokratisk-etisk holdning og praksis har også med denne studiens kvalitet å gjøre, som det til syvende og sist er opp til andre å bedømme.

Kapittel 4

Lærer Eva på Storås

Biografisk portrett av Eva

Personlige interesser

Eva er i midten av 40-årene og har to barn som går i grunnskolen. I dag går det meste av fritiden med til familieliv, mens det tidligere også ble plass til turliv med venner. Musikk og lesing dyrkes i familiekretsen. Tidligere hadde Eva et blåseinstrument som sitt instrument. Nå er repertoaret utvidet. ”Nå spiller ungene, og i samspill med dem så klarer jeg å spille flere instrumenter, for da går det ikke så fort,” sier Eva og ler. På den måten får de et lite familieorkester. ”Vi spiller mye, og så spiller vi mye plater,” forteller hun i det aller første intervjuet (E 1020 int.beg: 1).

Tidligere utdanning og erfaring

Eva var bare 17 år da hun begynte på 4-årig lærerutdanning i Nord-Norge, et studium hun likte godt. Hun erkjenner at hun da var inne i en sterk utviklingsfase, slik at påvirkningen fra lærerutdanningen var stor. Da jeg spør henne om hva hun hadde spesielt utbytte av, svarer hun: ”Norsken ... det var et veldig modningsfag på lærerskolen.” De hadde hatt en dyktig norsklærer som hadde stor påvirkningskraft (ibid.: 5). Han brydde seg ikke bare om norskfaget, men også om klassen sosialt, hvordan de hadde det (S 0828 obs: 6). Pedagogikkundervisningen tror hun derimot må ha vært ganske dårlig. ”I tillegg var jeg så forferdelig ung... jeg hadde jo ingen ting å relatere det til.” I dag er situasjonen en annen når hun leser pedagogikk. ”Det jeg leser i dag, har jeg jo hele tiden nytte av. Jeg ser jo hele tida ansikt foran meg når jeg leser. Det blir noe annet,” sier hun (E 1020 int.beg: 6). Referansen til teorilesning i dag var knyttet til innføringskurset i pedagogisk veiledning hun hadde startet på som fersk øvingslærer.⁹⁰

Eva søkte mer kunnskap umiddelbart etter lærerskolen i 1972. På universitetet studerte hun norsk og historie og dro som nyutdannet adjunkt til en barneskole i Nord-Norge i 1975.

⁹⁰ Jeg var lærer på veilederkurset som Eva gikk på. I den grad det hadde innvirkning på forholdet mellom oss, tror jeg det var som en positiv, felles referanse. Den ble uttrykt eksplisitt bare denne gangen i intervjuene, men har kanskje vært implisitt til stede ved bruk av et felles språk eller språkforståelse i våre samtaler.

Under intervjuet delte vi felles erfaringer. Som nyutdannede adjunkter i Nord-Norge ble vi begge to ”satt til” å undervise i 1. klasse, med fagene musikk og kroppsøving på høyere årstrinn. Eva underviste i tillegg i engelsk. ”Litt av en jobb,” sier hun (ibid.: 2). Fra Nord-Norge dro hun til Storås skole i 1980, en skole fra midten av 70-tallet.

Eva har i alt 20 års erfaring som lærer, og nå skulle hun ha 1. klasse for fjerde gang. Som regel fulgte hun klassene sine ut barnetrinnet. På mitt spørsmål om det er enkelte episoder fra yrkesløpet som har festet seg fordi de betydde noe spesielt, sier hun spontant:

Ikke episoder. Men den klassen i Nord-Norge - de 5 årene - tror jeg betyr fryktelig mye. Det tenker jeg veldig ofte på. Det var klasseromsskole. Jeg var mye alene. Det var mange gamle, eldre lærere som var ferdig med utviklinga si. Så jeg prøvet og feilet mye, men jeg synes at jeg fikk til veldig mye av det jeg hadde lyst til å få til. (ibid.: 2)

Det var ingen som la seg borti hva den unge læreren gjorde. ”Hvis bare ungene var flinke til å stille i rekke ute, så var det ingen som brydde seg,” sier Eva med en liten latter

Spesielle erfaringer med utviklingsarbeid

I samme åndedrett som hun avrunder fortellingen om de første årene, peker hun på en annen viktig erfaring fra yrkeslivet. Den strakte seg også over lengre tid: ”’Helhetsskolen’ som vi fikk prøve ut, var veldig spesiell. Det synes jeg var veldig flott.” Eva var både prosjektleder og klasselærer samtidig, og på det meste var de to lærere, to førskolelærere og fire assistenter involvert. Barna var på skolen 6 timer daglig fra 8.30 til 14.30, der skole og fritid skulle gå i ett, om hverandre.⁹¹

⁹¹ Som tidligere vist på side 88, note 62, foregikk det på slutten av 80-tallet en utdanningspolitisk diskusjon om *helhetsskole* inspirert av dansk pedagogikk, der barna hadde mer tid i skolen og tilbragte deler av fritida på skolen, og der innhold, lærings-, arbeids- og samværsformer var preget av helhet og sammenheng (jf. Krogh-Jespersen og Striib 1989). Den andre varianten var Arbeiderpartiets *heldagsskole* med et trygt tilsyn av småskolebarna etter skoletid. Det er altså forskjell på helhetsskole og heldagsskole, og det var helhetsskoleforsøk de hadde på Storås. Prosjektet var eksternfinansiert, gikk over to år for 1. og 2. klasse og hadde erfaringer fra den danske Skalmeseskolen som grunnlag. Målet var bl.a. å skape en skole som tar hensyn til elevenes totale behov og dermed gi et helhetlig tilbud til elevene, og å gi barna mer tid til lek, omsorg, tilsyn, sosial utvikling og nettverksoppbygging (se prosjektplanen, informasjon fra 1992).

Evas viktigste erfaringer fra dette prosjektet var samarbeidet med førskolelæreren, der ny innsikt om lek ble viktig læring:

Leik, det hadde jeg 'a-ha' på, hele tida. Og jeg utviklet meg veldig mye på det med at en unge har flere sider. Det har jeg alltid uttalt. Men det ble veldig mye mer konkret, når jeg med min skoleside brynet meg mot en lærer som ikke hadde skolesida, dvs. i den sosiale utviklinga og leik - det var fryktelig nyttig. (E 1020 int.beg: 3)

Da jeg senere ber henne utdype dette litt mer, sier hun: "Jeg lærte - helhet i ungen - du hadde mye større register å spille på. Det er like viktig å være god på å hoppe tau, som det å lære A'en. Vi fra skolesida ser ikke det der hvordan ungan leike og styre tida si sjøl. Vi snapper ikke opp de små tingene hvor ungene lykkes i løpet av dagen, men ser hvordan de ikke lykkes med den A'en" (E 0615 int.v2B: 24).

Eva og førskolelæreren diskuterte også hvorvidt de voksne skulle "styre fritida" ved å følge årsplanen for fritidsaktiviteter eller om det skulle være "frileiken" som gjaldt. Eva minnes tilbake:

Hvor 'fri' er 'frileiken' for alle unger? Det var kjempefine diskusjoner. Og vi havnet midt på treet. Vi hadde en og en halv times pause midt på dagen der ungene var ute, uansett vær. Det [...] [måtte regne] 'tollekniver' hvis de skulle være inne. Og det var stort sett frileik. Og de ungene var utrolig flinke til å leke. Det var både [i] første og andre klasse. (E 1020 int.beg: 3)

Etter hvert som Eva og førskolelæreren ble trygge på hverandres arbeidsmåter og gikk om hverandre i arbeidsoppgaver, gikk skole og fritid i ett. "Vi hadde dager da vi ikke hadde bøker oppe i det hele tatt. Og jeg kjente at jeg hadde ro i sjelen og godt i hjertet, og at det var rett" (ibid.).

Refleksjoner

Sett utenfra, med forskerblikket, er det tre forhold som peker seg ut i Evas lærerkarriere.

For det første: Som nyutdannet lærer måtte Eva finne ut mye på egen hånd. Ingen la restriksjoner på henne, men det var heller ingen erfarne lærere som veiledet henne. Ved prøving og feiling fikk hun gjennomført mye av det hun hadde lyst til å prøve ut. I disse årene er det klassen, *elevene*, hun først og fremst relaterer seg til og samspiller med. "Klassen [...] betyr fryktelig mye." *Elevene* blir hennes viktigste læremestre i de første formative år i læreryrket.

Arbeidet med dem og relasjonene til dem gir Eva de skjellsettende erfaringene i starten av lærerkarrieren. At Eva arbeidet i en klasseromskole der ingen kolleger brydde seg med hva hun gjorde, er en skjebne hun delte med mange lærere på den tiden. Men det tillot henne både

å eksperimentere og prøve ut forskjellige ting som hun hadde lyst til. Etter hvert formet det hennes praksis som lærer. Dette samsvarer med det bildet som Kenneth Zeichner og Robert Tabacknicks forskning fra USA har vist. De dokumenterer, gjennom omfattende kasusstudier i en symbolsk interaksjonistisk forskningstilnærming, hvordan en nyutdannet lærer som arbeidet i en åpen skole der ledelsen var kontrollerende og der skolekulturen var motsatt deres egen oppfatning av hva en god skole er, lot seg presse inn i rådende skoletradisjon og skiftet pedagogisk perspektiv. I et annet tilfelle, der skolekulturen var individualisert i løst koplede strukturer, var det mulig å etablere en pedagogisk praksis som gikk på tvers av den dominerende pedagogiske praksis. I det skjulte kunne den nyutdannede læreren etablere en type praksis som var i overensstemmelse med hennes eget pedagogiske perspektiv (Tabachnick og Zeichner 1986, Zeichner, Tabachnick og Densmore 1987, Tabachnick 1998).

Det ble ikke tematisert i intervjuet *hva slags* ideer Eva gjorde erfaringer med i de første årene. Sannsynligvis hadde de røtter i flere kilder. Det kunne ha vært ting fra hennes egen skoletid som var vellykket, da hun som elev passivt observerte hva hennes lærer gjorde (Lortie 1975, Jordell 1986) og i den forstand nærmest var en lærling (Nielsen og Kvale 1999). Det kunne også ha vært det som var ”gangbart” med akkurat *den* klassen under bestemte strukturelle forhold eller rammefaktorer (Jackson 1968, Lundgren 1983). Og det kunne ha vært de pedagogiske strømninger som lå under reformarbeidet i skolen på den tiden, Mønsterplanskolen, som bygde på progressive ideer (Dokka 1981, Telhaug 1994). Jeg festet meg imidlertid ved at *elevperspektivet* allerede da var så sterkt fremme. Også i sluttintervjuet kommer hun tilbake til den første klassen i Nord-Norge. Sammenhengen er mitt spørsmål om hva hun har lært mest av dette skoleåret. Da nevner hun særlig at hun gjennom året har reflektert over sin egen lærerrolle, fordi hun hadde hatt lærerstudenter for første gang og måtte sette ord på sitt eget arbeid. De hadde diskutert hva det var som gjorde at ungene hørte etter henne. Da hadde Eva fremhevet at du er nødt til å være trygg på deg sjøl og det du står for, slik at du ikke har skylapper. ”Du må være veldig avslappet, du må være glad i unger – bry deg om dem, du må overse ting som kan oversees, men du må ha et mål der framme” (E 0626 int.slu: 9). Dette er en type praksiskunnskap som Eva her avdekker, og som hun vet kommer med erfaring. Hun sier videre:

Det der har e tenkt litt tilbake på. Den første førsteklassen [i Nord-Norge] e hadde... heller ikke sånne problem [...] med at ungan skulle hør’ etter. Og e trur at det som er spesielt, er at e engasjere’ meg veldig i ungan, at e bryr meg veldig mye om ungan og at ungan føler at e bryr meg om dem. E trur at det er det som er kjerna i det at e får sånn kontakt med ungan. Den første førsteklassen e hadde, den engasjerte meg så. .. e visste

ikke, e hadde ikke sosialt liv i det hele tatt (latter). Det er klart at det går ikke an i lengden [...] E *trur* at ungan får det til. E *trur* på dem Og det smitter. E har vel en evne til å smitte, med trua mi. (ibid.: 9)

Dette er utsagn som bekrefter hvor viktig elevene er for Eva. Hun er glad i dem og bryr seg om dem, og dette føler ungene. Og hun får dem med seg, fordi hun har tro på at de får til saker og ting. Det at hun engasjerte seg slik i sin første førsteklasse, at hun ikke hadde noe sosialt liv utenom, kan tyde på at hun erfarte at hun hadde så å si et *kall* til lærergjerningen. En som har blåst liv i kallstanken i moderne tid, er den amerikanske filosofen David T. Hansen. Han drøfter kallet, ikke i religiøs betydning, men slik at kallet er å finne der *praksis* kaller (Hansen 1995: 124). Han foretrekker å bruke termen ”a sense of vocation”, en følelse av kall, og sier at den kommer til uttrykk i skjæringspunktet mellom offentlig forpliktelse og personlig tilfredsstillelse, der begge må være til stede (ibid.: 3). Den offentlige forpliktelsen betyr at en gjennom kallet gir andre noe av sosial verdi, enten edukativt eller støttende på andre måter. Pedagoger vil da i likhet med leger, advokater og sykepleiere kunne ha et kall. Jeg vil hevde at foreløpig gir denne korte drøftingen av Evas forhold til elevene sine, grunn til å trekke inn ”a sense of vocation” som en dekkende beskrivelse.

Det andre jeg vil trekke fram i biografien om Eva, er den positive betydning samarbeidet med førskolelæreren fikk. Etter mange år som lærer fikk hun en kollega som hadde en annen forståelse av lek og sosial utvikling enn Eva, og dette gav viktig lærdom og støtet til en ny retning i læreratferden. I forsøket med ”Helhetsskole” fikk Eva brynt sine egne oppfatninger mot førskolelæreren gjennom faglige diskusjoner, og gjennom samhandling med henne fikk hun observere og erfare nye måter å arbeide med barn på. Dette var med på å skjerpe blikket for ungenes kompetanse i frileken og barnas helhetlige utvikling. Eva forteller om stadige ”aha”- opplevelser. Jeg tolker det slik at tidligere hadde hun knapt behøvd å *uttrykke* sine oppfatninger, men bare å *handle* i overensstemmelse med dem. Men i samarbeid med førskolelæreren måtte hun formulere sine egne oppfatninger, møte hennes reaksjoner på dem, og gjennom konfrontasjoner tvinges til å ta stilling til både egne og andres ideer. Her merker vi oss også at Eva hadde en posisjon som ga henne det vi med Berit Bae (1996) kaller *definisjonsmakt*, både som prosjektleder og som lærer på prosjektets hjemmebane, nemlig skolens arena.⁹² Til tross for dette endret lærer Eva syn og praksis etter de gjennomgripende møtene med førskolelæreren der hun virkelig ”fikk brynt seg” mot en annen tenkemåte. Peder

⁹² Bae (1996: 147) bruker uttrykket ”definisjonsmakt” om alle forhold der den ene parten er avhengig av den andre på en eller annen måte, eksempelvis forholdet lærer/elev, terapeut/klient, forsker/utforsket, leder/underordnet. Misbruk av ”definisjonsmakt” kan komme til syne i kommunikasjonsmønstre og i hva som taes opp eller neglisjeres.

Haug (1991) påpeker i sin analyse av samarbeidet mellom førskolelærer og lærer i det nasjonale "Forsøk med pedagogisk tilbud til 6-åringer" fra 1986 til 1990, at jevnt over var lærerne mer åpne for barnehagetradisjonen enn førskolelærerne var overfor skoletradisjonen, og at de ofte ga uttrykk for at de hadde mye å lære av barnehagen. I forsøket opplevde personalet også at samarbeidet mellom lærere og førskolelærere var noe av det viktigste og mest positive ved forsøket (Haug 1991: 128-129).

Men samarbeidet mellom Eva og førskolelæreren så også ut til å være gjensidig: "[...] førskolelæreren var såpass fleksibel [...] og etter hvert turte [hun] å begynne å undervise, turte å påta seg bokstavinnlæring og sånne ting," sier Eva. Det var da følelsen av at skole og fritid gikk i ett, oppsto, som jo var hensikten med forsøket, og det er i denne sammenheng Eva kommer med uttalelsen som Dewey ville ha karakterisert som "a rounded experience": "Vi hadde dager da vi ikke hadde bøker oppe i det hele tatt. Og jeg kjente at jeg hadde ro i sjelen og godt i hjertet, og at det var rett." Eva beskriver her erfaringen som en fullendt opplevelse, den estetiske erfaring (Dewey 1934/87).

For det tredje, den kvalitative forskningen viser ofte til betydningen av såkalte "vendepunkter", eller "epiphanies" som Denzin (1989) kaller det, når intervjuene sentrerer rundt betydningsfulle hendelser i et livsløp. Epifanier er "those interactional moments that leave marks on people's lives [and] have the potential for creating transformational experiences for the person" (Denzin 1989: 15). På denne måten kan en få fram dynamiske, til dels dramatiske forløp som betegner endringer. Dataene som kommer fram i en slik sammenheng er fyldige og meningsfulle (Fontana og Frey 1998). Intervjuene med Eva viser at når det gjelder endringer i lærerkarrieren, så er det en prosess som skjer over tid, ikke nødvendigvis enkeltstående episoder eller øyeblikk som peker seg ut. Med Denzin (1989: 17) kan vi karakterisere dem som "cumulative epiphanies". I en profesjonell yrkeskarriere som i dette tilfelle, kan endringene i oppfatninger og praksis sannsynligvis skyldes dyptgripende følelser og empati i situasjoner med elever, kombinert med intellektuell refleksjon og moralsk-praktiske handlinger.

Narrativet om Eva: Å velge tema

(1) Lærer Eva er sistemann som tar plass i Kroken bakerst i klasserommet. Atten jenter og gutter sitter der allerede, tett i tett med et rundt bord i midten. Veggene i Kroken er fylt av fotografier av

førsteklassingenes familier. En stor, blid sol fra et tidligere temaarbeid skinner bokstavelig talt over alle.⁹³

Etter en liten samtale om vårblomster sier Svein: "Æ ska' vis' frem nå'."

Eva: Nei, no skal vi ikke vis fram, for no skal vi diskutere hva vi skal gjør' med det her temaet vårres. Hun henvender seg til to andre gutter:
"Steinar og Sigurd, i dag er vi nødt til å bli enig om kordan vi ska gjør det her med tema."

Svein: Hva er tema?

Eva: Det vi skal jobbe med i neste uke.

Svein: Det glømt æ av, æ.

Eva: Har du ikkje tenkt på det heime?
(Henvendt til hele gruppen) Er det noen som tenkt over de her sakene heime?

Mange rekker hendene i været.

Eva: Flott! (E VO3 T: 1)

Eva merker seg hvem som har noe på hjertet og lar ordet gå en runde ved å henvende seg til elevene, samtidig som hun flytter blikket mot på dem. Og elevene følger med på hverandres innlegg.

(2) Klassens diskusjon om hva de skulle velge som tema i orienteringsfaget, hadde startet dagen før. Temaene de hadde kommet fram til, var "andre verdenskrig", "himmelrommet", "dinosaurer" og "diamanter".⁹⁴ Da Eva spør Synne: "Hvorfor har du lyst til å holde på med "krigen", veit du det?" svarer Synne: "For det høres spennende ut". Eva bekrefter henne ved å være enig (E VO3T: 1). Elevene skulle altså ikke bare komme med forslag til tema, de måtte også *begrunne* sine standpunkter. Men etter et par runder der elevene ble bedt om å si hvorfor de hadde lyst til å holde på med enkelte temaer, bringer Eva inn en ny vending i samtalen, nemlig at de må si noe om sitt tema "som skal få de andre til å få lyst til" å jobbe med det:

Eva: (henvendt til Stine) Stine?

Stine: "Krigen"

Eva: Kan du prøv' å si noe som skal få de andre til å få lyst på "krigen"?

Stine: At [...] å se sånn bakover [...]. Hvis dokker har oldeforeldre eller nå sånt som levd i krigen, så kan det vær' at [...] at dem leve enda [...] så kan du spør dem litt om krigen og f.eks. gammeldagan. [...] Det e ganske artig å hør' om dem, særlig om krigen. (E VO3T: 2)

En slik vending i samtalen var gjennomtenkt fra Evas side. Hun sa i videointervjuet etterpå: "Det er en sånn vri jeg bruker når jeg skal ha dem til å begrunne. For det er en måte å få dem til å begrunne på. Hvis jeg sier "hvorfor?" så veit dem ikke hvorfor. Men det er jo det samme: Prøv å friste de andre. Hva er det du kan friste med?" Jeg nikker bekræftende, og hun fortsetter:

⁹³ Kameraet er vendt mot Eva midt i sirkelen. Det er ikke alltid barnas innlegg høres på grunn av deres plassering eller lave stemmebruk. Av Evas eller barnas bidrag i dialogens "turtaking" er det likevel mulig å tolke meningsinnholdet i utsagn som er vanskelig å høre. I transkripsjonen (E VO3T) har jeg benyttet følgende tegn:

[...] = ord som ikke høres, . . = liten pause eller nøling

[...] = utelatt tekst, [tekst] = tilføyd tekst som jeg som samtalepartner kan tolke inn i utsagn

E VO3T er forkortelse for: Eva -VideoOpptak 3 – Transkripsjon. (Se s. 207, n. 126 om materialets navnsetting.)

E 0620 int.v3A er forkortelse for: Eva-dato-intervju til-videoopptak 3-del A ("videointervju").

I intervjuutsnittene står bokstaven "A" for Astrid (som intervjuer), men i intervjuet med Anne brukes initialene "AGE" (som intervjuer). Avsnittene i fortellingen er nummerert for å kunne gjøre koblingen mellom narrativ og refleksjoner lettere.

⁹⁴ April 1995, da disse dataene ble samlet inn, var preget av 50-årsjubileet for frigjøringen etter andre verdenskrig. "Krigen" var derfor et aktuelt tema.

"Og det husker jeg når jeg satt der, at vi – "krigen" hadde vi snakket en del om så - og mange av dem hadde fått lov å fortelle lite grann fra krigen. Mens både "stjernene" og "diamantene" det var bare et tema uten at det var noe mere. Så tenkte jeg på at vi må også belyse "himmelrommet" og vi må belyse "diamantene" sånn at *de veit* hva de velger imellom. Og han Steinar, han er jo flott! "Det er det hardeste stoffet i verden, og det finnes i fjellene," sier han. Så han hadde forberedt seg lite grann. Og flere hadde snakket heime med foreldrene om krig. Sol sier at bestemora hennes var ett år. Så det har tydeligvis vært undersøkt. Så det synes jeg var litt bra. *De hadde tatt det her alvorlig*" (E 0620 int.v3A: 6).

(3) Stines begrunnelser om at oldeforeldre kan ha mye interessant å fortelle om krigen, utløser fortellertrang hos Stein som kan fortelle at mormor var 14 år og bestefar 5 år under krigen. Eva vil vite om han spurte besteforeldrene om krigen, og vi får høre Steins dramatiske historie om at tyskerne satte bestefaren i et fangehull, men at nordmennene reddet han. Interesserte spørsmål fra en elev om hvordan de kunne ha overlevd og et grøss i forsamlingen til slutt, vitner om et felles engasjement i Steins fortelling (E VO3T: 2).

(4) Plutselig er de inne i en lang sekvens om besteforeldre og oldeforeldre, hvor gamle de var, om ting som hendte dem under krigen, ja, etter hvert om både syke og døde besteforeldre opp til vår tid. Etterpå spør jeg Eva: "Det her var jo en sånn liten *vidvanke*. Har du kommentar på det?"

Eva: Nei. ..., vi har veldig mange sånne vidvanker, for det er jo så mye assosiasjoner. Altså, det startet jo med at vi snakket om: "Hvor gammel måtte du være for å kunne huske noe fra krigen?" Og så når du da kommer til: "Min bestemor er så og så gammel," da kommer resten. Da må *mi* bestemor også fortelles om! Og mi og mi og mi. Det er jo et dilemma heile tida med å avbryte.

A: Her lar du dem gå en liten runde?

Eva: Ja.

A: Hva er tanken bak?

Eva: Nei, det veit jeg ikke. Det blei nå sånn. (E 0620 int.v3A: 6-7)

Under hele samtalen i Kroken har Eva sittet bakoverlent, avslappet og intenst lyttende, etter hvert med hendene foldet i fanget. Hele kroppsspråket viser at hun er innstilt på å ta imot elevenes innspill. Hun bringer samtalen videre med spørsmål som: "Ka' e' det du *lære om* når du holder på med 'verdensrommet?'" eller: "Trur dokker e levde under krigen?" for å få elevene til å resonnerer (E VO3T: 2 3). Men av og til havner de på vidvanke, fordi det bare ble sånn...

(5) Så sier Eva: "Eh... E' har et lite forslag te dokker. Eller, e' veit ikkje om e' har et forslag." Hun nøler. Foreløpig har to tredjedeler av klassen kommet med innlegg om tema, også med kommentarer til hverandres innlegg. Usikkerheten hennes når det gjelder hvordan de skal avgjøre saken, kommer til uttrykk ved at hun lar samtalen fortsette et par minutter til. Men så ber hun elevene om hjelp: "No har vi fleire forslag. Hva gjør vi no? Hvordan skal vi gjør' det her? Noen har lyst til å jobb' med "krigen", noen har lyst til å jobb' med "himmelrommet", og så e' det noen få på "diamanta", og så var det en som hadd' lyst på "dinosaur". *Kordan skal vi gjør' det her? Forslag?*" (E VO3T: 3, 4).

Eva var virkelig i villrede. Spørsmålet var helt åpent, forteller hun senere (E 0620 int.v3A: 8).

(6) Når Eva inviterer elevene til å komme med forslag, kommer det flere forslag fra elevene:

(a) Stein: Vi bestemme oss for... *flertallet ska' bestøm*.[...] Sånn e' det i EU.

Eva: Ja. Sånn e' det i EU. Når flertallet bestemmer, sjøl om det va' et lite flertall,

så fikk de bestem' (E VO3T: 4).⁹⁵

- (b) Solveig: *Gruppa* kan bestemme.
Eva: Gruppa skal bestemme?
Solveig: Så kan gruppa bli enig.
Sigurd: Men det e' forskjellig på gruppa [...] Hele Eplegruppa. ..
Eva: (*til Solveig*) Nå vet jeg at... gruppa di, du har lyst til å hold' på med "himmelrommet", og han Stein har lyst på "krigen". Og han Steinar har lyst på "diamanta". [...] Syns du likevel at gruppan ska' bestem', Solveig? (E VO3T: 4)

Eva går deretter inn på en argumentasjon med Solveig for å få henne til å se konsekvensen av forslaget sitt. Eva begrunner det etterpå slik: "Det så jeg ville komme til å bli forferdelig vanskelig [...]. På hennes gruppe så var det tre ganske sterke meninger på forskjellige tema. Så de hadde ikke kommet til å bli enige. Og et sånt flertallsvedtak på en *gruppe*, det er tettere og vanskeligere enn et flertallsvedtak der heile klassen har bestemt" (E 0620 int.v3A: 8).

- (c) Sigrun: Vi kan (høres ikke...).
Eva: Vi kan jobbe med heilt *forskjellige* ting? Mm. Hva som blir vanskelig med det, Stine? (Stine har rakt opp handa.)
Stine: Jo, for det at... for eksempel hvis at noen kommer til deg og spør: Hva ska'vi gjør' da? Så spør ungan: Hva ska' vi gjør da, og hva er det? Og så går det helt i surr for dæ, du vet ikke hva som er hva [...], og så er det andre som treng' *det* svaret.
Eva: Hørt' dokker det? (Henvendt til hele klassen)
Flere: Ja-a-a.
Alle ler.
Eva: Det kunne jo bli et frøktelig surriball. Når han Svein kommer til meg og spør om dinosaura, så sier jeg til han Svein: Jamen, krigen starta i 1940, si' e'til han Svein.
Flere: Ja-a-a....
Alle ler igjen. Eva gir enda et liknende eksempel, og alle ler igjen (E VO3T: 5).

Hun avrunder imidlertid denne seansen med å holde et lite "foredrag" for Stine om hvordan hun vil at elevene skal jobbe: "Men du Stine, det e' du sjøl som ska' finn' ut ka du ska' gjør'. Du ska' ikkje spør' me' ka du ska' gjør'. Da treng' ikkje e' å vite om ka dokker ska' gjør heile tida" (E VO3T: 5).

(7) Ennå er ikke tiden inne for å samle seg om noe forslag. Eva strever med å få Svein til å forstå hva dette dreier seg om. Hun har tidligere klarlagt at han er en av de få som vil holde på med dinosaurene og har prøvd å få ham til å tenke seg alternativene "krigen" eller "verdensrommet" (E VO3T: 3). Nå spør hun på nytt: "Svein, har du et forslag til hvordan vi ska' løys det her?" Det er ikke mulig å høre svaret, men Eva gjør det klart for ham at mange vil holde på med "krigen", noen med "himmelrommet", andre med "diamanter" eller "dinosaurer" (E VO3T: 5).

(8) Da jeg spør hvorfor hun henvendte seg direkte til Svein, noe som skjedde flere ganger, svarer Eva:
"Han må ha en sånn henvendelse for å bli med *inn*. Han sitter og tenker. Av og til så sitter han og hører etter, men det ser ikke sånn ut. Så det ene er at jeg må prøve å se hvor han er hen i

⁹⁵ Argumentet var høyst aktuelt, for høsten 1994 hadde Norge hatt sin andre folkeavstemning om EU.

verden, og det andre å dra han inn i samtalen - at han er med underveis, for hvis ikke, så blir han heilt frustrert når vi kommer dit hen at vi skal avgjøre det her" (E 0620 int.v3A: 7).

(9) Etter forslag fra Solveig om *prøveavstemning* gjennomfører klassen det, ett kvarter etter at diskusjonen i kroken startet. Voteringstemaet er: "Hvor mange er det som har lyst til å holde på med 'krigen'?" og "Hvor mange er det som ikke kan *tenke seg* å jobbe med 'krigen', *uansett*?" (E VO3T: 6).

Resultatet blir henholdsvis 14 og 5. Til tross for at hun gjorde Svein oppmerksom på at han ikke kunne rekke opp handa begge gangene, har han altså stemt to ganger. Hennes lakoniske bemerkning til klassen om dette er: "Da er det blitt 19 i klassen, det har vi no aldri vært." Hun forklarer etterpå at siden hun på landsmøter med voksne folk hadde erfart at også *de* kan gå surr i alternativene, så syntes hun det er tull å begynne å pirke på at det skulle være korrekt (E 0620 int.v3A: 10).

(10) For å vurdere neste skritt i avgjørelsesprosessen tar Eva en liten tenkepause. Så sier hun: "De som ikke kan tenke seg å holde på med 'krigen', vil dokker bli enig om ett, felles tema?" Hun gjentar dette spesielt overfor Svein: "Det er litt vanskelig [det her], Svein. Dere er 5 stykker, og dere kan ikke si. .." Hun leier seg framover, holder opp handa, peker på finger for finger og sier: "Jeg vil ha mitt, jeg vil ha mitt, og jeg vil ha mitt.[...] Da kommer de til å bruk' all tida til å finne ut hva de ska' gjør" (E VO3T: 6).

En elev gjentar at flertallet, det som er størst, bestemmer. Da svarer Eva: "*Flertallet skal bestemme. Men da blir det like kinkig for den som ikke får sitt valg*" (E VO3T: 6). Dette er Evas store dilemma (jf. E 0620 int.v3A: 7, 13).

Hun sier i intervjuet til meg: "De fleste ungene som foreslår det der, de tror at de kommer til å vinne. Og så får de bakoversveis når de ser at de blir i mindretall. Det er jo en veldig viktig bit av den her opplæringa. [...] Å bearbeide et mindretall når de er nødt til å gi seg, så de ikke blir stri og sta, og blir sår og gir opp, og går heim og. .." (E 0620 int.v3A: 11).

(11) Eva kjøper seg muligens et pusterom i sine egne valgets kvaler når det gjelder hvordan problemet kan løses, ved å fortelle om den andre førsteklassen som også skal ha selvvalgt tema:

"Hu Ellen [kollega] i den klassen der (*nikker mot døra til naborommet*), der har dem valgt et tema som heter "lek og drama". Og så sa Ellen at det var mange i den klassen som hadd' lyst til å holde på med "krigen". Og så sa Ellen at det går jo an å sende dem inn hit til A- klassen, sammen med dokker. Og hvis noen i A-klassen har lyst til å holde på med 'lek og drama', så kan de gå til B-klassen." Barna funderer på hva "lek og drama" er, og prøver seg fram med forklaringer. Eva slår fast: "Nei, de ska' hold' på med sånn... leika" (E VO3T: 6-7).

(12) En av guttene ved siden av henne spør om de ikke skal spise snart. De har snart sittet en halvtime i Kroken. Etter en rask sjekk på klokka, svarer hun kort: "Nei, vi ska' ikkje spis' no." I stedet henvender hun seg direkte til klassen: "Vet du ka vi gjør no? No må dokker bestøm dokker, helt opp i hodet. Vi må avgjør det no. Bestøm dokker helt oppi hodet" (E VO3T: 7).

(13) Men det drøyer ennå litt før Eva lar klassen gå til avstemning. Fortsatt aner nemlig Eva at Svein ikke har skjont problematikken. I alt fem ganger er hun innom ham på ulike måter for å få ham til å forstå at han kommer i mindretall med sitt ønske om å arbeide med "dinosaurer". Men han holder på sitt. Like etter at Eva har annonsert at de må bestemme seg, sier han:

Svein: *Æ vil ha "dinosaur"*.

Eva: Ja, men hvis det ikke blir flertall for "dinosaurer", ka gjør du da?
 Svein: *(Tenkepause)*.
 Eva: Gir du deg da? Hva?
 Svein: *(Intet svar fra Svein)*
 Eva: Gir du deg da, på å jobb' med "dinosaurer", hvis det ikke blir flertall for det?
 Svein: Æ jobbe med det når æ blir voksen, æ.
 Eva: Ska du jobbe med det når du blir voksen? Men ka ska du jobb med no da? Det som flertallet bestemme? *(Ikke hørbart hva Svein sier.)*

I alt to ganger ser Svein ingen annen utvei når det gjelder å få jobb med dinosaurer enn å si: "Æ jobbe med det når æ blir voksen, æ" (E VO3T: 7, 8).

(14) Før de går til endelig avstemning, går Eva inn til naboklassen for å bringe på det rene om de kan bytte elever, slik at de som vil holde på med "krigen", kan komme i hennes klasse, og de som vil holde på med "lek og drama", kan gå til naboklassen. Imens sitter Evas klasse musestille i Kroken, det virker som det går sport i det å være så stille som mulig. Da hun kommer tilbake, synes hun det fortsatt er vanskelig å finne gode løsninger:

Eva: E' vet ikkje ka æ meine. E' syns det blei frøktelig vanskelig. Synes dokker det e' vanskelig?
 Barna i kor: Nei-ei. *(Noen få sier ja.)*
 Eva: Er det veldig enkelt for dokker?
 Barna i kor: Ja-a-a! *(Rekker hendene i været)*
 Eva: *Men jeg er litt redd at noen skal bli sittandes å hold' på med nokka dem ikke syns e' noe artig å jobb' med. Og så e' det noen som får velge akkurat det de har løst med, noe som de syns e så artig å hold på med. Men sånn e' det nå en gang her i verden* (E VO3T: 7).

Når jeg etterpå spør om hun hadde noen strategi for å få de som ikke ville ha "krig" inn til B-klassen, eller om hun på det tidspunktet hun kom tilbake til klassen, ikke visste hvordan det her kom til å ende, svarer hun:

Eva: Nei, jeg husker det der var et veldig dilemma. Om jeg skulle holde B-klassen utafør i det heile tatt. Om vi bare skulle løse det hos oss.
 A: Innen klassen, ja?
 Eva: Ja. Men samtidig så var det veldig besnærende det der å være sammen med B-klassen, at vi hadde utveksling på klassene. Så jeg var ikke sikker, husker jeg, når jeg gikk til ringen. Jeg var ikke sikker på om jeg kom til å foreslå - for det var et forslag som jeg og Ellen hadde diskutert. Når jeg sitter og ser på det nå, så synes jeg faktisk det er dumt, for det at nå er de i ferd med å finne en løsning av seg sjøl.
 A: Mm...
 Eva: Og de skulle ha fått lov til å stå løpet og gjort det. Nå får de et sånt redningsbelte hiva ut. Samtidig som det. ..., enten er det redningsbelte eller så er det forvirrende. (E 0620 int.v3A:12)

(15) Fremdeles vet ikke Eva hvordan det vil gå med Svein. Men som forberedelse til avstemningen, klargjør Eva nok en gang alternativene. De elevene som ikke vil holde på med "krigen", men har forskjellige ønsker, "himmelrommet", "diamanter" og "dinosaurer", må bli enige om ett tema å arbeide med (E VO3T: 8)

(16) Når Svein plutselig sier: "Æ skjønne' ingenting av det," henvender Eva seg direkte til

ham for å forklare. Hun bøyer seg over bordet i hans retning. Det blir en samtale mellom henne og Svein, der han kommer med nye forslag. De andre barna lytter, enkelte bidrar til oppklaringen, men en del begynner å bli urolig i kroppen. Det er viktig for Eva at Svein får oversikt over hele situasjonen, det vil si at Svein og fire andre gutter må bli enige om et annet tema å holde på med, fordi de ikke kan holde på med forskjellige ting. Hun spør: "Ser du at det blir litt vanskelig?" Da svarer Svein: "Æ syns ikke det blir nokka vanskelig", tilsynelatende i sin egen verden. Likevel godtar ikke Eva Sveins nye forslag, som vikingenes krig, nå som avstemningstemaene er bestemt (E VO3T: 8-9).

(17) Omsider kommer Svein på andre tanker. *Dørråpneren* finnes i det øyeblikket da han begynner å tenke på hva han kan ta med hjemmefra "for å vis' fram," noe som er en dagligdags ting i klassen. Han spør:

Svein: Ka får æ ha med mæ, når det e "krigen" da?

Eva: Du får ha med deg på skolen det du har som passer til å ta med om "krigen", bøker om krigen...

Svein: Ikke geværet til pappa?

Eva: Nei vet du, det tror jeg ikke. Da blir jeg redd! (*smiler*)

Svein: [...] og sverdet, æ.

Eva: Hvis du har bilde av gevær'an, da kan du ta det med.

Svein: Da må han pappa ta bilde.

Eva: Mm, det kan du ta med (E VO3T: 9).

(18) Endelig kan klassen gå til avstemning. Eva er trygg på Svein, og klassen har skjønnet hva som skal foregå, etter nesten en halvtimes samtale og diskusjon. Men Eva sier etterpå, da vi ser igjennom videoopptaket:

"Det der tar tid, og det er et kjempedilemma. Hvor mye *tid* skal du bruke på han Svein, mens de andre sitter og venter? De som hadde det heilt klart og hadde bestemt seg før de begynte å diskutere. Han Stein, han var. ..., han hadde bestemt seg før vi begynte å diskutere. Han hadde bestemt seg dagen før. Og han sitter i tre kvarter og hører på, ikke sant, og argumenterer" (E 0620 int.v3A: 15).

Eva: Ja, no ska' vi stæm! No gjeld' det! Når du rekke opp handa no, da e det ingen vei utenom, da har du bestæmt dæ. Ei hand *høgt* i været. Så tar vi "krigen" først. Da tæl æ først. (Til Stine:) No stæm vi, Stine. Skikkelig høgt i været den som har løst på "krigen".

(*hendene fyker i været*).

No skriv' e' opp etter hvert: Så skriv e Sivert, så kan du ta ned handa. Susann har bestemt seg, Stein har bestemt seg. ...(osv).

Alle følger ivrig med når Eva spør hver enkelt og går runden rundt. Resultatet av endelig avstemning blir 9 for "krigen" og 9 for "ikke krigen". Når sistnevnte gruppe skal stemme på hva de vil holde på, klargjør hun voteringstemaet meget tydelig ved å spørre på denne måten: "Få se hvem som ikke vil holde på med "krigen" og vil ha "himmelrommet"? I tur og orden faller forslagene "himmelrommet", "diamanter og "dinosaurer" (E VO3T: 9).

(19) Problemet er ikke løst etter Evas oppfatning, fordi mindretallet ennå ikke har funnet noe felles tema. "Ka ska dokker gjør?" spør Eva. Bare forslag fra Synne og Stine om at "dem vil ha 'drama'" er hørbart. Eva konkluderer med at de er avhengig av at noen fra 1 B kommer inn hit. "Hvis det er ingen i 1B som

vil ha "krig", da må vi klar oss aleine." Nå gjesper en elev høyløyt, og det blir småpratning barna imellom, og mellom Eva og barna (E VO3T: 10).

(20) Imens har Svein sittet lenge og rakt opp handa, stille. Han får ordet.

Eva: Svein?

Svein: Kan æ få ha med militærjakka til han pappa?

(Stein blander seg inn med synspunkt, uhørlig.)

Eva: Vi skal bestem' seinar hvordan vi skal jobb', hva vi ska' gjør med krigen og hvordan vi ska' jobb og hva vi ska' ha med..

Men det vi må gjør no..., det e' ..hvem e' det som ska' hent' melk i dag?

Nå skal det hentes melk, så de kan få spise! (E VO3T: 10)

(21) Etter at videobåndet med klassens spennende drama er vist, sier jeg til Eva: "Ja?"

Eva: Jeg er utslitt! Det var heftig!

A: Ja. Hva er din kommentar nå?

Eva: Jeg tror ungene var forferdelig sliten etter det der. Jeg blir sliten av å sjå på det. For det er veldig konsentrert.

A: Veldig konsentrert!

Eva: Du må ta mye stilling her og vite hva du gjør, og hva du har lyst til. Så [har du] lyst på flere ting og så må du gi avkall på noe. Det er tungt. Men det er jo kjempebra. Dem lærer noe av det.

A: Det gjør de -

Eva: Absolutt!

Jeg undrer meg på, hvordan gikk det til slutt? Eva forteller:

"Det ble faktisk fifty/fifty, og det kom - det var mange i B-klassen [naboklassen] som hadde lyst til å ha 'krig'. [...] Og de var så fornøyd som var inne i B-klassen! Med 'drama og leik' [...] De var så - å de hadde hatt det så artig!" (E0620int.v3A: 15-16).

(22) *Etterskrift om det faglige temaarbeidet.*

Jeg ville vite litt om arbeidet som fulgte uka etter og spør: "Hvordan utviklet dere temaet videre i forhold til det at det var "krigen" dere skulle ha?" Eva sier: "Vi startet med: Hva vet vi om krigen og hva har vi lyst til å vite mer om?"

På flere måter viser hun at hun grep fatt i barnas hverdagserfaringer, det de hadde snakket om hjemme: En gutt hadde en tysk, jødisk bestefar som oppholdt seg i Sverige under krigen, og han hadde hatt "så flotte synspunkter" som var utviklet i diskusjoner hjemme. En annen hadde en far som var yrkesmilitær, han tok med både feltuniformen og bilder av våpen. Flere hadde lest i avisen om den 8-årige jødejenten Cissi Klein fra Trondheim som ble sendt til konsentrasjonsleir. Hennes klassevenninne, en kjent psykolog, var intervjuet i avisene og ble invitert til klassen til å fortelle om krigen. De leste også ei barnebok om ei jøde jente.

Først hadde klassen laget en fellestekst om krigen, så valgte de mellom 5 temaer som de hadde lyst til "å vite mer om". Eva nevnte "blending", "Hitler", "hvordan dem krige". Hun tilføyer: "De var veldig opptatt av at det ikke fantes alle varer i butikken, sånn som kaffe og såpe og.. mot det som e' i butikkan no'. At du måtte ha kort for å få kjøpt vara. Det e' jo som et eventyr for dem." Elevene hadde fordelt seg greit på gruppene. "Så satt de sammen og pratet og skreiv og tegna om det" (E 0620 int.v3A: 17-18).

Refleksjoner over fortellingen om Eva og hennes klasse

Innledning – å se fortellingen gjennom et prisme

Det er mange tråder som veves sammen i denne fortellingen. Sett fra én side handler den om en dagligdags situasjon for Eva og klassen hennes på atten elever. De sitter i Kroken som brukes flere ganger om dagen til klassesamtaler og undervisning. ”Vi prater veldig mye, har mye diskusjoner og samtaler,” sa Eva i startintervjuet (E 1020 int.beg: 17), noe jeg ofte har konstatert ved selvsyn. Dette høster hun frukter av når de nå skal bli enige om et tema de selv skal velge å jobbe med i orienteringsfaget. ”Selvvalgt tema” står det på halvårsplanen, men ruten med ”hvorfor” er tom, i motsetning til de andre temaene. Jeg undrer meg i ettertid. Er begrunnelsen for dette så selvsagt for Eva at den ikke trenger verbaliseres, dvs. at det er en del av hennes *implisitte praksiskunnskap*, nedfelt i hennes *vaner* som klasseleder? Hennes samarbeidspartner Dag og personalet i 6-årsbarnehagen har jo skrevet ”ungene får innflytelse i/på egen hverdag” i hvorfor-rubrikkene for ”selvvalgte aktiviteter”. De hadde hatt flere grundige diskusjoner for å få på plass en halvårsplan etter samme mønster som skolens, for første gang. Der var alle rubrikker fylt ut (S 0828 6AR, S 0831 6AR).⁹⁶ Eva er likevel klar i sin begrunnelse når jeg i løpet av samtalen etterpå spør hvorfor hun og kollega Ellen hadde lagt inn selvvalgt tema på halvårsplanen: ”Fordi jeg synes at det er..., *jeg synes at ungene skal få velge sjøl*,” (E 0620 int.v3A: 14).

Går vi bakenfor denne dagligdagse situasjonen med Eva og ungene i Kroken, blir det mer og mer klart for meg at her samles alle trådene i Evas mønster som klasseleder, idet hennes visjoner og erfaringer som lærer og oppdrager kommer til syne i praktisk pedagogikk. Men vev-metaforen gir bare et todimensjonalt bilde. Rett nok kan ”renningen” som holder veven sammen, være Evas pedagogiske verdier, hennes måte å se og bekrefte barna på, hennes glede over barnas uttrykk gjennom fortellinger, bilder og samtaler etc. Og rett nok kan billedvevens mønster være skapt gjennom ”innslagene” av fargerike tråder som barn og voksne legger inn i løpet av klassesituasjonen. Men det flerdimensjonale ”prismet” eller ”krystallen” er kan hende en enda bedre metafor. Ved å se gjennom krystallen vil de ulike dimensjonene som hører til denne klasseromssituasjonen, kunne avdekkes, lag på lag. Ved å dreie på krystallen kan vi få øye på forskjellige ting, som alle hører med i fortellingen om Eva. Ved dreiningene faller også lyset inn på forskjellige måter, og kan gi nye tolkningsmuligheter med vekt på etiske, kognitive eller emosjonelle dimensjoner i klasseromshandlingene. For å forbli i krystallmetaforen: Krystallen slipes ved bruk. Evas

⁹⁶ Forkortelsen S 0828 6AR står for: Storås-dato-6-årsbarnehagen.

erfaringer slipes til og former hennes praksiskunnskap når hun over tid samhandler med elever, foreldre og lokalmiljøet på Storås, deltar i diskurser og samarbeider med lærerkolleger og førskolelærere, som i prosjekt "Helhetsskolen" eller større faglige nettverk, som Utdanningsdirektørens musiske prosjekt "Positivt skolemiljø" eller paraplyprosjektet "En ny 6-10-årspedagogikk".

Fortolkningskunst i praksis

Teksten nedenfor inneholder refleksjoner og tolkninger, idet jeg som forsker går ut av fortellingens drama og "overblikker" i en mellomposisjon de (re)konstruerte data, samtidig som jeg peker framover mot sluttkapitlets analyse og drøftinger av empiriske funn. Først der vil Deweys filosofi bli brukt som analyseverktøy.

I narrativet om Eva foran, "Å velge tema", har jeg valgt å fremstille en helhetlig hendelse fra begynnelse til slutt, som skjedde i lineær tid på trettitre minutter. Men innenfor den tidsforståelse jeg legger til grunn i min fortolking, er også Evas erfaringer som lærer og som menneske gjennom et langt liv til stede. Jeg bygger her på den pragmatiske tidsforståelse hos Dewey, som overskrider "her og nå" og inkluderer både fortid, nåtid og framtid i sin forståelse av erfaringens tidsaspekt (*Logic*, 1938/86: 227). I et knapt skoleår var jeg vitne til og delaktig i mange av Evas yrkeserfaringer. Derfor er våre felles erfaringer en del av min fortolkningshorisont i tid og rom, som er videre enn den aktuelle undervisningsøkta på trettitre minutter. Når en oppfatter kunnskap som en kumulativ erfaring bygd opp gjennom menneskets kroppslige, kognitive og emosjonelle transaksjon med sitt sosiale og fysiske miljø, vil jeg hevde at det også blir nødvendig – og legitimt – å trekke inn andre "sidefortellinger" i en metarefleksjon over fortellingen "Å velge tema". Av samme grunn blir det etter min oppfatning problematisk å skille strengt mellom "tekst" og "kontekst". Eller sagt på en annen måte: Når den situasjon som er gjenskapt gjennom fortellingens *tekst* skal tolkes, ser vi at andre episoder i klasserom og skolemiljø klinger med. Selv om disse hører med i det vi tradisjonelt kaller *kontekst*, kan de bidra til å bekrefte eller avkrefte umiddelbare tolkninger. (Se mer om kontekst i metodekapittelet.)

Fortellingen er bygd opp av hendelser fastholdt gjennom det tredje videoopptaket av Eva og klassen, en 10-siders transkripsjon av deler av videoopptaket (E VO3T) og en 35-siders transkripsjon av videointervjuet (E 0620 int.v3A). I videointervjuet reflekterer Eva og jeg i fellesskap over hendelser på videoopptaket og tilhørende utvidelser som var naturlig å assosiere til opptaket, for eksempel Evas flashbacks til tidligere erfaringer eller hennes svar på

forskerinitierte spørsmål, som kunne være relevante for å danne seg et bilde av Evas praksiskunnskap.

Mens jeg funderte over hva fortellingen egentlig handlet om, ble det mer og mer klart for meg at den hadde ett hovedhøydepunkt som gjaldt klassens prosess fram mot å bli enig, og (minst) ett annet, mindre høydepunkt hvor Eva prøvde å få eleven Svein til å skjønne hva som foregikk, og innse konsekvensen av å være i mindretall. Førstnevnte høydepunkt finner sted innenfor hovedfortellingen med tittelen ”Opplæring til demokrati”, mens sistnevnte høydepunkt finner sted innenfor den ”lille” fortellingen, ”Tilpasning for å inkludere”. Det er et poeng at den lille fortellingen er flettet inn i den store. Det interessante og utfordrende ved lærergjerningen er jo at flere dramaer eller fortellinger er flettet inn i hverandre og skjer samtidig. De skjer ikke en gang parallelt eller suksessivt, men altså samtidig. Da hovedmotivene sto klart for meg, hadde jeg behov for å scanne gjennom alle intervjuene med Eva for å merke ut kjennetegn ved Eva som klasseleder (inkludert didaktisk kompetanse) og alle samtaler om eleven Svein. Intervjuene var jo knyttet til observasjoner, som dermed indirekte ble inkludert. Dette datamaterialet ble skilt ut i to arbeidsdokumenter, ”Eva som klasseleder” (17 sider) og ”Samtaler om eleven Svein” (13 sider). Slik vil både den rekonstruerte fortellingen om ”Å velge tema” og analysen i metarefleksjonen kunne støttes av andre data fra feltarbeidet. En slik måte å arbeide på viser for det første at også arbeidet med narrativ analyse krever en systematikk som i all annen forskning. For det andre er *resultatet* av en slik fremgangsmåte med på å legitimere min vurdering: Den valgte episoden fra Evas undervisning gir gyldig grunnlag for rekonstruksjon av en signifikant fortelling fra Evas undervisning og praksiskunnskap.

Den store fortellingen: Opplæring til demokrati

Hensikten med opplegget denne økta: å velge

”Å få velge sjøl” var Evas hensikt med denne sekvensen, og å velge selv utgjør kvintessensen i *demokratiet*. Å foreta valg forutsetter at det finnes alternativer som har utkrystallisert seg innenfor visse rammer. I dette tilfellet er det ikke noe påfunn fra Evas side for å imponere en utenforstående forsker, om hun er aldri så mye en ”vennligsinnet gjest”. Å få barna til å ta opp ting, å gjøre dem bevisst på hva de kan forandre på, hva Elevrådet kan bestemme og ikke bestemme osv., hele den demokratiske prosessen, har vært tema også i et tidligere videointervju. Da tematiserte vi en spontan klassediskusjon som oppsto da ei av jentene sa: ”Vi får for lite frisk luft, vi får ikke leik’ lenge nok.” Resten av klassen var enig. Da spør Eva: ”Ka kan vi gjør’ med det? [...] Går det an å gjør’ noe med det?” Til meg sier hun etterpå: ”...

E vil at ongan ska sjå at det e veldig mykje de kan gjør, som de kan forandre på dersom de går inn for det.” Dette er en form for oppdragelse, eller aktiv dannelsesprosess, som hun bevisst legger opp til helt fra første klasse. I dette tilfellet var det en uforberedt situasjon der en elev tar opp et problem som belyses gjennom klassesdiskusjonen og finner sin løsning ved et elevforslag: Friminuttet kan gjøres lengre ved at de går raskere ut (E 0615 int.v2B: 10-12). Dette er bare ett av mange eksempler på at elevene ofte *inviteres til å delta* sammen med henne. Eva *forventer* at de deltar aktivt, hun tilrettelegger eller *designer* situasjoner der de må delta, og hun *oppmuntret* dem til aktiv deltakelse. Hvordan Eva kobler sammen sin gjennomgående praksis med *elevenes deltakelse* med den aktuelle klasseromssituasjonens *opplæring til demokrati*, vil vi se nærmere på nedenfor.

Å lære seg å argumentere

Dagen før hadde Eva invitert klassen til å foreslå temaer de skulle jobbe med kommende uke. Klassen hadde endt opp med de fire alternativene ”andre verdenskrig”, ”himmelrommet”, ”diamanter” og ”dinosaurer”. De tok ingen avgjørelse da, men skulle tenke over det hjemme til neste dag. Flere hadde undersøkt temaene nærmere, som Steinar og Sol (2). Men Svein hadde glemt det og lurte på hva tema var. Han ville heller ”vis’ fram no” han hadde tatt med hjemmefra. Eva hverken moraliserer over lekseglemming eller lar ham få ”vis’ fram no”. Hun har et klart siktemål for timen: klassen skulle *diskutere og bli enige om valg av tema* for neste uke (1). Allerede innledningsvis skjer oppslaget til fortellingens drama i denne timen.

For å kunne velge sjøl måtte elevene *vite* noe om hva de kan velge mellom (2), og de måtte *bestemme* seg, ”helt oppe i hodet” (12). Eva vet at for å greie det, må de ta stilling, vite hva de hadde lyst til og hva de må gi avkall på, *en prosess Eva forsto var krevende for sjuåringene*, ja, hun ble bent fram sliten av å se videoopptak av situasjonen (21)! Evas situasjonsforståelse grunner seg på hennes erfaringer, og dette var fjerde gang hun tok imot en førsteklasse (jf. det biografiske portrettet). En av utfordringene for sjuåringene var å *ta selvstendige valg*, etter hennes mening. ”For det er gjerne sånn når sjuåring skal velge, at sier den første ’diamanter’, så sier alle ’diamanter’, uten at de har noe mer tanke bak det. Jeg var veldig oppsatt på at de skulle prøve å *begrunne* hvorfor de hadde lyst” (E 0620 int.v3A: 5, jf. narrativets avsnitt (2)). Å vite hvordan 7-åringer velger og hva som skal til for at de kan foreta bevisste valg, vil jeg hevde er en type kunnskap som en neppe kan lese seg til i pedagogisk teori. Den odles bare fram gjennom praktiske erfaringer. Det er en type praksiskunnskap som her både er forstått og gjort eksplisitt, slik hun verbaliserer den i intervjuet.

Evas strategier for å få fram elevenes begrunnelser, var *først* å spørre: "Er det noen som har tenkt over de her sakene heime?" (1). Mange hender i været. Eva henvendte seg til elevene i tur og orden, de fikk ordet, og de lyttet til hverandre. I første omgang kunne begrunnelsene være av typen "for det høres spennende ut" eller "for det er så artig" (2). *Deretter* bringer Eva inn en ny vri overfor Stine: "Kan du prøv' å si noe som skal få de andre til å få lyst på 'krigen'?" For å overbevise andre, må elevene kunne friste dem med noe, så å si selge sitt eget argument (2). Eva benytter seg her av den klassiske kommunikasjonsteorien som er benyttet siden antikken, nemlig retorikken: Å få fram det som ligger i en sak før vi tar stilling til den, og gjennom argumentasjon forsøke å overbevise andre (Andersen og Berge 2003).

Det er en *faglig argumentasjon* hun ønsker skal ligge til grunn for å overbevise andre. Mange av barna hadde fått fortelle om krigen, for eksempel om en bestefar som var blitt tatt til fange av tyskerne (3), og hun hadde fått dem til å resonnerer over hvor gammel en måtte være for å huske noe om krigen (4). Hun ønsket også at de andre temaene kunne bli belyst like godt (2). Derfor utfordrer hun dem ved å spørre: "Ka' e' det du *lære* om når du holder på med 'verdensrommet'?" (4), og uttrykker glede og anerkjennelse når Steinar forteller at diamanter er det hardeste stoffet i verden (2). Hun er også tilfreds med at så mange har undersøkt saker og ting hjemme sammen med foreldre, fordi det vitner om at *de hadde tatt det alvorlig* (2). Det signaliserer etter min mening at Eva får drabantbyens elever og foreldre med seg, og at de respekterer henne som lærer (jf. Evas foreldresamarbeid, E 0615 int.v2B: 3-7).

Samtalen som dannelsesmedium: deltagelse og fellesskap

Kommunikasjonen under klassesamtalen i Kroken er *meningsfull for elevene*. Eva flytter blikket til den som får ordet, hun ser dem og viser med hele kroppsholdningen at hun er villig til å ta imot deres innspill (4). Hun bekrefter dem ved å si seg enig i deres synspunkter eller utfordrer dem intellektuelt med nye spørsmål eller motargumenter. Hun er eksempelvis enig med Synne i at "krigen" høres spennende ut (2), og går inn med motargumenter for å få elevene til å se det problematiske i at den enkelte gruppe skal bestemme tema eller at elevene kan jobbe med forskjellige ting (6b og 6c). I klassesamtalen denne dagen byr hun på seg selv ved å spørre: "Hvor gammel tror dere jeg var under krigen?", utfolder humor og ler sammen med barna idet hun følger opp Stines utlegning om hvor kaotisk det vil bli for Eva hvis alle holder på med hver sitt tema (6c), og strekker dem intellektuelt ved å utfordre dem i samtalen (2, 5, 6, 7, 10, 19). Sammen grøsser de over en spennende krigshistorie om bestefaren til Stein

(3). I sin kommunikasjon med elevene veksler hun mellom det *spontane*, ”det blei bare sånn” med en liten vidvanke (3) og det *langsiktige* som støtter hennes mål med timen (1, 7, 10).

Gjennom denne klassesamtalen legger hun opp til at elevene *deltar*, samtidig som hun også skaper en *felleskapskultur* i klassen. Og hun tar i bruk hele registeret for å få dem med seg, og spiller både på det intellektuelle, følelsemessige, sosiale og det moralske – ved å ha omsorg for den enkelte og la alle delta på en likeverdig måte. En slik helhetlig måte å ivareta skolens lærings situasjoner på er viktig i alle fag, fordi de treffer behov som er tilstede i hele elevens personlighet, hevder Dewey. Det handler om en vital verdsetting (eng.: appreciation) som står i motsetning til den oppsplittede metodikken vi ofte ser i skolen. ”There is no integration of character and mind unless there is fusion of the intellectual and the emotional, of meaning and value, of fact and imaginative running beyond fact into the realm of desired possibilities” (Dewey 1933: 278).

Som vi har sett av narrativet, har samtalen ikke bare gått mellom Eva og enkeltelever. De henvender seg også til hverandre og gir innspill til hverandres synspunkter. Når for eksempel Stine kommer med en idé om å spørre besteforeldre eller oldeforeldre om krigen eller ”gammeldagan”, henvender hun seg til ”dokker”, altså hele klassen (2). Og hennes innlegg utløser fortellertrang hos Stein og de andre elevene om besteforeldre og oldeforeldre, i krig eller fred (3, 4). På sin måte holder de ”tråden” i samtalen. At de allerede i første klasse kommuniserer på tvers og bygger på hverandres innlegg, er nokså spesielt, hevder Eva i et senere videointervju (E 0626 int.v3B: 2). Som utenforstående forsker ser jeg at dette er resultatet av hennes daglige opplegg av undervisningen, både ved å få elevene til selv å bidra og ved i fellesskap bygge opp og praktisere enkle regler for klassesamtaler. ”Dem vil så forferdelig gjerne bidra med fortellinger og historier og vis’ og ... Og stort sett så er de skjerpå på sånne samtaler, hvis det ikke vare for lenge da, selvsagt.” (E 0626 int.v3B: 1). Da jeg spurte om det er noe hun legger vekt på når samtalen får gå en stund, sier hun: ”E syns at det e viktig at ungene får lov å fortelle det dem tenke på, ting de har opplevd, og være med i sånne betraktninger [som ...] er det blåveis på Storås? [...] Nei, det var *samtalen*... e ha veldig tru på å prate sånn som det der. At de lærer å uttrykke seg. At de holder tråden, at de skjerp seg, at de får fortalt. Du ser jo at de lika det der veldig godt. *Og e lika det også veldig godt.*” (E 0626 int.v3B: 2).⁹⁷

⁹⁷ Forskning om strukturen i *dialogiske* klassesamtaler, fremholder tre kjennetegn ved lærerens handlinger: 1) å stille såkalte *autentiske spørsmål*, dvs. spørsmål som er åpne, uten fasitsvar og som stilles for å vite hva elevene tenker, 2) å *ta opp igjen* elevens svar og bruke det i neste spørsmål og 3) å vise *høy verdsetting* av elevens bidrag gjennom å ta dem på alvor og bygge dem inn i videre samtale (Dysthe 1995: 57 f). Særlig første og tredje kjennetegn er til stede i Evas klassesamtale, det andre forekommer i noen grad. Fremfor å gjenta, eller repetere

Samtalen i seg selv er som vi har sett, viktig for Eva i hennes arbeid som lærer. Den er et dannelsesmedium som hun daglig benytter og altså selv liker godt, noe som bekreftes gjennom mange observasjoner og intervjuer. Fra dag én har elevene vært med på å foreslå, diskutere og bli enige om de tre klassereglene som gjelder:

- du skal ikke ta med deg ting inn i Kroken, hvis du ikke skal vise det fram
- du skal ikke snakke med sidemannen når han forteller noe
- du skal ikke ta ordet uten å rekke opp hånda (E 0615 int.v2B: 1).

Klassereglene sier noe om hva som er viktig å ha som rammer for samværet i en klasse. Å ta med noe hjemmefra for ”å vis’ fram” har vært en av Evas strategier for å få barna til å tørre å fortelle noe, ta ordet. På samme tid har det vært en måte ”å se” hver enkelt, at han eller hun får stå fram med noe som er viktig for den enkelte. Iveren har til tider vært så stor at de har måttet gjøre avtaler. Alle klassereglene blir tydelig demonstrert denne dagen. Klassen behersker spillereglene for samtalen i Kroken, de er fortrolig med hvilke rammer som gjelder. Når Eva har hatt lærerstudenter i klassen som synes regelen om håndsopprekning er for autoritær og derfor vil sløyfe den, sier hun stopp. Hun mener at de som kommer inn utenfra må være lojale overfor de reglene elevene har vært med på å bygge opp og som de selv er lojale overfor, fremfor å være lojale overfor sine egne følelser (E 0626 int.slu: 9). Det vitner om den vekt hun legger å ha forutsigbare rammer, holde avtaler og være lojal overfor det som klassen er blitt enig om.

elevenes svar, tar hun høyt stilling til, grunner på og vurderer elevenes bidrag før hun kommer med oppfølgende kommentar eller spørsmål som *utvider og utvikler* samtalen. Eva og førsteklasseelevne blir mer likeverdige dialogpartnere i denne frie og demokratiske prosessen. (Dysthes undersøkelse i videregående skoler bygger på Martin Nystrand og kollegers undersøkelser i amerikanske ungdomsskoler.) Sammenholder vi funn fra nyere forskning i norske grunnskoler, evalueringen av Reform 97 (jf. Haug 2003, Klette 2003a), ser vi at to av Aukrusts (2003: 105) funn sammenfaller med karakteristiske trekk ved Evas klassesamtaler. For det ene sørget Eva for å fordele ordet til alle, slik at alle fikk høre sine stemmer i klasseoffentligheten. For det andre sørget hun for å utfordre elevene slik at de selv bidro til å drive klassesamtalen videre gjennom egne innspill. Men jeg vil hevde at dette grunner seg på Evas egne pedagogiske verdier og evne til å sette dem ut i praksis, uavhengig av hvilken læreplan som gjaldt.

Å utvikle selvtillit ved å delta

Når elevene får bidra med sine tanker, følelser, erfaringer og opplevelser i fellessamtalen, føler de seg bekreftet og verdsatt. De deler noe de synes er viktig med de andre i klassefellesskapet og får del i andres erfaringer. De deltar i et utvidet fellesskap som rommer et større mangfold av erfaringer enn de selv har. Som Dewey påpeker, en slik utveksling av erfaringer og synspunkter mellom elever fra ulike miljø og med ulik bakgrunn skaper et nytt og bredere læringsmiljø slik at hver enkelt får en bredere horisont enn de kunne ha utviklet innenfor sitt eget gruppemiljø (1916/61: 21). Samtidig som de får økt sin kulturelle ballast, blir den enkeltes hverdagskunnskap tatt i bruk og utfordret: Finnes det blåveis på Storås, mon tro? Hva mer enn stjerner kan du lære om i "verdensrommet"? Gjennom slike samtaler utvikler de og bekrefter sin identitet. Og Eva bygger en kultur som samtidig styrker både *deltakelsen* fra den enkelte og *fellesskapet* i klassen. Etter min oppfatning er det Evas nøkkelverdi, å styrke elevenes *selvtillit*, som utfoldes i praksis når hun får elevene til å delta i så stor grad som de gjør. "Hvis du kan få ungene til å tro på seg selv, da går det bra", sier hun smilende ved starten av vårt samarbeid (E 1020 int.beg:16). Og i et tilbakeblikk på året forteller hun noe om hvordan hun bevisst har arbeidet med dette: "Den første tida ... å bli kjent med det dem kan, ka dem føle seg sterk på, ka dem kan bidra med. Og så gi dem utfordringer, og støtt dem på det ... er noe av det viktigste [i] en førsteklasseleærer sin jobb" (E 0626 int.slu: 2).

Elevenes forslag til løsning

Tilbake til det som er samtalens fokus: å bli enige om "selvvalgt tema". Når Eva helt åpent spør elevene om forslag til løsning av det problem at det er foreligger fire forslag, får hun straks noen gode forslag (6). "Flertallet ska' bestøm. Sånn e' det i EU," sier Stein (6a). Her slår storsamfunnets makronivå gjennom til klassesamfunnets mikronivå. Ikke bare er EU en referanse i klassesamtalen, 50-årsjubileet for fredsslutningen i andre verdenskrig i Europa gir impuls til ungenes valg av tema. Skolen blir ikke en isolert øy i samfunnet i Evas klasserom, men lever i samspill med det. "Gruppa ska' bestøm," sier Solveig. Men her oppfatter Eva kjapt situasjonen, at tre av fire i hennes gruppe hadde ulike ønsker som de hardnakket holdt på. Hun argumenterer for at de neppe hadde blitt enige. Hennes erfaring tilsa at et flertallsvedtak i en gruppe er vanskeligere å forholde seg til enn et flertallsvedtak for hele klassen (6b). Til Sigruns forslag om at "vi kan jobbe med helt *forskjellige* ting", er det Stine som kommer med et poeng: Hun har omsorg for "frøken" og sier: "Når ungan kommer til deg og spør 'ka ska vi gjør da?' og 'ka e det?', så går det i surr for dæ, du vet ikke hva som er hva

(...), og så e det andre som treng *det* svaret”. Dette utvikler seg til å bli en livlig seanse med mye latter. Eva avrunder det hele med å fremholde overfor elevene sitt progressive ideal innenfor pedagogikken: Det er de sjøl som skal finne ut hva de skal gjøre, så da trenger de ikke spørre henne, og hun trenger ikke vite hva de skal gjøre hele tida (6c).

Ei av jentene foreslår *prøveavstemning* på veien frem mot en løsning. Dette er noe de gjør rett som det er, senest dagen før for å lodde stemningen for de fire temaene. Voteringstemaene er enklest mulig: ”Hvem har lyst til å holde på med ’krigen’?” og ”Hvem kan ikke tenke seg å jobbe med ’krigen’?”. Eva lar seg ikke affisere av at Svein har stemt to ganger, for det skjer også i forsamlinger med voksne (9). Deretter prøver hun å få de fem som ikke vil holde på med ”krigen”, til å bli enige om ett, felles tema (10). Hun nøler med å gå for tidlig inn på dette at flertallet skal bestemme. For som erfaren lærer vet hun:

De fleste ungene som foreslår det der, de tror at de kommer til å vinne. Og så får de bakoversveis når de ser at de blir i mindretall. Det er jo en veldig viktig bit av den her [demokrati]opplæringa: Å bearbeide et mindretall når de er nødt til å gi seg, så de ikke blir stri og sta, og blir sår og gir opp, og går heim og. .. (10)

Evas store dilemma er hvordan hun skal få de elevene som hører til mindretallet til å forsone seg med det, og så finne en annen løsning. Hun synes det er veldig vanskelig å tenke seg at noen skal få holde på med noe de har lyst til, mens andre skal bli sittende og gjøre noe de ikke synes er morsomt, noe hun formidler til elevene (14).

Det å bearbeide mindretallet, så de ikke blir stri og sta, og blir sår og gir opp, og går heim, handler den lille fortellingen om.

Den lille fortellingen: Tilpasning for å inkludere

Om Svein

Samtidig med den store fortellingen, ”Opplæring til demokrati”, går den lille fortellingen om ”Tilpasning for å inkludere” når det gjelder Svein. Før han har fått grep om hva det hele dreier seg om (7, 8, 10, 13, 15, 16 og 17), kan heller ikke resten av klassen finne sin løsning gjennom avstemning (9,18) eller kompromiss (11, 14, 19).

Det er ikke bare Svein som her trenger tilpasset opplæring. Tre-fire andre vies også spesiell oppmerksomhet, men ikke så mye som Svein. Dialogene med Svein representerer den lille fortellingens omdreiningspunkt: Samspillet mellom Evas initiativ og elevens respons foregår ikke i noe vakuum. Ved å dreie litt på ”prismet” – som antydnet innledningsvis - er det nå den lille fortellingen som skal være i fokus.

Svein har vært et av samtaletemaene i hvert eneste av de sju intervjuene jeg har hatt med Eva etter at jeg begynte å observere henne og klassen. Det kan ha dreid seg om hvordan hun sjekker at han kommer i gang med arbeidet, om han forstår oppgavene, hvordan hun trekker ham inn i klasseoffentligheten på ulike måter slik at han ikke blir stigmatisert. Først og fremst gjennom innslag der hun vet at han kan bidra positivt, hvordan han (som de andre) får stå fram ”og vis’ fram” og fortelle om noe spennende han har tatt med hjemmefra. Hun har også fortalt hvordan hun samarbeider med foreldrene gjennom hyppige telefonsamtaler og råd hun har gitt om ikke å presse Svein. Faren står høyt i kurs hos Svein, ikke minst fordi de deler musikalske interesser. Svein er flink til å spille på sitt instrument.

Å få med Svein som deltaker

Nå når de skal velge tema, registrerer jeg at hun er ”innom” Svein fem ganger hvor hun på ulike måter forsøker å trekke ham inn i samtalen. Han har lyst til å holde på med ”dinosaurer”, som har denne fascinerende, skrekkblandende og frydefulle makt over barn mellom 4 og 12 år. Han har vanskelig for å tenke seg andre alternativer (7). Også andre som ikke hører med til flertallet, blir spurt om de kan bli enige om et annet felles tema (10). Når jeg utesker henne om hvorfor Svein får så stor oppmerksomhet, gir hun følgende svar, som jeg betrakter som et nøkkelsitat:

Han må ha en sånn henvendelse for å bli med *inn*. Han sitter og tenker. Av og til så sitter han og hører etter, men det ser ikke sånn ut. Så det ene er at jeg må prøve å se hvor han er hen i verden, og det andre å dra han inn i samtalen - at han er med underveis, for hvis ikke, så blir han heilt frustrert når vi kommer dit hen at vi skal avgjøre det her (8).

Her bekrefter Eva på den ene siden at hun vet at Svein har ressurser, ”han sitter og tenker”, men det er ikke sikkert at tankene hans er der de andres er. På den andre siden vil hun sikre seg at han blir med inn i samtalen, er klar over hva som foregår og kan delta aktivt. I motsatt fall vil han i frustrasjon låse seg helt. Hvis noen i starten av skoleåret stilte for store krav til Svein ”kryp’ han veldig inn i seg sjøl [...] han trakk genseren over hauet, holdt for øran og va’ det riktig galt, så sang han samtidig. Og da hadd’ han Svein det heilt fælt” (E 0626 int.slu: 3).

Til tross for at noen høyllytt begynner å lengte etter matpakken, vet Eva at tiden hverken er inne for matpakke eller avstemning, for enda har ikke Svein helt skjønt hva som foregår (12, 13, 16). Han holder hardnakket på sine ”dinosaurer”:

Svein: Æ vil ha ”dinosaurer”.

Eva: Ja, men hvis det ikke blir flertall for ”dinosaurer”, ka gjør du da?

Svein: (*Tenkepause*).

Eva: Gir du deg da? Hva?

Svein: (*Intet svar fra Svein*)

Eva: Gir du deg da, på å jobb' med "dinosaurer", hvis det ikke blir flertall for det?

Svein: Æ jobbe med det når æ blir voksen, æ.

Eva: Ska du jobbe med det når du blir voksen? Men ka ska du jobb med no da? Det som flertallet bestemme? (*Ikke hørbart hva Svein sier.*)

En slik dialog gjentar seg to ganger, Svein prøver å flykte unna ved å si: "Æ jobbe med det når æ blir voksen, æ" (13).

Spørsmålet er om Eva muligens er på grensen til å presse Svein. Fra å stille åpne spørsmål går hun over til å prøve å overtale han og spør om han gir seg hvis det ikke blir flertall for "dinosaurer". Når Svein vil slippe unna Evas insisterende spørsmål, sier han: "Æ jobbe med det når æ bli voksen, æ" (13). Men Eva er utholdende og gir fortsatt ikke opp. Hun går videre og spør: "Men ka ska du jobb' med *no* da?". Eva synes å se det som sin oppgave å få med alle og likevel ivareta Svein spesielt. En kan spørre: Hvor går grensen mellom faglig og personlig omsorg for den enkelte og hensynet til fellesskapet, mellom det normative kravet om å la enkeltelever arbeide i eget tempo, med egen utforming av oppgaven eller en alternativ oppgave, og det normative presset som ligger i "å få med seg alle"? Svaret må være: Denne grensen mellom to motstridende etiske krav ligger ikke fast en gang for alle, men må gåes opp på nytt og på nytt og bedømmes etter lærerens skjønn. Da vitaliseres og utfordres hennes praksiskunnskap og etiske vurderinger. Hun må vurdere situasjonen, innbefattet elevenes edukative behov og muligheter, opp mot sine pedagogiske mål, på kort og lang sikt, før hun kan treffe valg. I valget spiller både hennes repertoar som er utviklet gjennom tidligere erfaringer, og hennes fantasi og kreativitet innfor den aktuelle situasjonen en viktig rolle. Her ønsker Eva åpenbart at prosessen skal føre til at alle arbeider med det samme tema innenfor fellesskapets ramme, og hun foretar sine valg i samsvar med det.

Evas engasjement – Sveins vendepunkt

Eva drøyer med å bestemme seg endelig for hvordan hun skal løse klassens dilemma, som også er hennes eget (15). Svein bekrefter hennes intuisjon om at han ennå ikke har skjønt hva som står på spill, når han sier: "Æ skjønne' ingenting av det" (16). Han foreslår flere andre temaer, for eksempel "vikingene". Men Eva godtar ikke nye voteringstema og klargjør hvilken "krig" det er snakk om som tema. Det bemerkelsesverdige er at de andre elevene sitter og lytter til samtalen mellom Eva og Svein, til tross for at denne siste samtalen tydelig er adressert til Svein og ikke til resten av klassen (16). For meg virker det som om de engasjerte

elevene i solidaritet med Eva følger med på hvordan det her skal gå. Eva har en egen evne til å få med seg elevene, noe hun har merket helt siden den første klassen hun hadde i Nord-Norge. Selv tror hun årsaken er denne: ”E engasjerer meg veldig i ungan, e bryr meg veldig mykje om ungan, og ungan føle at e bryr meg om dem. E trur at det e det som e kjerna i det at e får sånn god kontakt med ungan” (E 0626 int.slu: 9). Nå følger de spent med på hvordan de skal løse denne saken, som Eva åpent har fortalt dem at er vanskelig for henne (14).

Nøkkelen til Sveins omsning skjer i det øyeblikk under samtalen da det går opp for ham at han kan ta med seg noe hjemmefra for ”å vis’ fram” fra krigen (17). Han spør Eva: ”Ka får æ ha med mæ, når det e’ krigen da?... geværet til pappa?” Selv ikke over slike forslag moraliserer Eva. Hun ser det humoristiske i situasjonen, smiler og svarer: ”Nei, vet du, det tror jeg ikke. Da blir jeg redd!” De konkluderer med at han kan ta med seg et fotografi av pappa sine geværer. Så kan de omsider gå til avstemning (18), mens Svein fortsatt sitter i sine egne tanker og lurert på hva han kan ha med seg, for eksempel ”militærjakka til han pappa” (20).

Evas anstrengelser har båret frukter når det gjelder ”å få med Svein inn” som deltaker. Jeg antar at hans vendepunkt skyldes en kombinasjon av flere nye impulser eller forestillinger: Å få delta i en klasseromsaktivitet som han synes er kjekk, nemlig ”å få vis’ fram”, kombinert med muligheten for at den idealiserte farens saker fra kjelleren kan løftes opp, samtidig som han omsider skjønner hvilken ”krig” det dreier seg om. Ikke minst skyldes det Evas utholdenhet her. Men jeg antar at også hennes generelle væremåte betyr mye: en sterk, smittende tro på at ungene får det til, at hun er glad i unger, og at ungene føler at hun bryr seg om dem (E 0626 int.slu: 9). Dette sammenfaller med andre sider ved Evas *ethos* som her gjør seg gjeldende, nemlig det hun synes kreves av henne når det gjelder omsorg for førsteklasingene:

Ja, det er for det første å skaffe rede på om det *er noen som trenger spesiell omsorg*, som har spesielle problemer. Det synes jeg er veldig viktig å vite, så det ikke sitter unger med sånne svarte hemmeligheter som de er redd for at noen skal få vite om [...] *Omsorg ellers, det er å sette pris på, og å bry seg om og hjelpe hvis det er nødvendig.* (E 0626 int.slu: 14)

Svein trenger hennes spesielle omsorg. Og Eva legger opp til en samtale og en klassediskusjon som er tilpasset det å hjelpe Svein inn som deltaker, samtidig som hun bryr seg om de andres deltakelse i klassefelleskapet.

Tilbake til den store fortellingen – demokrati og kompromiss

Når Eva endelig er trygg på at hun har Svein med seg, går de til avstemning. Da har de diskutert saken i nesten en halv time. Selve avstemningsmåten gjøres veldig konkret for førsteklassingene. ”No gjeld det! Når du rekke’ opp handa no, da e det ingen vei utenom, da har du bestemt dæ [...] Så tar vi ’krigen’ først. [...] Skikkelig høgt i været den som har lyst på ’krigen’”(18). Hun spør en og en. Avstemningen viser at klassen er delt i to. De som ikke vil holde på med krigen, stemmer over de andre forslagene, uten at noen av disse oppnår flertall. Da er det at Eva tyr til en kompromissløsning: Hun har på forhånd sondert med naboklassen som skal holde på med ”leik og drama”, om utveksling av elever (11, 14) og avrunder med at det må bli løsningen. Men hvis ingen i den andre klassen vil holde på med ”krig”, må de klare seg alene (19).

I vår samtale etterpå, sier Eva at det var et svært vanskelig *dilemma* om hun skulle bytte elever med den andre klassen eller løse det innenfor klassens rammer. Selv om det var en besnærende tanke å utveksle elever, noe de hadde diskutert generelt, synes hun i ettertid at de heller skulle ha stått løpet ut. Kompromisset med å sende noen inn i den andre klassen var et redningsbelte (14).

Eva står også overfor andre dilemmaer i denne classesituasjonen. Hennes største dilemma, som vi allerede har pekt på, er knyttet til det forhold at når flertallet skal bestemme, så må også *mindretallet* ivaretaes (9). Det tredje store dilemmaet var hvor mye *tid* skulle hun bruke på Svein, mens de andre sitter og venter eller har bestemt seg dagen før (7). Et fjerde dilemma hun pekte på innledningsvis, var om hun skulle avbryte elevene når de hadde så lyst til å fortelle ved anledninger der assosiasjonene løp fritt (4). Slike og liknende dilemmaer inntrer ofte i skolehverdagen. Det er problematiske situasjoner som Eva må løse, ved å bruke sin profesjonelle kunnskap, praksiskunnskap, og kjennskap til sine elever. Ikke minst må hun ta i bruk sin kreativitet og fantasi i slike utfordrende situasjoner, likeså sin velutviklede humor og omsorgsevne.

Kapittel 5

Førskolelærer Dag i Storås 6-årsbarnehage

Biografisk portrett av Dag

Personlige interesser

Dag er i begynnelsen av 40-årene og har tre barn i førskolealder. Selv om han kaller seg et bymenneske og liker å rusle rundt i gatene, finner han av og til fram fiskestanga. Det hender han drar på travbanen, også. Dag har sans for praktisk-estetiske aktiviteter uten selv å ha profilerte talenter i den retning, men spiller litt gitar når ungene i barnehagen synger (D 1003 int.beg: 7, D 1010 obs).

Tidligere utdanning og erfaring

Dag var godt voksen da han etter noen år i arbeidslivet ble ferdig utdannet førskolelærer i første halvdel på 1980-tallet på Vestlandet, ca. 30 år gammel. Senere har han tatt etterutdanningskurs i Kollegaveiledning og i Administrasjon og ledelse. Før grunnutdanninga hadde han hatt ufaglærte jobber i industrien. Da han valgte å satse på utdanning, ville han vekk fra monotont arbeid og ønsket bevisst å satse på en utdanning der han kunne ”jobbe med sunne unger og voksne” (D 1003 int.beg: 5). I studiet ga kunnskaper i utviklingspsykologi og praktisk-estetiske fagområder mest utbytte, mens fordypningsenheten Administrasjon og ledelse ifølge ham ”var helt på jordet”.

Umiddelbart etter samtalen om førskolelærerutdanningen bringer han spontant inn praksissjokket: ”Og det kan jeg bare si, at det var et ganske stort sjokk for meg å komme ut i yrkeslivet.[...] Jeg hadde ikke vært i barnehage, og jeg hadde ikke noe forhold til barnehage. Og det har jeg hørt flere si, på den tida, at... at de var veldig lite forberedt på å komme ut.” Der og da gikk vi ikke videre på temaet, men i forlengelsen av et oppfølgingsintervju vel ett år senere utdypet Dag dette skriftlig:

Jeg opplevde at jobbvirkeligheten etter utdanninga var svært forskjellig fra de forventningene jeg hadde. I min terminologi var det en ’sjokkartet’ opplevelse. Jeg har tenkt på hva grunnen kan være. Det første som slår meg, er at jeg ikke har arbeida i barnehage forut for utdanninga. Det andre er at man er rimelig skjerma fra arbeidsvirkeligheten når man er student. Det tredje er at studentrollen i praksis innebærer en slags observatørstatus, selv om studentene har ansvarsoppgaver. I det siste ligger at

den formelle statusen gjør at man ikke kan erstatte det ansatte personalet. Praksis blir da en form for 'lissom-praksis'. (Notat 18.04.96)

Dag jobbet i flere barnehager i Oslo-området, både som avdelingsleder og styrer, før han for et halvt år siden begynte som daglig leder for 6-årsbarnehagen på Storås.

Dag har ikke bestemte episoder å trekke fram når jeg spør om erfaringer som kan ha formet synet på hvordan de skal ha det i barnehagen. Det er heller snakk om verdier og holdninger:

Jeg tror nok at... jeg har vel en generell oppfatning sjøl da, om hvordan et menneske skal ha det. Og...[...] jeg er for at unger, også voksne, skal være selvstendig, og kunne ha egne oppfatninger, og tåle motgang og tåle å stå aleine og kan være sammen med..., en allsidighet i det personlige... Det har vært viktig for meg i mitt syn på hvordan jeg ønsker å drive som pedagog. Jeg har veldig stor tro på at unger får ansvar og tilliten langt ned i alder, at de får muligheten til å prøve. (D 1003 int.beg: 2)

Han sier at han alltid har vært heldig med personalet han har jobbet sammen med, og når han selv har vært med på å ansette folk, har han lagt vekt på selvstendighet, et positivt menneskesyn og sans for det praktisk-estetiske. Utsagnet over er en slags sammenfatning av hvilke dyder eller verdier han vektlegger både hos barn og voksne: at de skal være selvstendige og ha egne oppfatninger, tåle motgang, kunne stå alene og samtidig være sammen med andre, dvs. selvstendighet innenfor et fellesskap, noe som kjennetegner et humanistisk dannelsesideal. Som pedagog ønsker han å vise barna tillit og la dem få ansvar så tidlig som mulig, og at de får muligheten til å prøve seg.

Noen refleksjoner

Dag var, som daglig leder i 6-årsbarnehagen, med i skolens lederteam på fem. Der var også rektor, lederen for pedagogisk utviklingsarbeid, Eva, og lederne for Juniorklubben og spesialpedagogisk arbeid med.⁹⁸ Han og Eva var prosjektledere for å utvikle skolens "6-10-års-pedagogikk" fram mot Grunnskolereformen i 1997. Planprosessen foregikk på mange nivåer der jeg som forsker fikk delta, og den er dokumentert i et rikholdig materiale. Den startet for alvor på et to-dagers bortreiseseminar for 9 pedagoger og assistenter i 6-årsbarnehagen og begge 1. klassene. Dette oppholdet ble av alle parter vurdert som svært viktig. Alle syntes de hadde jobbet intenst og målrettet, hatt diskusjoner om hva som var "det

⁹⁸ Juniorklubben er pseudonym for navnet på fritidsordningen i skolekretsen

beste” i henholdsvis skole- og barnehagetradisjonen og fått et eierforhold til årsplaner og fellesplaner (S 0828 obs).⁹⁹ Dag sier det slik:

Jeg tror at den [jobbinga] har veldig stor betydning. Det ene er at..., spesielt vi i barnehagen da..., vi ble dratt inn og tatt på alvor. Og at deler av det arbeidet vi har gjort, i førskolealder, at det virker som at det vil også være nyttig i 1. klasse. Jeg tror at vi for vår del også [...] har hatt en tendens til å kanskje legge lista litt for lavt innfor førskolealder [...], at barnehagetradisjonen... [...] at kravene eller mulighetene vi kan se [for] 6-åringene..., de mulighetene har ikke vært så gode. [...] Det er en veldig god stemning blant de ansatte her, og det at vi sitter og opplever at 1. klasselærerne ..., at det har betydning. Og så tror jeg at det har motivasjonsbetydning at de blir satsa på økonomisk. (D 1003 int.beg: 13-14)

Sitatet over gir anledning til følgende refleksjoner: Én sak er at barnehagepersonalet følte at de ble tatt på alvor og ble satset på økonomisk. En annen er å få bekreftet at pedagogisk arbeid med førskolebarn også kan ha betydning når de kommer i første klasse, det neste skrittet på veien som kalles ”livslang læring”. Begge deler er viktige. Men det er også en forholdsvis sjelden selvkritikk som bæres fram på vegne av barnehagetradisjonen når Dag sier at kanskje ”lista legges for lavt” slik at mulighetene for 6-åringene til å strekke seg under utfordrende oppgaver ikke har vært gode nok. På den annen side sier han, når jeg spør ham om hva som er det viktigste i arbeidet med 6-åringene:

Det som er viktig, er det at de må få lov til å være 6-åringer,...dette med uro i kroppen og... de er veldig spontane og... at de får lov til å leke mye av den tida...og så er det viktig å ta vare på nysgjerrigheten deres. Samtidig så er det viktig å gi dem konkrete oppgaver. (D 1003 int.beg: 18)

Det er tilsynelatende en ambivalens i Dags uttalelser, som avspeiler den pedagogiske debatten på 90-tallet som bl.a. dreide seg om hvor det er best for 6-åringene å være, i barnehage eller skole, og som dermed avspeiler vår tids ambivalente syn på 6-åringen (jf. Skram 1995). Dag sier at 6-åringene er spesielle, de har uro i kroppen, nærmest som en ”første pubertet”, de er

⁹⁹ Hva som var ”det ’beste’ i skole- og barnehagetradisjonen”, var et hett tema, som ble diskutert i alle pedagogiske fora og utdanningspolitiske miljøer da feltarbeidet foregikk. Det ble innført som begrep i Ot.prp. nr. 21 (1993-94) og fulgt opp i Innst. O. nr. 36 (1993-94) da Stortinget våren 1994 vedtok endringer i grunnskoleloven om et 10-årig skoleløp fra 6-årsalderen. Men lærere og førskolelærere som deltok i ”Forsøk med pedagogisk tilbud til 6-åringene” hadde allerede i slutfasen i 1990 diskutert hvilke elementer fra skole- og barnehagepedagogikken som en ny pedagogikk for 6-åringer kan bygge på (Haug 1991). I denne sammenhengen kan nevnes at både lærere og førskolelærere fra Furuly og Storås bidro med plenumsinnledninger og paneldebatt om ”Hva er det beste i førskole- og grunnskolepedagogikk?” på den første nettverkssamlingen i prosjektet, Oppdal 8. september 1994. Deltakerne i prosjektet var således aktivt med i den lokale og regionale debatten og konkretiserte dermed den nasjonale debatten (ref. fra nettverkssamlingen, N 0908 not). Se for øvrig om den nasjonale utdanningsdebatten på 90-tallet, gjengitt bl.a. i Skram 1995, Telhaug 1997, Tønnessen 2002, Volckmar 2004.

spontane, lekelystne og nysgjerrige. Samtidig skal de få konkrete oppgaver, som han eksemplifiserer med å dekke bord, rydde, delta i holdningsarbeidet som Storås oppvekstsenter har samlet seg om, men spesielt få mer krevende oppgaver i ”undervisningstilbudet” som de har et par ganger i uka.

Et annet poeng i tolkningene av Dags biografi er at han i valg av yrke og utdanning legger vekt på at han kan få jobbe med mennesker, i motsetning til tidligere erfaringer fra mekanisk arbeid i industrien. Viktige verdier for ham både i omgang med barna og i rekruttering av personalet kan, som tidligere nevnt, sammenfattes i det humanistiske dannelsesideal: selvstendighet innenfor fellesskapets rammer.

Det tredje forholdet jeg vil peke på når det gjelder Dags biografi, er ”praksissjokket” som han får da han som nyutdannet førskolelærer trer inn i sin første jobb. Selv tror han årsaken kan være at han selv ikke hadde barnehagepraksis før utdanningen, og at han som student var skjermet fra det reelle ansvaret en førskolelærer har, og derfor bare fikk en slags observatørstatus. Praksisperiodene i studietida opplevdes derfor bare som praksis-på-likesom. Situasjonen for nye lærere i skolen har vært forholdsvis grundig studert internasjonalt (Bullough 1989, Zeichner og Gore 1990, Zeichner og Tabachnick 1985), men forholdsvis lite nasjonalt (Bjerkholt 2002, Jordell 1982, Strømnes 1979). Selv om Jordell diskuterer hvorvidt ”praksissjokket” er en myte eller en realitet siden mange nyutdannede lærere har felles problemer med alle lærere som starter på ny skole, mener han at uerfarne læreres situasjon er så spesiell at den bør vies oppmerksomhet. Når det gjelder oppfølging av nyutdannede førskolelærere, initierte Barne- og familiedepartementet i 1990 forsøk ved flere høyskoler. Da uttrykte samtlige deltakere at det var viktig å få en eller annen form for oppfølging det første året (Hauge 2001: 53). Huges senere studie viser at nyutdannede førskolelærere er mest opptatt av de relasjonelle og formelle forhold overfor de andre voksne i barnehagen. De føler seg mest usikre på områder som rolledefinisjon, ansvarsavklaring og det å være leder (ibid.: 71).¹⁰⁰ Jordell fant derimot i sin undersøkelse at nyutdannede lærere først og fremst syntes at didaktiske og pedagogiske problemer overfor elevene skapte størst usikkerhet (Jordell 1982: 431-33).

¹⁰⁰ Bakgrunnen for Sidsel Huges prosjekt var signalene i St. melding nr. 48 (1996-97) *Om lærarutdanning* og St.melding nr. 52 (1996-97) *Om økt førskolelærerdeknning* om tiltak der barnehage- og skoleeier i samarbeid med høyskoler ga veiledning til nyutdannede. Dette sluttet Stortinget seg til, og Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet initierte to 3-årige pilotprosjekter om veiledning til nyutdannede lærere, ett ved Høgskolen i Telemark for allmennlærere (Bjerkholt 2002) og ett ved Høgskolen i Oslo for førskolelærere (Hauge 2001). Erfaringene ble vurdert som så vidt positive (jf. Hauge 2001, Bjerkholt 2002, St. meld. nr. 16 (2001-2002)), at lignende prosjekter i dag er blitt en større satsing ved flere høyskoler.

Narrativet om Dag: 6-åringer på tur og i barnehagen

Innledning

Narrativet om Dag bygges opp av to signifikante fortellinger, i motsetning til narrativet om Eva, der vi greide å fange hennes typiske væremåte som lærer ved hjelp av én fortelling som utfoldet seg i historisk tid på trettitre minutter pluss hennes refleksjoner over denne. Dags narrativ konstrueres både gjennom en uvanlig dag på tur til Sverresborg folkemuseum og en vanlig dag i barnehagen. Til grunn for den første fortellingen ligger videoopptak (D 0523 vid), utfyllende feltnotater (D 0523 obs) og videointervjuer (D 0524 int.v2 og D 0526 int.v3A). På samme måte som i forrige kapittel er narrativet bygd opp rundt episoder i hovedsak fra visse historiske tidsrom, men supplert med Dags fortellinger og refleksjoner i andre intervjuer. Særlig var det hendelser på turen til Sverresborg museum som fanget min interesse. For å kunne (re)konstruere narrativet om Dag var det behov for å samle i ett dokument episoder og utsagn fra datamaterialet der lek/fysisk utfoldelse/gutter og jenter ble tematisert (17 s.) og et annet om Dag i pedagogrollen (8 s.), pluss sluttintervjuet. Da så jeg at et narrativ om Dag og barna burde bygges opp av fortellinger om lek og fysisk utfoldelse, supplert med fortellinger om Dags strukturering av aktiviteter for å skape orden og intendert læring.

Første fortelling om Dag: På tur til Sverresborg folkemuseum

(1). Det er en flott vårdag sist i mai. Førskolelærer Dag og 34 unger er på tur til Sverresborg folkemuseum. Fire damer er også med i følget, en førskolelærer og tre assistenter. Alle ser fram til en annerledes dag enn i 6-årsbarnehagen. Dag forklarer hensikten med dagen: "Målsettinga var å komme seg til Sverresborg. Det var en forholdsvis åpen målsetting. Men bygningene der og området er såpass all right, at det var hovedsakelig interessen til ungene [som skulle styre], men også at vi hadde tenkt å gå lite grann inn i å vise hva som er Sverresborg" (D 0526 int.v3A: 1). Ungenes interesser skulle altså i hovedsak styre dagen. "Vi vil gjerne gi ungene en OK *opplevelse*. Pedagogisk sett så synes vi at opplevelse i seg sjøl er veldig bra," fortsetter han.

(2) I starten tok de seg god tid til å boltre seg fritt på vollen ved vannet. Alt blir utforsket: Gjessene bak innhegningen ved vannet, den lille trebrygga som stakk uti, bekken som sildret nedover og laget et lite fossefall ved steinene. Kaninene i buret blir matet og dissa tatt i bruk. Alle stopper nysgjerrig ved hesten nedi veien. Noen jenter plukker en hvitveisbukett som de forærer meg. Etter at de hadde fått tid til å lokalisere seg i omgivelsene en stund, blir hele flokken samlet. En av assistentene forklarer hva de kommer til å se på veien fram til den gamle skolestua fra Selbu der de skulle spise. Hun formaner dem til å gå samlet på veien og ikke springe av gårde. Fra tidligere vet de nemlig at det er noen som har en tendens til å forsvinne (S 0523 obs: 1, D 0526 int.v3A: 2). Bjørnar løper likevel en snarvei, rett inn i et piggrådgerde. Dags førstehjelp denne gang er kald snø, neste gang må han spjelke fingeren til Bille (D 0526 int.v3A: 3).

(3) Vi stopper litt ved et gammelt gårdsanlegg. Ungene vil ha hjelp til å klatre opp for å se inn gjennom vinduene eller utforske et portrom med redskaper. Da vi kommer til en bygård, deler flokken seg i mindre grupper. Vi klatrer opp ei smal trapp og står plutselig inne i et gammelt tannlegekontor, et skrekk-kabinett eller skrinet-med-det-rare-i, alt etter som. Dag og assistent Dina er omgitt av unger som gjør store øyne.

"Se, der er et skjellett," sier Bea og stopper ved en hodeskalle med tenner i. "Tror du den er gammel eller ung?" spør Dag. "Ung", svarer Bea. "Tror du den er ung? Jeg tror den er gammel, se på tennene," sier Dag. Men Bea flagrer videre til nye ting og hører ikke etter (D 0523 obs: 1, D 0523 vid).

Litt lenger inne i rommet peker Dag på en gammel tannlegestol fra 1958 og forteller at den lignet på den stolen han satt i da han var 6 år. "Sånt bor er jeg blitt bora med, det durte så hele skallen rista," sier han og peker på boret. Dina viser dem et gammelt røntgenapparat, og Dag peker ut en loddebrenner. Alle stanser forundret foran et bord med tenger. Kontrasten til sanddungen utenfor der de andre leker mens de venter, er stor.

(4) Så bærer det av sted oppover bakkene, Dag med en gutt i hver hånd. Endelig er vi kommet fram til rasteplassen. De gamle bygningene er omkranset av irrgroenne gressvoller og et skogholt fullt av hvitveis. Yr av glede tumler barna rundt og utforsker omgivelsene. Førskolelærer Doris og assistentene brer ut tepper til piknik og ordner med saft. Dag rusler rundt og ser på ungene. Med ett hører han rop: "Hjelp meg opp, jeg vil opp, jeg vil opp!", etterfulgt av ungenes latter. Det kommer fra den lille låven. I andre høgda er det en åpning som kunne entres fra ytterveggen. Et par av de andre voksne hadde alt vært der borte og sagt:: "Nei, det er ikke lov til å klatre opp der!" Men noen gutter, etter hvert også jenter, vil prøve klatreferdighetene sine, likevel. Og Dag blir med på leken. Etterpå spør jeg ham hvorfor han gikk med på det. Dag sier:

Hvorfor jeg var med på det? Nei, jeg rusler jo litt rundt og ser meg om da, og jeg syns at ungene skal ha lov å sprengre grenser for seg sjøl [...] og det er spennende å gå opp på et loft. Der er [det] ikke noen voksne, der er ikke noe lys, det er gammalt, det er mye skrot og forskjellig gammel redskap og sånt. Jeg veit det er litt spennende, så da er jeg behjelpelig med å få dem opp. Mange av dem hadde sikkert greid å klatre sjøl, men akkurat da så, da sa jeg ja til ungene som ba om hjelp [...] Det gikk jo fort unna. (D 0526 int.v3A: 6)

(5) Samtidig som Dag hjalp barna å klatre opp, holdt han et øye med dem som var kommet inn på loftet. Plutselig sier han høyt og bestemt så alle kan høre: "Dette er et museum. Det er ikke et vanlig sted. Dere kan ikke ødelegge ting eller ta med ting herfra" (D 0523 vid). Når jeg senere ville vite hva som egentlig skjedde der inne, forteller han at det var stablet noen vindusruter der. En av guttene ville teste ei rute ved å knuse den, men Dag stoppet ham. "De har en tendens til å tro at alt, det er innmari rart at når de kommer utafor sitt eget hjem, så virker det som om - ofte for en del - at alt er åpent til å gjøre hva en vil, at det er en leke som er fritt vilt. Så det er grunnen." Og han tilføyer at erfaringsmessig er det gutter som vil teste ut det fysiske materialet. Dag vil prøve å få ungene til å vise respekt for stedet de er på, folkemuseet (D 0526 int.v3A: 6). Senere på dagen knuser Bård-Anders likevel flere ruter med vilje og ble snakket til rette på tomannshånd av Dag bak et hushjørne (D 0523 vid, D 0526 int.v3A: 8).

(6) Det er skummelt for ungene å komme seg ned. Kroppsspråket til noen av jentene viser at dette vil de nok, men med skrekkblandet fryd. Dag viser barna, gutter som jenter, hvor de kan sette føttene sine og hvordan de må slippe taket med armene ut når de hopper. Selv står han trygt på bakken og tar imot dem. Han synes "det er viktig for ungene bare en sånn liten sekvens som her. De erfarer at de får et grøss, men at de får en mestringsopplevelse"(ibid.: 7- 8, D 0523 vid).

(7) Mens vi studerer videoopptaket, bemerker Dag at det tydeligvis er nytt for dem å bli tatt imot når de hopper. Dette utvikler seg til en samtale om voksenrollen i barns fysiske utelek. Når han er ute og ferdes, er det sjelden å se voksne leke med barn. "Hvis du er i en skau med trær, så ser du ikke voksne klatre sammen med ungene." Han vet av erfaring etter å ha jobbet med barn at når de vil klatre, og du deltar med din kompetanse, "så skjer det veldig mye læring for ungene. Og det skaper også trygghet ved at de mestrer når du er med. For jeg kan godt klatre til topps i et tre, og når de ser at en svær klumpete fyr greier det, så skal iallfall dem greie det! Det har noe med å gi dem en 'gulrot' ". Det ligger Dag på hjertet å formidle sitt syn her: "Sånn sett, er jeg ganske bevisst. Da har jeg fått 'lærebriller' på, i der-og-da-situasjonen." [...] Ja, lære. Det er jo en formidling av kunnskap, og erfaring og mestring og ferdigheter og alt, det er jo en del av et læringsbegrep for meg" (ibid.).

(8) Etter at alle har spist, leker barna fritt. Dag går rundt og observerer. Tidligere har jeg spurt om hva han ser som sin rolle i uteleken: "Det ene er at jeg ønsker å være litt tilgjengelig og se litt hva som foregår. Tilgjengelig i den forstand at, er ungene interessert så kan de bruke meg, at jeg kan være med på det som de synes jeg skal være med på. Det er sjelden at jeg går inn og trenger meg på, men at jeg synliggjør meg for dem" (D 0524 int.v2: 13).

(9) Ute på gressvollen er noen gutter og jenter i gang med rollelek, som for meg ser ut som kampsport. Andre har begynt å klatre opp på låven igjen og atter andre lager vakre blomsterkranser eller studerer en bille som kryper på ei jakke. Plutselig tar Dag tak i beina på ei av jentene som prøver å stå på hendene og slenger henne rundt i lufta. Straks er han omringet av andre barn som roper leende: "Mæ å', mæ å', mæ å' ". Mange vil prøve å stå på hendene, om igjen og om igjen. Dag viser dem hvordan de må prøve å finne balansen i bevegelsene og kjenne på hvor sterke de er. Han viser dem også forskjellen på å stupe kråke og stå i ro på hendene, mens han holder dem (D 0526 int.v3A: 11, D 0523 vid). Han sier til meg etterpå: "Jeg kan ikke det der sjøl, jeg." Ikke desto mindre står han selv plutselig på hendene midt i en krets av mange barn. Det er tydelig at dette er noe ungene synes er gøy. Dette skjønner Dag og sier at han selv synes dette er gøy (ibid.: 10).

(10) Disse hendelsene sammen med barna berører også noe vesentlig for Dag i hans rolle som førskolelærer, for han sier uoppfordret:

Altså, det jeg ser [på videoen] og som jeg og veit, er at hvis du er med på en del sånne ting med ungene, så oppnår du en bra kontakt med dem. Du blir mer en *hel person* enn bare en som har nisjer av hverdagen. Og det trur jeg er med på bl.a. å få både *tillit* og *åpenhet*, og at du skaffer deg *autoritet*. For autoritetsbegrepet er ganske viktig, en sunn autoritet (ibid.: 11).

Når jeg ber han forklare hvordan han opplever å få autoritet gjennom dette, svarer han:

Jeg tror det er flerdelt, men jeg tror at en del er at du *møter ungene på det de ønsker* der og da, og at du *hjelper dem til å mestre*. Og i kraft av det *så blir du en modell*, som også viser at du kan faktisk en god del. Du kan være. .. i ungene sine øyne dyktig på flere områder. Du skaffer deg en autoritet overfor ungene som sier: 'når han sier det, og gjør det, så betyr det noe!' (ibid.).

(11) For Dag betyr det også mye at *jentene* blir like mye utfordret som guttene. Som en kommentar til det vi opplevde på Sverresborg, sier han:

Jeg vil gjerne at jentene skal bli utfordret til å mestre de fysiske utfordringer som guttene får, klatre i fjell, ake i bakken, bruke kroppen sin fullt ut. At kjønnsrollemønsteret 'de kan ikke, fordi de er jenter', brytes. Å utvide deres egne erfaringer i tillegg til det de tradisjonelt er dyktige på. (D 0524 int.v2: 14).

På den andre siden er han også klar over at guttene trenger å utfordres på andre områder:

"Samtidig ser du at de som er mest frampå til å opptre er jentene, innafor de praktisk-estetiske områdene. Der prøver jeg å dra med *guttene*. Jentene kan planlegge å kle seg ut, da vil de plutselig spille teater. Jentene har de mest dominerende [rollene], guttene er statister" (ibid.).

(12) Mens Dag har vært i ustoppelig aktivitet med ungene i godt over en halvtime, har det kvinnelige personalet hatt rolige tider. De har solt seg på teppet, småsnakket i ro og fred med noen få barn og ryddet opp etter maten. Med fem jenter leende på slep toger han frem mot damene på teppet og sier spøkefullt: "Kan ikke dere skifte kjønn bare i fem minutter, da!?" (D 0523 obs: 3). Da var han begynt å bli sliten, og han ønsket å gi dem en liten stikkpille: "Bli aktive, da!" (D 0526 int.v3A: 13). Etter dette er den andre førskolelæreren, Drude, i full sving med vilter lek, mens assistentene fortsatt driver på med mer rolige sysler. Dag betyr at de hadde fordelt oppgaver på turen sånn noenlunde etter hva som var "mer hendig" for noen enn andre, ikke etter "det klassiske kjønnsrollemønsteret" (ibid.: 15). Paradoksene levde midt i blant oss denne dagen.

Refleksjoner over turen til Sverresborg

Innledning

Fortellingen om turen til Sverresborg kunne ha vært lengre, hvis jeg hadde tatt med vandringen mot hovedporten på veien hjem. Da passerte vi eldhuset med lefsebakerkona og utescenen, der jentene straks begynte å opptre mens guttene prøvde å ødelegge for dem. Som perler på en snor fulgte den ene spennende episoden etter den andre. Når jeg likevel har valgt å stoppe der jeg gjorde, er det fordi jeg har festet meg ved to høydepunkter i den frie utfoldelsen som uteleken på vollen representerer. De handler begge om samspillet mellom Dag og barna i uteleken. Første høydepunkt er da ungene klatrer på låven og roper: "Hjelp meg opp! Jeg vil opp, jeg vil opp!" og Dag lar seg involvere (5). Andre høydepunkt er når ungene turner på vollen og Dag plutselig går inn i leken og konstruktivt utvikler den ved å vise dem hvordan de kan stå på hendene (6). En av trådene som holder denne perleraden sammen, er farget av kjønnsperspektivet, både i Dags arbeid med likestilling av guttene og jentene (6 og 11) og i forholdet mellom Dag og hans kvinnelige kolleger (4 og 12).

Anslaget for dagen

Hensikten med dagen var etter Dags utsagn at de skulle gi barna en *opplevelse* og at *ungenes interesser* skulle styre dagen. Dag hadde selv ikke vært på Sverresborg før, men visste at både de gamle husene og friområdet ville gi en fin ramme for dagen (1). For min egen del gikk jeg til dagen med forventninger om et dannelsesprosjekt der barna *både* skulle lære litt om gamle dager *og* få utfolde seg fritt på gressvollene. Både i min rolle som lærer og forelder ville dette

ha vært et naturlig utgangspunkt. Og i barnehagens årsplan sto det ”formidle lokalhistorie” under arbeidsoppgaver på Sverresborgdagen (D 0526 int.v3A: 1).

Dette var likevel ”*en mulighetenes dag*”. Alt kunne skje. Og i den første lille timen registrerte jeg nesten tjue forskjellige aktiviteter knyttet til dyre- og fugleliv, vann, kjepper, blomster, løping og husking (2). Disiplinerende tiltak fra personalets side, som formaninger om å gå samlet og ikke løpe, var forgjeves når det gjaldt noen av guttene. Dag måtte yte førstehjelp til to gutter som falt og slo seg (2) og snakke til rette to andre som hadde kurs for ruteknusing på låven (5). Han prøvde å bygge inn i samværet med barna hvordan man burde oppføre seg på et museum. Her var det ikke fritt fram å ødelegge ting eller ta med seg ting (5). Underveis til rasteplassen hadde barna fått hjelp av barnehageassistentene til å komme seg opp for å kikke inn gjennom vinduer eller i portrom på gamle bygninger (3). De voksne ga praktisk hjelp uten å forklare eller kommentere noe særlig hva de så (ibid.: 5-6). Likevel, da Dag kommer inn på tannlegekontoret, forteller han spontant om det de ser. Er det minnene fra egen barndoms tannlegestol som gjør at Dag her forteller og gir av seg selv? (3). Dette ble tematisert i intervjuet etterpå. Dag sier: ”Jeg fortalte litt, men de går jo der og er ikke så opptatt av ...[...] dem går der bare for å se og spørre og ta og føle på, holdt jeg på å si. Alt der oppe går så å si på impuls, omtrent” (ibid.: 4).

Jeg tolker det slik at her går det på impuls, både hos barn og voksne, slik som den lille samtalen om hodeskallen da Dag og Bea tilfeldigvis passerte forbi (3). Min forforståelse av dagens opplegg ble tematisert i intervjuet etterpå. Dag forklarer at hvis de skulle hatt bestemte opplegg for dagen, så hadde de strukturert både forarbeid og arbeidsdeling blant de voksne, så dette var bevisst (ibid.: 5). Og når lefsebakerkona senere intervjues i eldhuset, blir det nærmest en privat samtale mellom en barnehageassistent og bakstekona om oppskrifter og fremgangsmåter, uten at barna involveres. Men *sansene* stimuleres rikelig når de får smake på lefsene! Slik sett kan ”mulighetenes dag” fort bli de *tapte* muligheters dag, hvis det ikke hadde vært for de gyldne øyeblikk som åpenbarte seg under uteleken.

Dags valg når barna klatrer på låven

I løpet av dagen gjør Dag en rekke forskjellige valg som har moralske dimensjoner. Situasjoner finner sted parallelt eller avløser hverandre. Mens barnehageassistenter nedlegger et forbud, handler førskolelæreren stikk i strid med forbudet sammen med barna (4)

Dag var *ikke* klar over kollegaenes forbud (telefonsamtale mai 2001). Likevel hadde han valget mellom å la ”fornuften” eller leken råde. Han kunne ha avvist ungenes bønner og begynt å hale dem ned. ”Fornuften” ville da være ensbetydende med ”forsiktighet.” I stedet

tok han barnas perspektiv i situasjonen og viste sympati overfor deres ønsker og utforskertrang til å klatre opp på låven. Dag visste hvor spennende barn synes det er å få snuse rundt på et gammelt loft. Der er det mørkt, ikke noen voksne, mye skrot og gamle redskaper. Samtidig så han at klatreferdighetene deres ikke var bedre enn at noen kunne trenge hjelp (4).

Dag traff raskt et valg. Sannsynligvis var valget lett fordi han ofte var ute sammen med barna i deres lek (jf. D 0518 vid). En kan si at det var blitt en vane hos ham. I tillegg så det ut til at han syntes det var artig selv, følelsene spilte nok også inn da han gikk bort til dem. Fra tidligere intervjuer vet jeg at *lek* generelt er en viktig *pedagogisk verdi* for ham. En annen verdi som også hadde vist seg å være fremtredende hos ham, er å få barna til "å tørre", "å våge". (D 1003 int.beg: 3-4, 18). Innenfor denne konteksten ser Dag at barna får tøyte grensene sine. "Det er viktig for ungene bare en sånn liten sekvens som her. De erfarer at de får et grøss, men at de får en mestringsopplevelse," sier han (6). Jeg tolker det dit hen at disse verdiene var ballast da Dag traff et valg i den aktuelle situasjonen.

Valget er også i tråd med hans vurdering av hvor viktig det er at voksne deltar sammen med barna i fysisk krevende utelek. Dette er noe han sjelden ser andre voksne gjøre. Men selv har han erfaring for at hvis ungene for eksempel vil klatre, og han deltar sammen med dem, skaper det en form for trygghet som igjen gir grobunn for mestring. Hans syn på læring er bredspektret, idet kunnskap og erfaring, mestring og ferdighetslæring inngår (7).

Dags rolle i uteleken

Dag er også bevisst sin rolle som forbilde eller modell når han deltar sammen med barna (7, 10). Da oppnår han god kontakt og fremtrer som en hel person overfor dem, ikke bare i avgrensede situasjoner eller "nisjer i hverdagen", som han uttrykker det (10). Dermed skapes tillit og åpenhet mellom ham og barna, hevder han. At han møter barna på det de ønsker i situasjonen og hjelper dem til å mestre det de har fore, er med på å gi ham autoritet, etter hans oppfatning. I det ligger også at han ved å delta blir en modell for barna. Når Dag kan, så kan de også. Humoren ligger under når han påpeker at når en svær klumpete fyr som han kan greie å klatre i trær, så kan de også (7). Og når han som ikke kan stå på hendene, plutselig prøver seg i en krets av leende barn, så er det fritt frem for alle å prøve seg (9). Men jeg ser at han likevel har den kompetansen som skal til for å lære dem det. Det er forskjell på å stupe kråke og å stå på hendene, og det skal kroppslig koordinering til for å finne balansen og kjenne styrken i armene. Og barna prøver seg, om igjen og om igjen (9). Hele tiden er det mye ståk og latter over den grovmotoriske leiken på gressvollen. Også Dag trives i leken og

synes det er gøy. Alle synes dette er morsomt! Det har en verdi i seg selv, og bidrar selvsagt til å videreutvikle fellesskapet mellom Dag og barna.

Det er også verdt å merke seg at Dag i starten som regel inntar en forholdsvis passiv rolle overfor barna i uteleken. Det vil si, han går rundt og observerer, ser hva som foregår. På den måten er han synlig for barna og viser at han er tilgjengelig. ”Er ungene interessert, så kan de bruke meg ...jeg kan være med på det som de synes jeg skal være med på” (8). I klatreepisoden på låven var det barna som tok initiativet og ropte om hjelp for å få ham med. I episoden med å stå på hendene kommer Dag inn i leken ved å ta en rolle med å gripe tak i beina på ei som sto på hendene og slenge henne rundt (9).

Like muligheter for gutter og jenter

Underveis i disse to episodene behandler han gutter og jenter på samme måte uten å kommentere det noe spesielt overfor barna. I et intervju etterpå utdyper han sitt syn: ”Jeg vil gjerne at jentene skal bli utfordret til å mestre de fysiske utfordringer som guttene får, klatre i fjell, ake i bakken, bruke kroppen sin fullt ut. At kjønnsrollemønsteret ’de kan ikke, fordi de er jenter’, brytes” (11). Her ser vi hvordan etiske verdier som *likestilling og likeverd* som er grunnleggende demokratiske prinsipper, også spiller inn når Dag opptre aktivt i leksituasjoner. Samtidig er han klar over at guttene trenger å utfordres på andre måter. I denne gruppa trenger guttene å utfordres på praktisk-estetiske områder. De blir bare statister når jentene planlegger å opptre, spiller teater, kler seg ut og tar de mest dominerende rollene (11). Dag har noen jenter som liker fysiske utfordringer. Ellers har han observert at jenter gjennomgående er svake i armmusklene, sannsynligvis fordi de vanligvis deltar i annen type lek og ikke bruker armene i fysiske anstrengelser (D 0526 int.v3A: 11). Alt i alt gir Dag uttrykk for at guttene og jentene i hans gruppe mestrer ulike oppgaver. Derfor gir han dem utfordringer eller kompensatoriske oppgaver på områder der han vurderer at henholdsvis jenter og gutter trenger mer trening (jf. ”Hordalandprosjektet” (Ve 1991, 1999)).

I Dags gruppe ser vi også at gutter og jenter utfører sine oppgaver så vidt forskjellig at det har påvirket organiseringen av det han kaller ”skoletreninga”. Gjennom året har vi sett at jentene liker å tegne og gjøre seg flid med oppgavene, mens guttene vil gjøre seg fort ferdige og vil ut for å leke. Guttene er blitt mer utholdende etter hvert gjennom Dags oppmuntringer (D 0524 int.v2: 7). Jentene synes imidlertid at guttene forstyrrer såpass mye at han etter hvert har organisert dem i en jentegruppe og en guttegruppe (ibid.: 6). ”Inntrykket er at de, når jentene [...] får en oppgave og sitter for seg, så skjer det veldig mye i gruppa, positivt. Og de har en veldig god arbeidslyst. Så de angriper oppgaven, i en eller annen forstand, og det er et godt

samspill” (ibid.: 4). Når jentene er i full sving på egen hånd, kan Dag fokusere mer på de guttene som er mindre utholdende eller som trenger spesiell oppfølging, for eksempel på grunn av utsatt skolestart (D 0518 vid).

Senere, da vi passerer utescenen på Sverresborg, er noen av jentene straks frampå for å opptre. De synger noe av det de skal vise på sommeravslutningen for hele skolen. Men en av guttene prøver å ødelegge. Da er det Dag griper inn og fører ham vekk fra podiet, for å ivareta jentene. Han må hele tiden vurdere når og hvordan han skal gripe inn:

Det er noen som spontant og kreativt vil få til noe, vise noe, og så er det noen andre som saboterer. Vurderinga er, skal de få det? Og så blir utfallet: Hvis det negative er sterkere enn det kreative, så går jeg inn og sier: 'Dere må vise respekt for dem som gjør noe, lærer noe. Hvis ikke, så får dere gå unna.' (D 0526 int.v3A: 18)

Dag mener generelt at man i barnehagen har gått inn for tidlig for å ordne opp, før man har sett om barna selv har mestret det. Han sier: ”Det viser seg at i de aller fleste tilfellene så greier dem å ordne opp, at de kan gå fra hverandre uten at det er så store, jeg holdt på å si mén, på det fysiske og psykiske” (ibid.). Her var det en begynnende konflikt mellom jenter og gutter han så det nødvendig å gå inn i, for å ivareta jentenes konstruktive aktiviteter. Det harmonerer med det han tidligere har sagt om sin rolle, riktignok i en kontekst av tilrettelagte aktiviteter: ”å støtte dem i det de gjør, å være en hjelper til å få dem videre [...] og å ivareta helheten som gruppe” (D 1205int.v1: 5). I fortellingen over ser vi at for Dag gjelder dette uansett kjønn.

Et paradoksalt apropos til Dags likebehandling av gutter og jenter er den kjønnsforskjell som avspeiler seg i personalgruppa på Sverresborg-dagen (12). Mens Dag lenge hadde vært i aktivitet sammen med barna, hadde det kvinnelige personalet rolige stunder på teppet i sola sammen med noen få barn. Da Dag kom med den slagferdige replikken: ”Kan dere ikke skifte kjønn, bare i fem minutter, da!”, kastet førskolelærer Drude seg ut i lek med barna. De andre fortsatte med opprydding etter maten eller satt i ro på teppet. Da dette ble tematisert i intervjuet etterpå, sier Dag at han på dette tidspunkt var trøtt og sliten (D 0526 int.v3A: 13). Det var med andre ord ikke for at også det kvinnelige personalet skulle være rollemodeller i vilter lek at han oppfordret dem til å delta. Det ville i så fall ha vært i tråd med den betydning han tilla jentenes mestring av fysisk krevende aktiviteter og pedagogen som rollemodell.

Ved flere anledninger kom vi innom oppfatninger om kjønn. På den ene siden hevdet Dag at hans klatreferdigheter og den dristighet han viste ved å slenge ungene rundt, skyldtes

hans bakgrunn som gutt eller mann (D 0524 int.v2: 15, D 0526 int.v3A: 10). Videre sier han på generell basis at de ganger han har sett menn i barnehagen, så har de hovedsakelig vært mer tilgjengelig for ungene, mer jobborientert enn de kvinnelige, mens kvinner har mer tendens til å prate seg imellom om løst og fast (D 0524 int.v2: 14). Disse utsagn underbygger en oppfatning av kjønnsstereotype yrkesroller i barnehagen som går ut på at menn involveres i fysisk utfordrende aktiviteter sammen med barna, mens kvinner er mer syslende i bakgrunnen, pratende seg imellom. På den andre siden mener han at førskolelærerne som yrkesgruppe er mer aktivt deltakende sammen med barna på ulike arenaer, enn det han oppfatter at lærere og barnehageassistenter er. Sistnevnte gruppe ser ofte ikke de mulighetene som kan oppstå i øyeblikket der og da, hevder han (D 0526 int.v3A: 12). Nyansene i Dags oppfatning av hvem som oftest har et aktivt deltakende forhold til barn, gjelder dels ulike yrkesgrupper, dels forskjellig kjønn innenfor hans egen gruppe, førskolelærerne. Til sist er det grunn til å fremheve det som nevnes i siste avsnitt i fortellingen om turen til Sverresborg (12): De mange arbeidsoppgavene på turen var fordelt etter hva som var ”mer hendig” for den enkelte i personalet, ikke etter det ”klassiske kjønnsrollemønsteret”. Paradoksalt nok viser mine observasjoner denne dagen at det er ”mest hendig” for kvinnene å ordne med saft, rydde opp og samtale med noen få på teppet, mens mannen går inn i fysisk krevende lek med barna, noe som underbygger det ”klassiske kjønnsrollemønsteret” som Dag vil unngå (ibid.: 15). Dette paradokset handler også om ”gamle vaner som er vonde å vende”, og som er inngrodde i samfunnets strukturer. Derfor lot jeg temaet henge der.

Dersom vi går til den forholdsvis beskjedne forskning om menn i barnehagen, understøtter den at kjønnsstereotype rolleoppfatninger er vanlig blant dem som jobber i barnehagen (Askland og Sataøen 1998, Bredesen 2004). Den mannlige stereotypien er den tøffe lekeonkelen eller vaktmesteren som fikser og reparerer ting, mens den kvinnelige er utøver av modellmakt og vet hvordan ting skal tolkes (Bredesen 1998: 173-174). Han hevder at en stereotyp oppfattelse av mannens rolle i barnehagen kan virke som fengsel, fordi menn da i liten grad får brukt sine andre egenskaper eller hele spekteret av egenskaper. Botemiddelet er for det ene å ansette flere menn på samme avdeling, siden ”en svale gjør ingen sommer”, for det andre å få aksept for et mer flerdimensjonalt syn på mansroller, og for det tredje et mangfold i pedagogikken som betyr at barn får lære mer om den mannlige verden, og at det utvikles en ”mannlig omsorg” som kan utvises av begge kjønn (ibid.: 179).¹⁰¹

¹⁰¹ Elisabet Öhrn (2002: 39) sier i sin gjennomgang av forskning om likestilling i skolen, at det ser ut til å være lettere å diskutere konstruksjonen av feminitet enn å problematisere normer for maskulinitet. De siterte

Jeg vil hevde at kjønn i barnehagen er preget av paradokser og ambivalenser, noe som mitt materiale så vel som forskning på feltet viser. Den pedagogiske arena her var grovmotorisk utelek der Dag viser en entydig holdning til og konsekvent praksis på at gutter og jenter skal få samme utviklings- og utfoldelsesmuligheter. Men i den organisatoriske strukturen henger det tradisjonelle kjønnsrollemønsteret fast. Gjennom Dags pedagogiske handlinger er de likevel et godt stykke på vei for å fremme likeverd og likestilling mellom kjønnene i 6-årsbarnehagen på Storås.

Dags valg i videre perspektiv

Da Dag støttet og veiledet barna i klatreleken og i å stå på hendene, var den faglige forankringen at det bidrar til å utvikle barnas grovmotoriske mestring gjennom lek og utfoldelse.¹⁰² Piaget fremholder at sensimotorisk lek, eller øvingslek som han også kaller den, er særlig utbredt hos de minste barna under to år, men at den finnes opp gjennom hele barndommen hver gang en ny motorisk ferdighet skal taes i bruk (Piaget 1951/67: 113).¹⁰³

Dags pedagogiske handlinger var innvevd i et komplekst og mangslungent løp: Han svarte positivt på barnas invitasjon til lek og deltok aktivt sammen med dem. Videre gikk han konkret inn i situasjonen og ga dem veiledning, demonstrerte hvordan de skulle gjøre det og var en modell for dem under utprøvingen. Dette var med på å skape trygghet for barna slik at de våget å prøve seg i nye og utfordrende situasjoner. Gjennom deltakelse i felles lekprosjekter og felles opplevelse av å ha det morsomt, ble tilliten mellom dem styrket. Dag selv mener at når tillit etableres gjennom hans deltakelse i felles aktiviteter med barna, bidrar det til å bygge opp en naturlig autoritet overfor dem. Ved å delta viser han kunnskap og mestring innenfor en ramme av kroppslig og verbal kommunikasjon i lek. Jeg vil også hevde at det dreier seg om å vise omsorg for hele barnet i vid forstand.

Dewey har ikke lange forklaringer når han bruker uttrykket omsorg (care), men bruker eksempelvis metaforen foreldre-barn-relasjonen når han skal forklare hva tenkning er (Garrison 1997: 204, n 8). Da knytter han "mind" sammen med "care". En mors omsorg for barnet sitt er forbundet med følelser, så vel som med intellekt, sier han. "Mind is care in the

barnehageforskerne peker på at kjønnsstereotypene florerer blant barnehagepersonalet. Men Bredesen (1998) gjør et forsøk på å gi mansrollen mangfoldige dimensjoner og imøtekommer til en viss grad Öhrns etterlysning.

¹⁰² Dette hører inn under praktisk-estetiske aktiviteter som er beskrevet i veiledende rammeplan for arbeid med 6-åringer (R-90: 55) og faller inn under kroppsøvfagets målsetting i det senere Læreplanverket for grunnskolen (L-97: 266). Betegnende nok fortalte Dag at han ikke kjente til rammeplanen (R-90), så den var lite i bruk under årsplanleggingen (D 1003 int.beg: 12). Det de la til grunn for planleggingen var oppvekstsenterets *overordnede fellesplaner, temaenes muligheter og rammer, samt pedagogiske verdier som var viktige for dem* (ibid.: 10-13, S 0828 obs: 1-4, S 0828 obs 6ar, S 0831obs 6ar).

¹⁰³ For en framstilling av grovmotorisk utfoldelse gjennom lek og bevegelse i norsk sammenheng, se Jagtøien og Hansen (2000).

sense of solicitude, anxiety, as well for active looking after things that need to be tended” (Dewey 1934/87: 268).¹⁰⁴ Denne dobbelte betydningen av omsorg eksemplifiseres over når Dag både viser hvordan barna kan overvinne en fare i en risikofylt leksituasjon, og når han ser hva de trenger å kunne for å mestre ulike typer grovmotorisk aktivitet. Garrison (1997) hevder med rette at læreryrket er en omsorgsprofesjon, på linje med sosialarbeider- og rådgiveryrket. Han sier om den omsorgsfulle lærer: ”Caring teaching must be sympathetic, imaginative, creative, inquiring, and critical. These are the most important virtues of practical wisdom, or *phrónesis*” (ibid.: 41). Her beskriver Garrison, med bruk av sentrale begreper i Deweys filosofi, den praktiske kunnskap som en praktisk-moralsk kunnskap på linje med Aristoteles’ *phrónesis*. Det er en intellektuell dygd eller dyktighet som har tett forbindelse med etisk dygd, til forskjell fra de andre intellektuelle dygdene (*techné nous*, *episteme* og *sophia*), sier den irske filosofen Joseph Dunne (1997: 275).

Dags handlemåter kan også sees i forhold til *interesser*, som var Deweys term for karaktertrekk. Dag viser en genuin interesse for barnas lek og utfoldelse, som han slutter *helhjertet* opp om. Han er *upartisk* og behandler gutter og jenter likt, og fremfor alt er han *utholdende* når barna øver seg i å stå på hendene, om igjen og om igjen. Samtidig håndhever han samfunnets regler overfor barna når det gjelder eiendomsretten. Det var ikke fritt fram for å herje på loftet i uthuset. Han satte klare rammer for guttenes oppførsel da de ville knuse ruter. Begrunnelsen for dette overfor barna var at de skulle ha respekt for andres eiendom.

Andre fortelling om Dag: Bursdagsfeiring i gymsalen

(1) Bursdagsfeiringene foregikk alltid i gymsalen som barnehagen hadde til disposisjon en dag i uka. Med 40 barn i barnehagen var det ofte bursdagsfeiringer, og jeg opplevde flere. Denne høstdagen var det tre barn som skulle feires. Dag samlet sin gruppe i garderoben først. Da de hadde roet seg, forklarte han at de som hadde bursdag nå, hadde Vekten som stjerne-tegn. ”Det betyr at den ene dagen er de oppe, den andre dagen er de nede,” sier Dag og viser med armene en vektstang som vipper opp og ned (D 1010 obs: 4).

(2) Vi går ut i gangen for å finne veien til gymsalen. En og en går ut fra garderoben og stiller seg i gangen, på to rekker. For enden av gangen står førskolelærer Drude og sperrer for døra med armene ut. Den andre halvparten av 6-åringene står allerede der. Da alle er kommet på plass og er rolige, går de opp i gymsalen,

¹⁰⁴ Etter en lengre utredning om tenkning (mind) i *Art as experience* oppsummerer han slik: ”In short ‘to mind’ denotes an activity that is intellectual, to *note* something, affectional, as caring and liking, and volitional, practical, acting in a purposive way. [...] Mind is primarily a verb.” (1934/87: 268). Selv om omsorg ikke er det primære for Dewey her, ligger det etter min oppfatning materiale til en rekonstruksjon av en type omsorgsetikk i hans vektlegging av *vekst* hos mennesket (1916/61, 1922/83), barns *edukative erfaringer* (1938/63) og *empatisk oppmerksomhet* overfor andres ståsted i en etisk konfliktsituasjon (Dewey og Tufts 1932/85). Se også Garrisons (1997) bruk av nyere feministisk pragmatisme for en konstruksjon av omsorgsetikk i læreryrket.

to og to. Dette var ingen tilfeldighet. I pausen fortalte Dag at det er avtalt å gjøre det slik. "Vi har brukt mye tid på å forberede ungene mentalt på det som skal skje i gymsalen (ibid.: 4, 7).

(3) I gymsalen får de beskjed om å stille seg i ring. Men noen står i rekke langs ribbeveggen. Det er litt herjing og skriking på ungene når de kommer inn i en stor sal. En gutt har snubla i farten, gråter litt, har slått seg. Assistent Dora som ser ut til å skulle lede seansen, sier: "Kom inn i ringen, alle sammen!" Ungene i ribbeveggen etterkommer delvis oppfordringen, men snart er noen tilbake der igjen.

(4) De tre bursdagsbarna står i midten, med krone på hodet. Dora leder an i "Hurra for deg som fyller ditt år", mens Dag akkompagnerer på gitar. De tar et ekstra tredje vers, da har de tre bursdagsbarna valgt "den du helst vil danse med". Guttene velger gutter, jenta velger jente. Vi synger tredje verset på "tra-la-la", klapper i hendene og danser. Da ser jeg at en av jentene, Britta, er født med misdannet hånd og arm, men det later ikke til å plage henne, og de andre bryr seg heller ikke om det (ibid. : 4).

(5) Så lager vi "rakett" for en av bursdagsguttene. Da bøyer de seg litt framover, klapper seg på knærne og strekker armene i været og roper "hu-sj- sj-sj!", noe som gjentas 6 ganger, for barna er blitt 6 år.

Men nå er det blitt mye bråk på guttene som henger i ribbeveggen. De lager ikke rakett.

Dora: Nå må alle komme inn i ringen! [liten reaksjon fra dem i ribbeveggen].

Dag: Alle må komme inn i ringen! Nå er det tre som har bursdag, vi skal lage det morsomt for dem, og da må alle sammen være med.

Hvis noen finner på noe tull nå, så er det rett ut i gangen på plassen sin.

Hvis det skjer, så er det ingen diskusjon, men rett ut med en gang. Er det klart?

Dette sier han helt rolig med myndig stemme og understreker med hendene hva som vil skje (ibid.: 4, 5).

Denne gangen går det greit, men ved neste bursdagsfeiring er det et par av guttene som i tur og orden må forlate fellesskapet. De blir fulgt av Dag til døra og setter seg på en av benkene angivelig for å tenke seg om. De velger selv når tiden er inne for å gå tilbake igjen i ringen (D 1129 vid).

(6) Deretter er det "hiv i været" med bursdagsbarna. De starter med Britta. Dag og Dora tar tak i armer og bein på henne og hiver henne seks ganger i været. Samtidig går de andre voksne litt imellom og ordner ringen slik at alle finner sin plass. Så tar de "raketten" en gang til, for den andre bursdagsgutten.

Dag: Nå skal vi rope hurra for alle tre bursdagsbarna, for hvert av årene. Lav stemme først, og når vi kommer til 6 år, da bruker vi høy stemme.

Alle: Så sier vi for ett år - hurra!

Så sier vi for to år - hurra!

osv.

Så sier vi for seks år - HURRA!! (D 1010 obs.: 5)

(7) Nå er det tid for å lese eventyr. Det hører også med til bursdagsritualet. Dora blir enig med de tre bursdagsbarna om å velge ett felles eventyr i stedet for hver sitt. De velger "Ulven og geitekillingene". Tradisjonen er slik at bursdagsbarna kunne velge hvem de ville sitte hos på fanget mens de lytter til eventyret. Guttene velger seg Dag og Doris, mens Britta velger seg Drude. Dora, som leser, har en klynge på seks barn, flest gutter, rundt seg. Noen barn ligger på maven, alle lytter intenst, bortsett fra Ben ved siden av meg, som er blitt "tilsnakket" tidligere (ibid.: 5). Det viser seg at Ben også har andre problemer og får utsatt skolestart til høsten (D 0524 int.v2: 8-9).

(8) Når de er ferdige og skal ut av ringen, gjelder det "å finne metoder som gjør at du får avdempa stresset [...] å prøve å få tempoet ned, og få dem til å lytte og være oppmerksomme", sier Dag (D 1019int.obs: 13). I dag skjer neddempingen ved at Dag improvisert slår en rolig gårytme på gitarkassen som har til hensikt å

dempe løpelysten. Løpende unger kunne fort føre til skader, etter Dags oppfatning. Bursdagsbarnet Britta dirigerte rekkefølgen på hvem som fikk gå ut ved å si navnet på hver enkelt i tur og orden (ibid.: 12). Etter en annen bursdagsfeiring i gymsalen kunne barna legge seg ned på gulvet i stjerneform for å dempe støy og roe seg ned så mye som mulig, før bursdagsbarnet valgte rekkefølge på hvem som skulle gå ut ved å ta den enkelte på pannen (ibid. 13).

Refleksjoner over ritualer og sosial kontroll

Innledning

De to temaene som her skal gjøres til gjenstand for refleksjon, er ritualene knyttet til bursdagsfeiring som en form for ritualisert lek for å markere høydepunkter i barns liv, og den sosiale kontrollen som er innøvd i barnehagen som en kontrast til den frie leken på Sverresborg. Hvordan den sosiale kontrollen ble praktisert, ikke bare som her i gymsalen, men også nede på avdelingen i mindre arbeidsgrupper eller ved måltidssituasjoner, kom som en overraskelse på meg. Hvorfor barn ble tatt ut av fellesskapet ved disiplinære brudd innenfor en antatt ”myk” barnehagepedagogikk, var verdt å undersøke nærmere.

Bursdagsfeiringens ritualer

Mens ritualene i særlig grad var knyttet til morgensamlingene hos begge lærerne, og som tema med variasjoner hos førskolelærer Bente i starten på dagen, var ritualene hos førskolelærer Dag knyttet til bursdagsfeiring og starten på måltidene. I fortellingen over er det gjort stor stas på barna når de hadde bursdag. Å fylle 6 år om høsten betyr også at de skal begynne på skolen neste år. Å fylle 7 år er enda gjevere, for da ”blir de enda mer klar over at de skal på skolen”, sier Dag (D 1019 int.obs: 6). Slik sett preger storsamfunnets makronivå bevisstheten til barn og voksne i 6-årsbarnehagen og finner på et vis veien inn til barnegruppa.

Ritualene som hadde utviklet seg i denne barnehagen, hadde sitt opphav fra praksis i forskjellige barnehager (D 1205 int.v1: 22). Alt i alt besto ritualene av bursdagssang, rakett, ”hiv i været”, hurrarop og eventyrlesing (4-7), og barna forventet at dette skulle skje hver bursdag. Når jeg under intervjuet etterpå spør Dag om han tror det er viktig for ungene å ha slike ritualer, sier han:

Ja, jeg tror det er viktig. Selv om jeg kan stille meg spørsmålet er dette viktig eller ikke viktig, så opplever jeg at det er viktig for unger å få den fulle oppmerksomheten, spesielt når de har bursdag, for bursdag er jo en begivenhet i barns liv, da. Og det å bli seks år er jo veldig gjevt. Og når de blir sju år, da, til neste år, så er det ennå gjevere.
(D 1019 int.obs: 6)

Hvert barn er bokstavelig talt i sentrum, midt i ringen, når de har bursdag (3), og det innprentes hver gang at alle skal gjøre det morsomt for bursdagsbarnet (5, jf. også D 1205 int.v1: 20). Det har i det hele tatt vært nødvendig å forberede barna både på hva som skal skje i gymsalen og hvordan de skal oppføre seg på vei dit (2). Etter Dags oppfatning er det viktig at bursdagsbarna får *være i sentrum*, at de får alles oppmerksomhet og blir gjort stas på. Like viktig for ham er det at det i bursdagsritualet er lagt vekt på at de skal få *velge*:

Dag: Ungene, vi legger vekt på at de skal få velge. At de skal få velge dansepartner, at de skal få velge eventyr, at de skal få velge... Ja, de får ganske mange valg, faktisk, og det betyr at iallfall *den* gangen når jeg har bursdag her på seks-års-tilbudet, så får jeg velge.

A: Akkurat.

Dag: Det henger sammen med holdningen som vi har her, om at unger skal få lov til å ta egne valg [...], det til tross for at det kan være vondt for andre (ibid.).

Valgene foregår uten kvaler, bursdagsbarna er innstilt på dette, og de danser glade av gårde med sin dansepartner mens vi andre synger (4). Også når det gjelder "hiv i været", velger de hvem som skal få æren av å hive dem i været. På slutten av seansen får de velge hvilket eventyr som skal leses. De velger også hvem i personalet som skal lese høyt og hvem de vil sitte på fanget hos under høytlesningen (6, 7). Alle disse valgsituasjonene ble presisert av Dag et par ganger i ulike sammenhenger i intervjuet om bursdagsritualene (ibid.: 6, 8).

Å la barna velge viser seg å være en viktig pedagogisk verdi i 6-årsbarnehagen på Storås, som vi også har sett hos Eva i førsteklassen på samme skole. Begge teamene, både for 6-åringene og førsteklassene, la inn åpne uker til barnas valg under årsplanleggingen på fellesseminaret (S 0828 obs.6ar, S 0828 obs.1kl, Årsplan 94/95 for 6-årstilbudet, Årsplan 1. kl. hovedplan 94/95). Prosessen fram mot avklarte valg blant elevene i 1. klasse er dokumentert i kapittelet om Eva. Valgene i 6-årstilbudet gikk i alt over tre-fire uker, både høst og vår. De ble gjennomført slik at barna i smågrupper kunne velge tre ting fritt uten å ha fått tips eller andre begrensninger enn at det måtte foregå på stedet. Dag beretter: "Altså første gangen, så fikk ungene bakoversveis, da. 'Jøss, skal vi gjøre dette her?' 'Ja, det tror jeg dere kan, da.' Og det fikk dem til" (D 0531 int.slA: 2). Da hadde de voksne forlatt rommet, og i løpet av 5-10 minutter skulle barna bli enige om hva de skulle velge å holde på med og hvor de skulle være. Dags gruppe hadde første gang valgt å synge noen sanger der en spilte gitar, sparke fotball ute og leke i gymsalen. Neste gang valgte de å gå på kino etter tips fra en annen gruppe, dessuten å klippe og lime fra aviser og blader. Dag sier, mens han ler: "Det var iallfall innmari ålreit. Den erfaringen har jeg gjort. Og det synes jeg er litt viktig. Og man får litt innsikt i hva slags tanker ungene har om hva de vil gjøre" (ibid.).

Poenget med å flette inn denne episoden er for det ene å vise at *barns valg* ikke er noe som tilfeldigvis reserveres bursdagsritualene. Det legges aktivt til rette for det også i andre sammenhenger. For det andre viser det at Dag synes valgfrie aktiviteter i seg selv var en viktig erfaring å gjøre, og som må sies å være vellykket. Og dessuten fikk han gjennom dette et innblikk i hva unger synes det er kjekt å holde på med og hva de tenker om det. Ved små skritt, ved å velge innenfor de faste rammer som omga bursdagsritualene, fikk barna senere full frihet til å velge *hva* de ville gjøre *hvor*, men de måtte *bli enige* først. Og det måtte skje innenfor en mindre gruppe. Likesom i narrativet om Eva, ser vi i narrativet om Dag en utfoldelse av ulike strategier for å få barna til å lære seg holdninger og ferdigheter som er sentrale i demokratiske samfunn. Strategiene er dels tilpasset barnas alder, dels en frukt av pedagogenes visjoner.

Coda: barn som tradisjonsbærere

Dags 6-åringer i barnehagen på Storås i fjor, var naturligvis Evas 7-åringer i førsteklassen i år. En dag i november, mens jeg er i Evas klasse, kommer det beskjed fra barna om at Stein har bursdag. ”Ka gjør vi da?” spør Eva. ”Kast han i været! Det gjør’ vi i førskolen!” sier en av elevene. Dette var ukjent for Eva, men hun er som vanlig med på notene når det gjelder ungenes initiativ. Etter å ha sunget bursdagssangen med Stein midt i ringen, reiser jeg meg for å gå bort og hjelpe til, slik jeg hadde sett at de gjorde i 6-årsgruppa den første dagen. Men Eva vil at barna skal være de aktive, også her. Hun har raskt fått to villige jenter til å ta Stein. Stein må fram og legge seg på gulvet, slik at jentene får skikkelig tak. Eva tar tak under skuldrene, jentene i hver sitt bein. Så sier alle i kor for hver gang Stein hives opp, ett tall for hvert år: ”En, og to, og tre... og sju-u-u-!” til stor jubel i klassen (E 1107 obs: 7, E 1208 int.v1: 3, D 1205 int.v1: 21).

Når jeg nevner dette for Dag i et intervju, er det ukjent for han. Han blir oppriktig glad for å høre om det: ”Men det var jo veldig artig å høre!” Samtidig beklager han at det er så vanntette skott mellom barnehagen og førsteklasse, foreløpig (D 1205 int.v1: 21). Og Evas kommentar går i samme retning: ”Jeg blir jo beskjemmet for at vi vet så lite om hverandre. Det synes jeg egentlig er trist, at vi ikke har pratet om rutiner med hverandre” (E 1208 int.v1: 3). Hun hadde heller ikke gitt tilbakemelding til Dag om at klassen hadde tatt i bruk det de lærte i barnehagen.

Jeg syntes derimot at dette var en positiv opplevelse. Mine refleksjoner er at barna går imellom den såkalte barnehage- og skoletradisjonen, fra det ene til det andre. De er selv kulturbærere, initiativtakere og fornyere av tradisjoner, jf. barndomsforskningens diskurser om barn som sosiale deltakere i samfunnet (Kjørholt 2004). I tilfellet med Evas førsteklasse ser vi at ikke alt står og faller med pedagogene, bare barna får lov til å slippe til med ting de

synes er viktige. Og bursdager er viktige. Dag har i barnehagen skapt tradisjoner rundt bursdagene som ungene synes er spennende, artige og ærefulle. Dette er blitt noe som har satt sitt preg på ungene, og som de vil ha med seg videre, også inn i skolen. Og i skolen lar heldigvis Eva dem få forfølge sine initiativ.

I diskusjonen om hva som kan eller bør overføres fra barnehagen til skolen står sjelden kulturelle ritualer rundt feiringer eller daglige måltider på dagsordenen, men mer innholdsorienterte og skapende dimensjoner som lek og estetiske aktiviteter. Regler for oppførsel som ”å rekke opp hånda” når en skal ta ordet, er på den annen side noe som med selvfølgelighet flyter ned fra skolen til barnehagen.

På Storås så jeg også hvordan barna i 1. klasse og 6-årsbarnehagen fikk *felles erfaringer* under fellestemaet ”Storås i gamle dager” gjennom et allsidig repertoar av læringsaktiviteter. Pedagogene la til rette for aktivt deltagende barn gjennom faktalæring, maling, drama- og rollelek, matlaging og leker fra gamle dager, ekskursjoner og stasjonsarbeid, medvirkning fra pensjonister og foreldre. Førsteklassingene syntes temaet var som å delta i et eventyr og at 6-åringene var for små, men det var artig å vise dem hvordan det var i skolen (E 1208 int.v1: 19). 6-åringene syntes det beste hadde vært å lage mat fra gamle dager, der de selv konkret utforsket temaet. Samtidig syntes de det var stort å få være sammen med førsteklassingene på skolen, som de så på som forbilder (D 0608 int.slB: 4-5).¹⁰⁵

Avslutningsvis vil jeg hevde at allsidigheten i samværs- og læringsaktiviteter innenfor dette temaet, som bidrar til å styrke 6- og 7- åringenes lokale tilhørighet og identitet, er et eksempel på hvordan skillelinjene mellom barnehage- og skolepedagogikken kan overskrides eller viskes ut under et felles løft for ”god pedagogikk”.

Sosial kontroll innenfor kulturelle normer

Når 45 barn får tilgang til en svær gymsal, inviterer det store rommet naturlig barna til å boltre seg fritt. Unger er full av energi og elsker å bevege seg, så fort som mulig. Ikke uventet ble det både springing og kollisjoner, roping og klatring i ribbeveggen (3, 5). Dette er noe førskolelærer Dag og kolleger selvsagt vet og er vant med, slik at de tar sine forholdsregler både når det gjelder hva som skal skje og hvordan det skal skje. Det gjelder barnas oppførsel i gymsalen generelt, og i forhold til bursdagsbarna spesielt snakkes det spesielt om det, både på forhånd og underveis (2,

¹⁰⁵ Det var et stort organisatorisk prosjekt å gjennomføre dette med 77 barn og 8 pedagoger/assistenter fordelt på 4 økter gjennom 2 uker. Jeg observerte både planlegging (S 08028 obs, S 1010 obs) og gjennomføring (E 1108 vid, E 1110 obs, E 1117 obs), og intervjuet om erfaringer (E 1208 int.v1, E 0626 int.slu, D 0608 int.slB). De hadde også et samarbeidstema om universet på våren, og regelmessige uformelle samlinger med mat og underholdning for hverandre gjennom hele året.

3 og 5). Like viktig er det at barna roer seg ned før de forlater gymsalen. Det demper støy og minsker faren for kollisjoner (8).

Likevel blir jeg overrasket over den strategien for sosial kontroll som Dag viser (5). Det åpenbares i gymsalen, ved måltidssituasjoner, på avdelingen ved høytlesning eller under andre fellesaktiviteter og samlinger i garderoben. Essensen i strategien er at hvis reglene for vanlig folkeskikk eller atferd i barnehagen brytes, til tross for det de vet og har fått innprentet, så *har de selv satt seg utenfor fellesskapet*. Første gang jeg observerer dette er forbindelse med bursdagsritualene, og jeg spør i intervjuet etterpå: ”Jeg la merke til at du sa et eller annet som: ’hvis det blir noe mer tøys nå, så vet dere at da har dere valgt å gå ut. Det er ikke noe spørsmål, ikke noe diskusjon’. Det er jo ganske konsekvent pedagogikk. Hva er bakgrunnen for det?”

Dag: Bakgrunnen for det er at jeg, og vi, mener at... det er kulturelle rammer, for å si det sånn. Det har noe med holdningsskapende arbeid, og vi bruker det i matpausen, ved måltider, i samlingsstunder og ved bursdager. Da er ungene klar over at når vi er i sånne sammenhenger så er det visse regler, eller [...] normer som gjelder. I arbeidet med å få innlært disse normene så er det noe med å ivareta unger som på en måte ’detter ut’. Da er de klar over at de får to alternativer å velge imellom. Det ene er å være en del av fellesskapet, det andre er å melde seg ut. For det kan være at de faktisk ikke har lyst til å være der. For meg er det veldig vanskelig å skjønne ungen på det. Men uansett, det som jeg ønsker å bidra til, er at det å bryte normer, som er vanlige i landet vårt..., det skaper en konsekvens. For meg så er det en synliggjøring av konsekvenser og handling.[...]

A: Ja. Har det noen effekt?

Dag: Stort sett. Stort sett så gjør det inntrykk. Og noen er notoriske da - de synes det er tøft å melde seg ut, men da blir det et annet dilemma igjen hvis de finner på noe sprøyt ut over det. For det ligger noen avtaler akkurat i det. F.eks. i gymsalen - det er greit, da får de sitte ute lite grann - men så prøver vi å ivareta dem, ved at de kommer tilbake igjen etter ganske kort tid og så gi dem muligheten: ’Har du lyst til å komme inn, eller har du fortsatt lyst til å være der for deg sjøl?’ I nesten alle tilfellene så velger de å komme inn. Og jeg synes at det har en effekt. Seksåringene er jo veldig spontan, da, så effekten behøver ikke være så langvarig. Men en kan se at dette har gått litt inn, at de skjærper seg litt. Men så hender det noen ganger at de har stukket av. [...] Da løper vi ikke etter dem. (D 1019 obs: 8-9)

Jeg tolker Dags utsagn her som at han forsøker å ivareta to hensyn. Det ene er at det er visse normer som gjelder i en kultur, et samfunn, som Dag og kolleger forsøker å lære dem gjennom holdningsskapende arbeid. Eksempelvis skulle de være med på folkeskikkkampanjen som skolen planla. Å ha ”busskikk” eller ”teaterskikk” var uttrykk de brukte når det gjaldt oppførsel på bussen til teaterbesøket. Også barnehagen har sine spesifikke normer, som kan bli ganske omfattende. Eksempelvis fant jeg ved opptelling av reglene på oppslagstavla i alt 31 regler som

gjaldt, enten i form av inneregler, regler i garderoben etter utelek, regler for samling eller regler for tur.¹⁰⁶

Det andre Dag forsøker å ivareta med sin konsekvente pedagogikk, slik jeg tolker hans utsagn, er at det er et element av *personlige valg* eller *ansvarliggjøring for egne handlinger* som her etterstrebes. Barna kan velge å følge normene som gjelder, eller ikke. De kan altså velge å delta innenfor fellesskapet eller sette seg utenfor. Og så kan de velge når de vil komme innenfor igjen. Det er kanskje av allmennpreventive hensyn for gruppa at prosedyren er slik, men det er også av omtanke for de som ikke greier å holde seg i skinnet, de som ”styrer så fælt”, at prosedyren følges.

Dag hevder at etter hans erfaring finner man nesten aldri barn med alvorlige psykiske forstyrrelser innenfor vanlige barnehager eller 6-årstilbud. Derfor tror han at de aller fleste har en evne til å reflektere over det de møter (ibid.: 11). Han tror at barn med mer vanlige former for atferdsproblemer ikke opplever seg utstøtt og utsatt når de møter en konsekvent tilnærming til atferden. De får noen få alternative valg uten at det blir så mye fokus på det de gjør. I slike tilfeller kan følgende inntreffe:

Så tar du deg i det og sier i en rolig tone: ’Nå styrer du så fælt, at det virker som du har lyst til å spise for deg sjøl.’ Da kjenner dem litt på kroppen, [det] å ha meldt seg ut. Og da tror jeg [at] i de aller, aller fleste tilfellene så greier de å reflektere litt der og da. (ibid.)

Dag poengterer at det ikke er straff det dreier seg om. Ungene blir ikke *sendt ut*, men de *velger å gå ut* (D 1019 obs: 9). Han har ingen tro på en strafferekke der ungene først blir sendt ut og så nektes mat, som man kan finne i barnehager ellers. Han har sagt til personalet: ”Nei, ungene, de skal i hvert fall få dekt primærbehovene og sånne ting, selv om de velger seg vekk” (ibid.: 11).

Et kritisk spørsmål kan likevel stilles: Er det virkelig slik at ungene tar egne valg i situasjoner hvor de ikke har lyst til å være med, eller melder seg ut, når vi tar i betraktning Dags

¹⁰⁶ Antall regler ble såvidt tematisert i en uformell samtale med Dag. Grunnen til at de hadde flere typer, skyldtes at førskolelærerstudenter i praksis hadde sett behovet for nye regler på visse områder. Regler for *samling* var:

Sitte rolig /ikke snakke med barna ved siden av seg selv /følge med i det som blir sagt av den som har samlinga /rekke opp hånden hvis man skal si noe eller svare på spørsmål/ hvis barna er urolige etter å ha fått 2 advarsler, må de gå ut av samlinga og på et annet rom/ barna får ikke ha med seg leker eller lignende i samlinga (uten beskjed fra voksen først)/ hvis noen underholder på scenen, skal alle andre barn sitte musestille. Da skal vi kunne høre ei knappenål falle på gulvet. Hvis noen bråker da, blir de tatt ut med en gang. (Oppslag, notert 18.05.95)

Disse normene og reglene var ikke ulik skolens, men langt mer omfattende. To av dem inneholder *konsekvenser* ved normbrudd. Sanksjonene da er *å gå ut*, som er beskrevet ovenfor.

klare formaninger (dog med rolig stemme): "Hvis noen finner på noe tull nå, så er det rett ut i gangen på plassen sin" (5). Små barn kan muligens synes en slik formaning høres ut som en absolutt regel, som ikke tåler fravik. Det er jo riktig i dette tilfellet, konsekvensen av ikke å forholde seg som Dag sier, er jo å måtte gå ut. Slik jeg har observert det i flere sammenhenger, og på bakgrunn av intervjuene med Dag, vil jeg nok som Dag hevde at barna har et valg her. Jeg observerte heller ingen situasjoner der ungene *ikke* fulgte den praksis som var etablert eller der de protesterte mot regelen som gjaldt.

Når jeg spør Dag om hvordan han har utviklet denne pedagogikken, sier han at det er gjennom praksis knyttet opp mot teori (ibid.: 10). Han har hatt forskjellige inspirasjonskilder, og er orientert innenfor både atferds- og kommunikasjonsteori når det gjelder såkalte problemunger. Han nevner spesielt teori om barn med fighter-relasjoner og nyere kommunikasjonsteori og knytter det til forfattere som Jannike Rasmussen og Lene Lind. Denne formen for konsekvenspedagogikk med førskolebarn har han drøftet igjennom med personalet og fått dem med seg på å praktisere den.

I sammenheng med denne delen av narrativet om Dag, gir det liten mening i å henføre hans handlemåter når det gjelder sosial kontroll til enten barnehage- eller skoletradisjonen. Det dreier seg simpelthen om adekvat pedagogikk i forhold til den situasjonen som oppstår og som må ha en viss langsiktighet og konsekvens i seg for å virke oppdragende på barn i innforlivelsen, for ikke å si innvielsen, i et samfunns kultur.¹⁰⁷ For Dewey var det et poeng at når pedagogene har en viss sosial kontroll med barna, der gode vaner etter hvert ble internalisert, vil barna være frie til å utvikle kropp, tanker og følelser på en slik måte at de kan gå inn i stadig nye edukative erfaringer i en læringsprosess.

¹⁰⁷ Dikotomier som barnehage - versus skoletradisjon ville neppe hørt hjemme i Deweys vokabular. Han ser større likhet mellom barnehagen og de første skoleårene, enn mellom disse og resten av skoleløpet, noe for øvrig sosiologene Ve (1983) og Bernstein (1977) også gjør.

Kapittel 6

Førskolelærer Bente i førskolen på Furuly

Biografisk portrett av Bente

Personlige interesser

Bente er i slutten av 30-årene og har to barn i alderen 6-10 år. På fritiden liker hun å utfolde seg med nål og tråd, gå turer i skog og mark og være sammen med venner. På turene nå på høstparten hadde hun sanket kurv på kurv med kantareller. En dag på Furuly fikk vi til lunsj smake nydelige soppretter hun og en kollega hadde laget (B 1021 int.beg: 1-2, F 9495 obs.miljø).

Tidligere utdanning og erfaring

Bente ble ferdig utdannet førskolelærer ved en institusjon i Midt-Norge på begynnelsen av 1980-tallet med Administrasjon og ledelse som fordypningsfag. Etter en femårsperiode som avdelingsleder og styrer i en større by, tok hun videreutdanning i Spesialpedagogikk og noe senere i Lese- og skrivevansker. Da jeg spør hva hun hadde særlig utbytte av i grunnutdanningen, sier hun: "Det var den utviklingspsykologien. Den synes jeg en kan bruke til omtrent alt, altså. Den er veldig anvendbar. Og så fikk en jo med seg noen holdninger og sånn, det gjorde en og." (B 1021 int.beg: 6). Holdningsdannelse og fagkunnskap om barns utvikling var viktig ballast fra førskolelærerutdanningen. Senere, da vi drøftet en konkret episode jeg hadde observert, kom vi litt inn på hva slags holdninger dette var: At barns læring i hovedsak går gjennom opplevelse, og at førskolelæreren skal "holde fingrene av fatet" når det gjelder direkte hjelp til barn under deres egenaktivitet, men gi støtte og oppmuntring (B 1207 int.v1: 7). Dette drøftes nærmere i tilknytning til fortellingen om Bente og samhandlingen med Morten.

Bentes første jobb var som avdelingsleder og styrer i barnehage i en by på Vestlandet. På denne tiden startet en for alvor opp med årsplanlegging i barnehagene. Det ble Bentes første erfaring med pedagogisk utviklingsarbeid.¹⁰⁸ Men det er ikke dette Bente trekker frem fra sitt yrkesliv når jeg spør henne om det er noe som har vært viktigere enn andre ting:

¹⁰⁸ Bente sikter her til at det i 1984 for første gang kom et statlig pålegg om årsplanlegging i barnehagen, etter at Familie - og forbrukerdepartementet et par år før kom med håndboka *Målrettet arbeid i barnehagen* (Korsvold 1998: 142, 127)

Bente: Når jeg jobbet som avdelingsleder, som styrer, så fikk jeg jo lyst til å fordype meg litt mere i problematikken. Jeg så jo barn i barnehagen som en kanskje ikke. ..., [de] fikk et greit generelt tilbud, men som jeg kanskje ikke nådde helt inn til.

AGE: Nei

Bente: Så det var jo kanskje en motivasjon for å ta spes.ped.

AGE: Ja. Er det noe du vil trekke frem fra tiden din her?

Bente: På Furuly?

AGE: Mm...

Bente: Her på Furuly så så jeg jo, etter hvert som jeg begynte å jobbe opp over i klassene, så så jeg også det, at ting kunne vært gjort før. Det hadde blitt mye bedre for ungene.

AGE: Ja.

Bente: Jeg tenkte: ”Søren au, dette kunne vi ha jobba med da ungene var mindre.” For når de nådde skolen, så er jo progresjonen såpass hurtig at de blir hengende etter uten at det på en måte hadde vært nødvendig. (B 1021 int.beg: 3)

Bente hadde variert praksis i sin nåværende kommune, det meste av tiden knyttet til Furuly. Det hadde startet suksessivt, først med spesialpedagogisk ansvar i barnehagen for så å fortsette med denne oppgaven høyere opp i årskullene. En periode hadde hun vikariert som vanlig førsteklasseleer i tospann med en allmennleer. Hun hadde også hatt ansvar for å koordinere formidlingen av all informasjon om 6-åringene fra ulike instanser til klassestyrerne i 1. klasse. Nå hadde hun ved siden av førskolen 9 timer i førsteklasse til Anne, dels som følge av generell satsing på førsteklasse, dels for å følge opp en elev med spesielt behov.

Førskolen, som er konteksten for Bentes pedagogiske arbeid med 6-åringene, hadde vært gjennom flere utviklingsfaser: ”Det startet jo opp som et forebyggende tiltak, eller et spes.ped.-tiltak egentlig for førskolen. Så den har sånne røtter, rundt unger som trengte spesiell oppfølging det siste året. Og da var det ikke alle som fikk [plass]”, sier hun (B 1021 int.beg: 2). Førskolen lå i starten direkte under skolesjefen og ga et spesialpedagogisk inspirert tilbud på 7 timer pr. uke.¹⁰⁹ I tillegg hadde alle barna fire førskoledager året før skolestart, et populært tiltak. Nå, under feltarbeidet i 1994/95, fikk alle 6-åringene i kommunen plass i et bredt pedagogisk opplegg. Førskolen ligger i dag administrativt under rektor ved Furuly skole, men førskoleleererne i Bjørka og Furuly barnehager samarbeider med Bente om gjennomføringen av 6-årstilbudet og har det formelle ansvar for ”sine” barn. To grupper barn deltar fra kl. 8.30-11.00 hver tirsdag, der Bente og kollega Beates gruppe består av i alt 13 barn fra Furuly barnehage og 5 som ikke har barnehageplass. Sistnevnte barn har også opplegg med Bente hver torsdag kl.11.45-

¹⁰⁹ Tidlig i førskolens historie på Furuly hadde personalet tatt i bruk Skjelfjords (1983) *Analysetrening i leselæringen*, noe Bente kunne trekke veksler på. Andre inspirasjonskilder satte også sitt preg på Bentes pedagogikk, hvilket jeg kommer tilbake til.

14.20. Barnehagebarna videreførte noe av førskolegruppene opplegg i barnehagen (F 0819 not, B 1021 int.beg).

Spesielle erfaringer med utviklingsarbeid

Bente ledet nå det pedagogiske utviklingsarbeidet på Furuly med pedagogisk tilbud til 6-åringene, som altså er en videreutvikling av den tidligere førskolen. På spørsmål om de viktigste erfaringene fra dette prosjektet, svarer hun: "Det er jo det at en får gått litt dypere ned i ting, da, og så ble jo ting satt på papiret. Og det er jo utviklende absolutt, men veldig jobbig" (ibid.: 4). Det som ble satt ned "på papiret", var rapporten *Barnehage-skole sammen året før*.¹¹⁰ Her er samlet innsikt og planverktøy som bygger både på fagkunnskap, utdanningspolitiske dokumenter og egne erfaringer. Rapportens årsplan og månedsplaner for arbeid med 6-åringene var basis for arbeidet jeg observerte i 1994/95. Følgende samtale om årsplanens innhold fant sted:

AGE: Det er sagt i årsplanen at det blir satset på noen fag, og det er norsk, matematikk, o-fag og forming. Hva er bakgrunnen for at dere har valgt de fagene?

Bente: Ja, det er jo det at..., det at vi har liksom fagdelt det, det har vært en sånn sekundær ting, kan du si, at vi har satt det inn i skolen sin mal. Utgangspunktet vårt var - vi tenkte utvikling selvfølgelig, vi er jo førskolelærere (liten latter), så vi tenkte utvikling - og så omarbeidet vi det til en skolemal.

AGE: Mm... Synes du det er tilfredsstillende?

Bente: Ja, det var jo det. Vi syntes jo da vi jobbet med dette her, at hverken barnehagen sin mal eller skolen sin mal var helt dekkende.

AGE: Nei.

Bente: Så vi hadde litt problemer med å plassere oss, men det er jo det at du skal kommunisere med skolen om dette her, og sånn sett så er det greit å ha den malen der, med å putte det inn i fagområder og de temaene vi jobber med. (ibid.: 15)

Bente framholder altså at de fire fagene de har valgt, norsk, matematikk, orienteringsfag og forming, korresponderer med førskolelærernes vektlegging barns utviklingsområder. På Furuly har de prioritert språk, inkludert det matematiske, skaping og orientering i omverdenen. Ifølge Bente var det selvsagt problematisk at hverken skolens eller barnehagens mal helt passet, men navnsettingen ble skolens, fordi de "jo skal kommunisere med skolen". Hun synes det går greit å plassere fagområder og temaer de jobber med, inn i skolens mal. Ellers er det å bemerke at lek, motorisk utfoldelse, sosial oppdragelse og omsorg tilhørte kjerneområder som ifølge rapporten skulle tillegges vekt som prinsipper under årsplanleggingen, men disse er lite synliggjorte i selve årsplanen.

¹¹⁰ Rapporten har her fått dekknavn.

Refleksjoner

Dersom vi løfter analysen av samtalen ovenfor opp på et samtidshistorisk nivå, kan vi spørre om tenkningen rundt årsplanen er et uttrykk for at utviklingsarbeidet med 6-åringene ved Furuly har gjort knefall for skoletradisjonen. Overflatisk sett vil mange i 90-årenes ”kamp om 6-åringene” kunne ha hevdet det. Da diskuterte man blant annet spørsmålet om man i det hele tatt skulle ha planer som angir innholdet for arbeidet i barnehagen, og hvordan skulle de i så fall være? Møreforskning, som evaluerte ”Forsøk med pedagogisk tilbud til 6-åringene” på slutten av 80-tallet, undersøkte prosjektdeltakernes holdning til de veiledende rammeplaner som ble brukt i forsøket. Den hadde endret seg fra å være skeptisk til å være positiv (Haug 1991: 87).¹¹¹

Bentes prosjektgruppe bygget blant annet på rammeplanene som var utviklet i det nasjonale forsøkets regi (dvs. R-90). Likevel har de valgt å følge skolens faginndeling, og ikke rammeplanenes mer tverrfaglige. Grunnen til dette var ifølge Bente at de i sine årsplaner lokalt på Furuly skulle kommunisere med lærerne på skolen. Det er hevdet at læreplaner har de tre funksjonene samfunnsspeil, kommunikasjonsmiddel og styringsredskap (Gundem 1990: 33-35). Jeg tolker det dit hen at Bente og kolleger har lagt avgjørende vekt på kommunikasjonsaspektet. I praksis har de et videre syn enn ”skolens mal”. I stedet for å hevde at dette er et knefall for skolens tradisjon, vil jeg kalle det en ”strategisk tilpasning”, inspirert av Colin Lacey’s (1977) teori om lærersosialisering. Han opererte med ”strategisk ettergivenesshet” som en sosial tilpasningsstrategi der individene tilpasser seg autoriteters regulative begrensninger, men opprettholder private reserver. Bente og kollegers førskole hadde en selvstendig pedagogisk autoritet overfor skolen, slik jeg oppfattet det, og dermed ingen grunn til å være ettergivende. Men de brukte skolens språk fordi det da var lettere å kommunisere med lærerne. Når Bente kommuniserer med skolen, kaller hun årsplanens innholdsområder for ”fag”, og når førskolelærerne kommuniserer seg imellom, tenker de innholdet som ”områder for utvikling”. Altså en form for strategisk tilpasning.¹¹²

Jeg spør Bente om hennes visjoner for det videre arbeid med prosjektet. Hun sier:

111. For første gang i norsk barnehagehistorie fikk vi en læreplan for barnehagen, like før 6-åringene marsjerte ut. Den ble tatt i bruk 1.1.96 på bakgrunn av Bleken-utvalgets innstilling, NOU 1992: 17, som forskrift til barnehageloven av 1995. Det er sagt at den representerer en skriftliggjøring av barnehagetradisjonen (Korsvold 1998: 143). Jeg vil anta at den like gjerne er et uttrykk for det didaktiske utviklingsarbeidet som fulgte i kjølvannet av kravet om årsplanlegging i barnehagen og ikke minst under forsøksarbeidet med pedagogisk tilbud til 6-åringene.

¹¹² Lacey (1977) opererer med to andre strategier for å tilpasse seg situasjoner: ”internalisert tilpasning” der individet virkelig er overbevist om at den nye situasjonen er best, og ”strategisk redefinisjon” der det omformer situasjonen slik at den passer bedre med egne idéer. Begrepene er utviklet gjennom en undersøkelse av lærerstudenters sosialisering etter inspirasjon av Howard S. Becker et al.’s klassiske studie, *Boys in white* (1961). Begge studiene ble utført i et interaksjonistisk perspektiv.

Jeg har jo visjoner om at det skal begynne å... eller at skolen skal begynne å endre seg. For når det gjelder seksåringene, så er pga. de tidsrammene vi har, så er det jo veldig begrenset, egentlig, hva vi får prøvd ut. Men vi er omtrent kommet så langt som vi kan komme nå (B 1021 int.beg: 5).

Her merker vi oss to ting ved Bentes visjoner. *Hovedpoenget* i Bentes visjoner var ”at skolen skal begynne å endre seg”. Dette formulerer hun slik: ”Men nå i år, som du vet, så prøver vi jo å ta inn ting [i førskolen] som er på førsteklassen sine planer for nettopp å rydde vei, rydde plass i skolen til... for at den skal få endre seg, ta inn andre aktiviteter.” Bente hadde noe ganske bestemt i tankene når det gjaldt ”andre aktiviteter” som skulle komme inn i skolen, nemlig *leken*, hvilket jeg kommer tilbake til. Men *det andre poenget* er at Bente mener de er kommet så langt med det pedagogisk tilbudet som de kan, på grunn av begrensede tidsrammer. Men der er også andre begrensninger: ”Det er klart at det fysiske miljøet kan jo være veldig begrensende. Det er visse typer aktiviteter som i det lange løp blir dominerende, f.eks. bygging, spill o.a. aktiviteter rundt bordet, og ikke den skjerma rolleleiken” (ibid.). Leken fikk trange vilkår i det nåværende pedagogiske opplegget, noe Bente og kolleger syntes var svært lite tilfredsstillende. Å utvide de fysiske rammene og skissere enkle ombygginger var noe de jobbet med i prosjektet, og noe de håpet politikerne ville innvilge.¹¹³

På mange måter står Bente med ett bein i skolen og ett bein i barnehagen. Hun er førskolelærer og har lenge arbeidet med førskolen, samtidig som hun er spesialpedagogisk rådgiver og periodevis førsteklasseleiker i skolen. Jeg bringer på bane *samarbeidet mellom førskolen og barnehagen* i det pedagogiske utviklingsarbeidet deres:

AGE: Hvordan vil du beskrive samarbeidet mellom personalet på førskolen og i barnehagen?

Bente: Det er jo meg og de andre førskolelærerne, og det vil jeg jo beskrive som et godt samarbeid. Men vi har jo utviklet oss gjennom lang tid.

AGE: Ja. Hvordan var det i starten da?

Bente: Nei, jeg tror ikke vi var så trygge på hverandre da. Og litt usikkerhet om... Vi måtte snakke mye sammen. Det gikk ikke bare an å planlegge praktisk sammen, men finne ståstedet, så var det jo denne kampen om seksåringen inn i skolen og sånn.

AGE: Ja. Og den påvirket litt klimaet, også, kanskje?

Bente: Ja, den tror jeg påvirket litte granne.

AGE: Ja. Hvordan så de da på et systematisk førskoletilbud?

Bente: Kanskje det var litt planlagt, for de hadde jo lyst til å være med på det og gå inn i det, ja.

AGE: Ja. Har det vært så stor barnegruppe hele tiden, at det har vært du og førskolelærerne i barnehagen som har hatt det her sammen?

¹¹³ Ombygging og hensiktsmessig innredning sto klart påfølgende skoleår etter initiativ fra Bentes prosjektgruppe og pådriv fra rektor overfor kommunestyret.

Bente: Ja, altså vårt samarbeid har jo også utviklet seg gradvis. Og samarbeidet startet opp for at ungene skulle bli kjent, og så hadde vi hvert vårt opplegg på hvert vårt sted, egentlig. Så var vi sammen om visse aktiviteter for at ungene skulle bli kjent med hverandre. Slik startet det.

AGE: Ja.

Bente: Og så begynte vi å planlegge mere og mere sammen og så vel at det var litt ok å jobbe sammen.

AGE: Mm... Det var interessant.

Bente: Ja. Og personlig synes jeg jo det er veldig godt å jobbe sammen med de andre førskolelærerne her på huset. Det setter jeg veldig pris på. For tross alt... bakgrunnen min og... det er noe med å 'snakke samme språk', som er veldig befriende faktisk, av og til (liten latter). (ibid.: 12-13)

Denne samtalesekvensen viser i et nøtteskall utviklingen i samarbeidet mellom barnehagen og førskolen, en prosess mange vil kunne kjenne seg igjen i og som dermed vil kunne ha eksemplarisk verdi. Som tidligere nevnt, hadde førskolen opprinnelig et spesialpedagogisk siktemål med en annen type strukturert pedagogikk enn barnehagens. Samarbeidspartnerne på Furuly startet i usikkerhet og ambivalens midt i det jeg vil kalle den "profesjonsorienterte kampen om 6-åringene", som foregikk på makroplanet. Denne kampen måtte de forholde seg til også på mikroplanet, men barnehagens personale hadde lyst til å være med. En samarbeidende tilnærming om pedagogisk opplegg for 6-åringer startet gradvis opp på to fronter: 1) På diskursplanet: "Vi måtte snakke mye sammen. Det gikk ikke bare an å planlegge praktisk sammen, men finne ståstedet." 2) På praksisplanet: "Samarbeidet startet opp for at ungene skulle bli kjent, og så hadde vi hvert vårt opplegg på hvert vårt sted, egentlig. Så var vi sammen om visse aktiviteter for at ungene skulle bli kjent med hverandre. Og så begynte vi å planlegge mere og mere sammen og så vel at det var litt ok å jobbe sammen." Som erfarne pedagoger med etablerte praksiser måtte de altså gjennom diskursen avklare "et ståsted" eller det mange kaller "pedagogisk grunnsyn" som basis for nytt tiltak. Og gjennom praksis fikk de erfaringer om at det var "ok å jobbe sammen", og det hele utviklet seg etter hvert fra aktiviteter der barna "skulle bli kjent med hverandre" til et planlagt samarbeid om felles tilbud til 6-åringene.

Denne sammenhengende framstillingen av utviklingen av samarbeidsprosjektet om pedagogisk tilbud til 6-åringene som Bente har gitt ovenfor, viser for øvrig at *et utviklingsarbeid som starter i det små*, ser ut til å være en del av en felles *etos* for Furuly skole og Furuly barnehage, jf. drøftingene i forbindelse med lærer Anne.

Den avsluttende del av samtalesekvensen over viser at Bente verdsetter meget høyt samarbeidet med de andre i sin egen yrkesgruppe, førskolelærerne. Skoleoppgaver til tross, det er blant førskolelærerne hun føler seg hjemme, "det er noe med å 'snakke samme språk', som er

veldig befriende faktisk, av og til,” sier hun med en liten latter. Dette tyder på at Bente har en klar identitet som førskolelærer. Men det indikerer også, etter min oppfatning, at det ikke er omkostningsfritt å krysse profesjongrensener, noe Bentes pedagogiske arbeid medfører.

Narrativet om Bente: Språkutvikling og temaarbeid hånd i hånd

Innledning

Helt siden det første intervjuet med Bente, sto det klart for meg at mye av hennes profesjonelle arbeid som pedagog var knyttet til en stadig søking etter kunnskap for å kunne ”nå inn til” det enkelte barn. Det var motivasjonen for å videreutdanne seg som spesialpedagog. Erfaringen viste henne hvor viktig det var å hjelpe det enkelte barn ”før de nådde skolen”, fordi hun som spesialpedagog hadde sett elever på høyere trinn streve med ting ”vi kunne ha jobba med da ungene var mindre” (B 1021 int.beg: 3). Dette førte til videre spesialisering i lese - og skrivevansker. Hun fremhevet betydningen av å knytte sammen språk, noe som var sentralt tema i førskolelærerutdanningen, og forebygging av lese- og skrivevansker (ibid.: 6). Samtidig hadde hun som visjon at ”skolen måtte begynne å endre seg”(ibid.: 5, 11), at leken burde hatt bedre forhold enn i deres klasserom (ibid.: 21) og at det var befriende ”å snakke samme språk” som de andre førskolelærerne i samarbeidet om 6-åringene (ibid.: 13). Jeg funderte over hvor hjemme, i skole - eller barnehagetradisjonen, hvis *det* lot seg kategorisere. Med dette i bakhodet nærmet jeg meg næranalysen av materialet fra Bente, som jeg gjorde med de andre: Hvordan var hennes pedagogikk i praksis, og hvilke refleksjoner gjorde hun seg om den?

Nedenfor har jeg rekonstruert materialet i to suksessive fortellinger, deretter kommer et refleksjonsavsnitt, hvor et nærmere studium av Bente i interaksjon med en av guttene er innbakt. Det går over i en samtale med Bente, flettet sammen med mine refleksjoner om dette. Avslutningsvis kommer så et narrativ om lek og refleksjoner om dette.

En annerledes start på dagen

(1) En gruppe gutter og jenter i 6-årsalderen sitter tett i tett i en halvsirkel rundt førskolelærer Bente. De bruker to av benkene i lyttekroken i klasserommet som de deler med førsteklasse. På torsdager er det ”lillegruppa” på fem som treffes, de som ikke går i barnehagen. På tirsdager er det tre ganger så mange til stede, for da er barnehagebarna med. Det er senhøstes, og barna har nå vært sammen i tre måneder. De har nettopp sunget sin sedvanlige morgensang, ”God morgen alle sammen”, men i dag

gjemmes rim og regler til slutt. Nå skal de finne ut hvem som er her, noe som varieres fra dag til dag (B 1117 obs: 1).¹¹⁴

(2) I dag tar Bente en annerledes form for opprop: "Nå må dere høre godt etter alle sammen. Jeg sier noe om dere, og så må dere gjette hvem det kan være." Barna ser spent på Bente. Hun sier: "Jeg har vært på Hitra." Morten roper ut: "Morten!" Det stemmer, og Morten fryder seg stort. Bente forteller videre: "Her er ei som har mista en tann, [får] en seksårsjeksler, og er blitt 6 år." Malin sier ivrig: "Det e' mæ!" Bente nikker. Malin fortsetter ivrig: "Nå har jeg to seksårsjeksler, se her da, Bente!" Og Bente kvitterer med et nytt utsagn om Malin: "Malin skal besøke tante Rikke i Oslo." Neste gang er det Maria som frydefullt kjenner seg igjen når Bente sier: "En som har blå øyne, har mista seks tenner og er 6 år!" Ungene følger godt med, og det er en liten samtale mellom Bente og hvert av barna – der de andre lytter - før de går videre til neste (ibid.).

(3) Historiene som Bente leser opp, laget barna forrige gang. De er midt inne i et større tema, "Kropp og helse". Tidligere var det de store kroppsbevegelsene som fikk plass i temaarbeidet, gjennom skogstur, bevegelsessanger og store veggbilder av dem selv. Veggbildene var i full størrelse, laget etter omriss av barna, der de selv hadde malt ansikter, klær, armer og bein. Nå var figurene klippet ut og montert på en veggfrise som prydet korridoren (tekstskaping B 0920, B 1101obs, B 1117 vid, B 1207 int.v1: 18).

(4) Herfra gikk de videre med å utdype andre sider ved seg selv. Bente fortalte i intervjuet at forrige gang skulle de dikte litt om seg sjøl, hver og en:

Vi [...] skrev opp navnene på tavla og så dikta vi litt om oss sjøl. Og da snakket vi litt om oss sjøl og så ble vi enige om hva vi skulle dikte om oss sjøl. De inspirerte tydeligvis hverandre.[...] Det var jo noen ting som kanskje kunne ha vært hvem som helst, men setningen som var sånn direkte om hva de hadde gjort sjøl, den var jo helt gjenkjennbar for alle. (B 1207 int.v1: 1)

Stikkordene i fortellingen om hver enkelt ble skrevet opp på tavla. De ble senere overført til lysark slik at hun kunne bruke fortellingene videre med barna.

(5) Nå tar Bente fram en hånddukke og sier: "Dette er Akke-Hakke. Han skal lese i dag, men snakker litt rart." Bente gjør seg til i stemmen og er Akke-Hakke som litt stakkato leser tydelig og langsomt, ord for ord, ordene fra deres egne fortellinger som er skrevet på lysarkene. Når jeg forsøker å få klarhet i hva som skjedd og hvilken hensikt det hadde, forteller Bente:

Det er å begynne å jobbe med ord, hva som er et ord, og da – i stedet for at talen kommer som en eneste flyt, så snakker Akke-Hakke med bare ett ord av gangen, så har han pause. Han snakker hakkete.[...] For ellers så kommer jo talen som én flyt, så det er en begynnelse på det, kan du si. (ibid.: 2)

Så telte de høyt ordene som sto på lysarket. "Der står det jo oppdelt, så da er det lettere å se. Det er vanskelig å høre hva som er ett ord," forklarer Bente (ibid.). Til slutt leste Akke-Hakke barnas historier om igjen, til stor fryd for forsamlingen.

¹¹⁴ Her ble jeg assistert av en lærerstudent som gjorde videoopptaket, slik at jeg kunne være fri til å ta observasjonsnotater. Bente var i fokus for oss begge, men vi har ikke hele tiden "sett" nøyaktig det samme. Derfor utfyller observasjoner og videoopptak hverandre. Som vanlig er det henvisninger til datamaterialet i likhet med de andre. "B 1117 obs: 1" betyr Bente-måned-dag-observasjon-side 1, "Bente 1117 vid" betyr Bente-måned-dag-videoopptak og "B 1207 int.v1: 2" betyr Bente-måned -dag-videointervju 1-side 2.

Å tegne seg selv

(6) Etterpå skal de måle hvor høye de er. Et svært gråpapir med målebånd er festet til tavla. I tur og orden måler de hvor høye de er og merker av høyden på gråpapiret. De sammenligner høydene til hverandre. Noen er like høye, andre er mye høyere eller lavere enn andre. Én er 120 cm, Martin og Maria er begge 117 cm, og Morten er 110 cm. De funderer videre på dette med lange og korte mennesker. Førrige gang hadde de hatt lange lærer Ola på besøk og sammenliknet han med lave Bente. Bente spør: "Tror dere vi hadde fått plass til Ola her [på målebåndet]?" "Nei," svarer barna. "Enn meg?" spør Bente videre og går bort til målebåndet. "Nei," sier barna i kor (B 1117 obs: 2, B 1207 int.v1: 2).

(7) Da Bente fortalte meg hva de hadde gjort førrige gang, kom det fram at hun bevisst jobbet med det "å være forskjellig". Ola og hun hadde sammenliknet hårfargen og høyden.

Bente: Og vi har prøvd mine armer på han og han har prøvd sine bein på meg og - så han snakket om hvordan det er være høy og rekke opp til nesten alt, men som har dårlig plass på trikken! Og likedan jeg som av og til må stå på en krakk, men...

AGE: ... for du er lita. ..

Bente: ... ja, men jeg får god plass på bussen og på toget....

AGE: Akkurat. Kjempeartig!

Bente: Så vi jobbet med toleranse og forskjeller, for det går jo ikke bare på kropp, det går jo på mye forskjellig. (B 1207 int.v1: 2-3)

Ola er en populær voksenperson på Furuly, og Bente utnyttet dette bevisst, "så det [ble] en positiv vinkling på dette her med å være forskjellige. Og at det ble satt i fokus, og at det er noe som er nært" (ibid.).

(8) Når de er ferdige med å måle, sier Bente: "Vet dere hva vi skal gjøre nå?" Hun tar fram en bunke tegneark der barnas navn og stikkord fra fortellingen er skrevet opp på hver sitt ark. "Vi kan tegne dere, ikke et fotografi akkurat, men en tegning av dere selv." Det blir et nytt blad i permen deres, der tekst og tegning bringes sammen til fortellingen om dem selv (B 1117 obs, B 1117 vid).

(9) Ungene forlater lyttekroken, samler seg rundt ett bord og går i gang med å tegne. Martin blir plutselig opptatt av mørke og lyse hårfarger. Han er i et ertelystent hjørne og sier til Morten: "Morten går i mørket, æ går i lyset!" Mørkhårede Morten protesterer. Men Bente sier bare helt rolig: "Jeg synes det er fint med forskjellig hår, jeg. Morten har fint, brunt, nei, svart, hår" (B 1117 obs: 2).

Da jeg senere spør henne om hun husker bakgrunnen for at hun tok opp dette der og da, sier hun:

Ja, jeg husker det. Det er jo det at i stedet for at de ser ned og sier: 'Ikke si sånn!' så har jeg lyst til at de skal heller akseptere forskjellene og at det skal være all right. Vi er jo forskjellige [...].

Jeg synes på en måte at, Morten er jo veldig mørkhåret, for han er jo adoptert, men i stedet for at jeg legger lakk på det og på en måte kanskje ikke indirekte vil snakke om det, så synes jeg det er mere aksept fra meg som voksen at jeg heller tar det positivt frem.

(B 1207 int.v1: 4)

(10) Gruppen er utrolig rolig og harmonisk under tegnearbeidet. Noen speil ligger på bordet hvis de har bruk for å studere seg sjøl nærmere. Barna snakker sammen, forteller hverandre hva de tegner og hvem som skal få tegningen. Bente bygger opp en slags fellessamtale mellom dem ved at hun skaper dialoger med barna om det den enkelte har tegnet. Vi får høre om lillebroren til Martin, lillesøsteren til Mie og finkjolen til Maria. Når Martin begynner å bli ferdig, spør Bente: "Hvor mange fingre har du der?"

Konsentrert teller han fingrene på den figuren han har tegnet. Det mangler én. "Æ må tægn' en te'," sier han og tegner resolutt inn den femte fingeren. Malin har tegnet seg selv med de klærne hun har på i dag, meget forseggjort lag-på-lag. Nærmest som på et røntgenbilde ser vi at den innerste streken er rosa, det er huden på kroppen. Så kommer en mørkere rosafarge, som er genseren hun har på seg, og så blå streker for Ola-buksen. Hun blir inspirert av Martin og Bentes samtale og teller opp fingrene på tegningen sin. Der mangler det også en på den ene hånden, og hun tegner den fint inn. Bente holder opp tegningene etter hvert som de blir ferdige, og utfordrer igjen barna med en liten samtale (B 1117 obs: 3, B 1117 vid, barnetegninger). Da jeg spør hva som er tanken bak dette, sier hun med utgangspunkt i Martin: "Det er jo å ta det alvorlig det som han gjør. ... jeg sier jo noe om det han har gjort, på alvor. [...] Så blir det jo de andres tur, etterpå" (B 1207 int.v1: 10).

(11) Bente deltar naturlig i samtalen rundt bordet, men har et særlig våkent øye på Morten. Hun bruker for eksempel speilet aktivt overfor Morten slik at han kan studere seg selv i speilet. Bente spør og peker på pannen: "Hva har du her?" "Hår," svarer Morten. "Da må du tegne på det," sier Bente. Her ble det en liten samtale om at håret på tegningen ble litt langt, kanskje nok til en liten hestehale. "Ka' ska' æ gjør' no, da?" spør Morten. Bente peker på ørene sine og sier: "Skal du tegne to...?" Morten svarer: "Øra, ja. Kainn ittj tegn' de', æ." Men de kommer på plass. Mens Mortens tegning vokser fram, snakker Bente og Morten seg imellom om kroppen med alle dens deler. Hun reiser seg, står ved siden av Morten og peker på seg sjøl mens de i fellesskap setter navn på kroppsdelene. I samtalen får Bente fram hva magen heter, likeså hofte, kne og ankel osv. (ibid.).

(12) Mens Bente og Morten sitter i en intens og nær samtale om hvordan knærne er plassert på kroppen, spør hun: "Skal jeg hjelpe deg litt her, Morten, så skal vi se om du er enig?" Det vil han. Og så er Bente bortpå tegningen med blyanten sin og tegner inn et kne. Et smil i Mortens fjes tyder på at han synes dette er bra. Da Morten ser ut til å være ferdig med tegningen, spør Bente som hun gjør til alle: "Skal du tegne noe mer på tegningen din?" "Nei," sier Morten og viser med stolt smil fram tegningen sin til de andre. På den ser vi tydelig Mortens store, runde knær (B 1117 vid).

Refleksjoner: 'å bli sett' og 'å hjelpe den enkelte videre'

Innledning

Fortellingen over, som også kan sees på som flere mindre fortellinger som glir over i hverandre, har mange ulike stemmer og tolkningsmuligheter. Samtaletemaene avløser hverandre eller foregår parallelt. Dialogene mellom Bente og barna, i gruppen eller enkeltvis, og mellom barna går på kryss og tvers. De foregår ikke i et vakuum, men er innflettet i en kulturell og institusjonell kontekst der 6-åringene føres videre inn i et språklig fellesskap, noe som har egenverdi for barna her og nå, men samtidig peker fram mot skolens vektlegging av språklig bevissthet for å kunne knekke lesekode. Tolkningen av hva som egentlig skjer, er relativt åpen. For det ene kan tolkningen skje på mange ulike nivåer, og for det andre kan vi gjennom våre tolkninger veksle mellom å se på deler eller på helheten av hendelsen, jf. den hermeneutiske sirkel. Hva vi ser, er ikke bare avhengig av "brillene" vi ser med, men det fokus vi har, dvs. hva vi velger å se etter. Her vil jeg løfte fram hvordan førskolelærer Bente

initierer og tilrettelegger barnas dannelsesprosesser. På en og samme tid sammenfletter hun (minst) tre tråder: å plassere seg selv og kroppen i omverdenen, å fostre barna til praktisering av etiske verdier og en bevisst og målrettet støtte til barnas språklige utvikling. Refleksjonene over fortellingene blir samlet i ett tema som handler om å orientere seg selv i forhold til omverdenen og i et annet som tar for seg språklig utvikling i vid forstand.

Å orientere seg i en større sammenheng

Bente hadde som tidligere nevnt en visjon om at ”skolen skulle endre seg” når skolen gjennom ny reform skulle ta imot 6-åringene. På planleggingsmøtet i august der førskolelærerne på Furuly laget temaplan for høsten og detaljplan for første samling, sa Bente: ”Når vi tar noe i 6-årstilbudet [fra skolen], får 1. klasse frirom de er nødt til å bruke!” (F 0822 obs.6år: 1). Etter mange vurderinger og diskusjoner kom førskolelærerne fram til at O-fagstemaet ”Kropp og helse” var noe de ville ta for seg i førskolegruppa. De ville bruke flere måneder på temaet og gjøre det mer opplevelsesorientert og praktisk enn det skolen fikk tid til (F 0822 obs.6år: 2). Bente hadde med seg O-fagsverket for 1. klasse som de kikket i mens de diskuterte.¹¹⁵ Valget de hadde gjort, kan sies å være en fusjon mellom barnehagetemaet ”Meg selv” og skolens ”Kropp og helse” som begge tradisjonelt har stått sentralt i barnehagen og skolen.¹¹⁶

De var 3-4 uker inne i temaet da begivenhetene som danner grunnlag for fortellingene over, fant sted. Tidligere hadde de blant annet fokusert på hvor store de var og hvor forskjellige de var, ved å male bilder av seg selv i helfigur og montere dem på en veggfrise (3). De har også lokalisert seg selv i tid og rom ved å finne ut fødselsdato og adresse. Temaet angår barna på flere måter. Det er høyst relevant for dem i her-og-nå-situasjonen, men angår dem også som fremtidige samfunnsborgere. ”Relevans” forstått på denne måten har vært ett av kriteriene for valg av problemområde i den danske erfaringspedagogikken på 70-tallet, som også i Norge fikk nedslag i form av prosjektarbeid (Berthelsen, Illeris og Poulsen 1987: 58). Her går røttene blant annet tilbake til Dewey, hevder Illeris (1999: 2-3).

En nøyere gransking av forskjellighet, eksemplifisert med størrelse, ble videreført ved at de sammenlignet høyden på hverandre ved måling og avmerking på arket på tavla (6). De sammenligner hverandre, og Bente ber dem vurdere om lange lærer Ola som de hadde hatt

¹¹⁵ Furuly skole brukte Universitetsforlagets O-fagsverk (Havnelid og Havnelid 1989).

¹¹⁶ Vi finner temaet i hoveds.ak under ”Barn i samspill” i R-90 og under fagområdene ”Fysisk aktivitet og helse” og ”Natur, miljø og teknikk” i *Rammeplan for barnehagen* av 1995. I skolens tre siste planer er ”Kropp og helse” plassert under orienteringsfaget eller naturfag.

besøk av forrige gang, ville ha fått plass på målebåndet. Ved å bruke sine erfaringer i de nye vurderingene finner de et fornuftig svar: Hverken Ola eller Bente ville ha fått plass (6).

Bente utnytter dette med å være forskjellig rent fysisk som et konkret eksempel på å godta at vi er forskjellige, til å vise toleranse overfor forskjeller (7). Når barna illustrerer fortellingene om seg selv og Martin skal tegne hår, blir han opptatt av at han har lyst hår og Morten har mørkt. ”Morten går i mørket, æ går i lyset,” sier han ertelystent til Mortens sterke protest. I stedet for direkte å irettesette Martin eller megle mellom dem, sier hun bare at det fint med forskjellig hår og at Morten har fint, svart hår (9). På denne måten gir hun en indirekte korreksjon til Martin, ved å gi uttrykk for sin positive vurdering av Mortens hårfarge. Begrunnelsen for denne replikkvekslingen med Martin er at hun ikke vil underkommunisere at Morten er fjernadoptert, samtidig som hun ønsker at barna skal akseptere forskjeller og at de skal tolerere at vi er forskjellige.

Bente forteller i intervjuet at også en dag senere ble Morten ertet, fordi han var så liten av vekst. Det ble sagt på en måte han tok seg nær av. Da hadde de tatt frem høydemålet på tavla igjen. Hun sier:

Vi så på oss sjøl, og jeg sa at da jeg var seks år så var jeg omtrent så høy som de hadde vært, men så spurte jeg om de kunne tenke seg at Ola var høyere enn meg da? Og de trodde at han var høyere enn meg. Men så sa jeg at da han var bare to år og da var han jo helt der nede, så jeg kunne passe han. Og det lo de jo godt av. Og akkurat at vi bruker han, det er at forskjellen er så klar, og det er ikke noe [negativt] betont. (B 1207 int.v1: 4-5)

Her fletter Bente inn en etisk-demokratisk dimensjon i samtalen med barna. I et demokrati, om gruppen er stor eller liten, er det viktig at det enkelte medlem aksepteres som den hun/han er, at alle har like stor verdi og at en må tolerere forskjeller. Hos Bente er denne holdningen klar, og jeg observerte at dette legger hun til grunn i sin pedagogiske praksis.

Etter hvert som barna blir mer og mer opptatt av å lage illustrasjoner til fortellingen om seg selv, skal vi se at de blir involvert i en prosess som både er undersøkende og skapende.

Språklig utvikling som grunnleggende siktemål

Førskolen på Furuly satser spesielt på barnas skriftspråklige utvikling, og Bente ser det som en måte å bygge bro fra barnehagen til skolen (B 1021 int.beg: 22). Da vi i startintervjuet snakket litt om det var mulig å skille klart mellom *forberedende* lese - og skriveopplæring og *selve opplæringen*, slik Stortinget våren 1994 hadde presisert at forskjellen mellom arbeidet i

1. og 2. klasse skulle være i den nye reformen, syntes hun det var et kunstig skille. De ønsket å få alle med seg, men slik at hvert enkelt barn skulle komme videre i sin utvikling (ibid.: 17).

Denne dagen tar Bente i bruk et bredt spekter av virkemidler, eller redskaper, i språklæringen. De har selv laget fortellingene om seg selv (3). Bente tar også i bruk en type gjettelek som går ut på at de skal kjenne seg igjen i det hun leser fra deres fortellinger (2). Den er både spennende og konsentrasjonskrevende, samtidig som de må tenke over om det som blir sagt, passer på dem. Karakteristiske trekk ved 6-åringene, som tannfelling og seksårsjeksler, kommer frem, men også særtrekk ved den enkelte (2, 4). Slik deler de felles erfaringer i gruppefellesskapet, samtidig som de står tydelig fram med sine egne erfaringer. Dette forholdet, at den enkelte står fram og på samme tid er en av gruppen, understøttes av at det skjer en liten, utdypende dialog mellom Bente og den det er fortalt om, mens de andre deltar ved å lytte og slik får del i hverandres erfaringer (2). Samtidig viser Bente at hun har tatt dem på alvor ved å skrive ned det de har sagt om seg sjøl, og å ta det fram igjen flere ganger (4).

Når hånddukken Akke-Hakke dukker opp, er det ikke bare for å vedlikeholde motivasjonen, eller være blott til lyst, som jeg først trodde. Det er selvsagt veldig artig når Akke-Hakke med sin rare, hakkende stemme leser ord for ord det som står på lysarket, tatt fra deres egne fortellinger. Men Bentes hensikt står i språkutviklingens tjeneste: Hun vil at barna skal begynne å skille ut ordene, at de skal oppdage og bli seg bevisst hva ord er, i motsetning til en jevn talestrøm. Derfor er det en liten stopp mellom hvert ord, og derfor teller de etterpå antall ord på lysarket sammen med Akke-Hakke (B 1207 intv.1: 2). Men så var det jo ekstra artig med hånddukken, da! (5).

Det er flytende overganger mellom aktivitetene denne dagen. Fra morgensamlingen, via fortellingene om dem selv og ordleken med Akke-Hakke, til å måle hvor høye de er og til at de setter seg ved bordene og tegner seg selv. Det er en sammenheng og helhet i det de gjør. Å måle hvor høye de er, sammenligne høyder og diskutere hårfarger skjerper blikket og øker erkjennelsen i forhold til det de senere skal formidle i tegneoppgaven (6, 7, 8). Blikkene skjerpes ytterligere under samtalene rundt bordet mens de tegner og ved at de kan bruke speilet til nærmere granskinger (10, 11). Da jeg spurte Bente om hva hennes rolle er når barna sitter rundt bordet og tegner, sa hun: "Jeg ser det som min rolle å lage en god situasjon først og fremst, en trygg og god situasjon. Og prøver å se hver enkelt og prøver å hjelpe videre" (ibid.: 11).

Samtaletemaene er dels initiert av Bente, dels av barna. Det handler om det de tegner og deres assosiasjoner til tegnearbeidet. Det er Bente som introduserer dette med å telle fingre overfor Martin da han begynner å bli ferdig, fordi etter hennes erfaring synes hun at 6-åringer bør ha tallbegreper opp til fem (B 1207 int.v1: 6). Her opptrer hun som den erfarne gruppeleder, som vet hva neste trinn i Martins utvikling er og legger til rette for videre edukative erfaringer, for å bli i Deweys terminologi. Tar vi barnets perspektiv, ser vi at Martin står overfor et lite problem han må undersøke nærmere. Gjennom en prosess som kan sammenlignes med en enkel utgave av Deweys metode for undersøkelser, får han nye erfaringer og vinner ny kunnskap:

- Martin er usikker på om han har tegnet hendene med alle fingrene på.
- Han undersøker hvor mange fingre han har i virkeligheten ved å telle dem. Jo, det skal være fem.
- Så teller han hvor mange fingre han har tegnet. Det er ikke fem.
- Han ser fort at han mangler en finger.
- Resolutt tegner han én til. (10)

Eksemplet med Martin er ikke enestående. Bente oppmuntrer dem bevisst til å gå videre med tegningene, derfor spør hun når de gjør tegn til at de er ferdige: ”Skal du tegne noe mer på tegningen din?” (12). Når dette blir tema i videointervjuet, sier hun:

Du spurte meg om hvorfor jeg oppmuntrer dem til å gå videre. Et annet poeng er jo det at han skal tenke ut ifra seg sjøl, at han skal bli bevisst på hva han vil og hva han tenker, at det skal bli noe som han reflekterer over. Det er jo en av hovedtingene med på en måte den leikeskrivinga og alt dette her. Det skal ...komme fra deg sjøl. (B 1207 int.v1: 10)

En annen samtale hun hadde med Martin om lillebroren hans kom i stand fordi hun ville vite hvem den ekstra personen på tegningen var. Hun forklarer:

Jeg lurte på om det var lillebroren. Så det var å få ham til å si det. Kanskje få han til å reflektere over det. For han er jo ikke så sterk språklig, så han klarte jo ikke å uttrykke det sånn i første omgang. Men det var jo.., jeg hadde jo ikke målet klart sånn sett, men det er jo en sånn kommunikasjon hvor jeg sirkler inn hva det er. (ibid.)

Begge sitatene viser at for Bente er det viktig å få barna til å reflektere over hva de gjør, og om dette er i samsvar med hva de tenker og ønsker å få til ut fra sine egne målsettinger. Hun oppmuntrer dem også til å fortelle noe fra sitt hverdagsliv for at de skal kunne øke sin språklige kompetanse. Dertil spør hun for å få vite, ikke bare en liksom-samtale eller en overflatisk spørsmål-svar runde. Et interessant poeng her er hvordan barna inspirerer hverandre. Malin, som i og for seg kan tolkes dit hen at hun har kommet lenger i sin

intellektuelle utvikling enn Martin etter tegningene å dømme, blir inspirert til å gjøre som Martin, å sjekke rett antall fingre på tegningen sin. Hun må også rette opp på den ene hånden. Mens Bentes samtale støtter opp om Martins læring, blir Martins handlinger en hjelp for Malins læring (10). Dette er klassiske eksempler på ”støttende stillas” i sosiokulturell teoritenkning, noe jeg kommer tilbake til nedenfor.

Bente iscenesetter, støtter opp om eller videreutvikler et rikt spekter av samtale typer etter innspill fra barna. Narrativene over viser at meningsinnholdet i samtalene er:

- bekreftende og identitetsskapende (2,10,12)
- fellesskapende (alle, særlig 10)
- inkluderende (7, 9)
- reflekterende (2, 6)
- undersøkende (6, 7, 10)
- fortellende (2, 10)
- erkjennelsesutvidende (10, 11)
- etisk bevisstgjørende (7, 9)
- humoristiske (2, 5)
- estetisk kommuniserende (8 -12)

Poenget med denne oversikten er å vise allsidigheten i det rike språklige fellesskapet som utfoldet seg denne dagen. Det støttet ikke bare opp om barnas språklige utvikling som sådan, men hele deres utvikling som mennesker. De kategoriene som peker seg ut, er i tråd med min interesse for den ”dannelsesreise” Bente leder barna igjennom. Det moderne dannelsesbegrep er tre-delt og omfatter ifølge Slagstad, Korsgård og Løvlie (2003: 11) menneskets forhold til seg selv, menneskets forhold til verden og mennesket som samfunnsborger. Som en vil se, kan enkelte samtaler ha flere funksjoner, og enkelte avsnitt kan inneholde flere typer samtaler.¹¹⁷

Det kan være på sin plass å gi et riss av Bentes språkopplæring og slik sette de ovenfor refererte fortellingene inn i en større sammenheng, ettersom arbeid med skriftspråklig bevissthet gikk som en rød tråd gjennom Bentes opplegg med 6-åringene. Hun lot barna gjennomgående holde på med lekeskriving, hva enten det gjaldt huskelister, riming eller som ”tekster” til noe de ville formidle. Da skrev de voksne på produktet hva barna ville uttrykke.

¹¹⁷ Det ligger utenfor avhandlingens fokus å analysere *samtalestrukturen* i lærerledede samtaler med sosiolingvistens blikk eller etnometodologens verktøy (se eksempelvis Aukrust 2003, Mehan 1979, Sahlström 1999). Innsikten fra disse undersøkelsene setter likevel ”på begrep” sentrale trekk ved interaksjonsmønstre som kan være nyttig kunnskap. For eksempel viser amerikanske Mehan (ibid.) hvordan han fant det velkjente, lærerdominerte samtalemønsteret *IRE* (pedagogens *Initiation*, elevenes *Response* og pedagogens *Evaluation* av elevsvar). Sahlström (ibid.: 174) fant imidlertid tjue år senere i sitt svenske doktorgradsarbeid at dette mønsteret er langt mer dynamisk, komplekst og elevinfluert enn tidligere antatt. Jeg er som nevnt opptatt av *meningsinnholdet* i samtalen ut fra et etisk perspektiv.

Dette ble brukt om igjen ved at de ”leste” det som sto og ved at foreldrene fikk del i barnas lekeskriving (B 1012 int.beg: 17). Jeg observerte hvordan hun og barna daglig brukte rim, regler og sanger og at både barn og voksne de hadde stor glede av det. Pedagogene leste ofte høyt fra eventyr eller andre fortellinger, og det var hele tiden deltakende dialoger mellom voksne og barn i lyttekroken, under tilrettelagt arbeid og i lekesituasjoner. Der var også enkelte tekstskapingssituasjoner. De lærte ikke å skrive bokstaver, men brukte Skjelfjords flerfasede framgangsmåter for ”å gjenkjenne framlyd på artikulatorkisk grunnlag,” forklarer Bente (B 0322 int.v2: 4). Etter jul så jeg hvordan hun arbeidet noe grundigere med tre av dem, S-O-L (B 0221 obs, B 0307 vid), også med lydsammentrekninger (B 0309 vid). Det var også språkutviklende arbeidsoppgaver knyttet til riming, å finne ut hva som var kort-langt, lett-tung, stor-liten, osv., eller å sette kryss ved bilder som hadde en bestemt framlyd. Hun presiserte at slike oppgaver alltid gikk inn i en sammenheng og tok avstand fra flommen av fargeleggingsoppgaver som fantes på markedet (B 0322 int.v2: 7-8). Materialet jeg har fått fra henne, inneholder blant annet allsidige aktiviteter som fremmer språklig bevissthet og støtter leseutviklingen, noe som vitner om høy faglig kunnskap, inkorporert i hennes erfaringer med 6-åringer, og anvendt i aktuelle situasjoner i den sosiokulturelle konteksten jeg deltok i.¹¹⁸

Nærstudium av førskolelæreren som ’støttende stillas’

Mens Martin på en indirekte måte fungerte som støtte for Malin ved at hun observerte hans telling av fingre og korrigerende av tegningen, fungerte førskolelærer Bente på en direkte måte som støtte for Morten. Hun oppfordret ham gjennom samtale til å ta sansene i bruk for å få Morten til å utvide sine kunnskaper om kroppen, trinn for trinn. De diskuterte hårfarge og hvordan ørene er plassert. De kikket i speil, og Bente demonstrerte tydelig hvilke kroppsdelene som fantes. Sammen satte de navn på dem. Slik utvidet Morten sin forestillingsverden, og slik bygget han opp tegningen sin, bit for bit (11). Men da turen kommer til å skulle tegne knærne, skjønner Bente at Morten står fast. Hun spør om hun skal hjelpe ham litt. Det vil Morten, og Bente lar ham forstå at Morten skal ha et ord med i laget. Så tar Bente blyanten og tegner et kne på Mortens tegning, slik at han neste gang kan tegne et kne på egen hånd. Et stort smil

¹¹⁸ Bentes inspirasjonskilder i språkopplæringen er foruten den tidligere nevnte Skjelfjord (1983), særlig Hagtvedt og Pálsdóttir (1992), Wikström (1976), Gjerdrum (1985), og andre metodiske og litterære ressurser. Furuly skole hadde også nylig tatt i bruk Skjelfjord og Skjelfjords (1993) *Min ABC*. Prinsippene bak Skjelfjords begynneropplæring i norsk er den analytiske lesemetoden der en legger vekt på fremlydsanalyse, sekvensanalyse (flere enn én lyd) med tydelig artikulering. Dette følger Bente opp, uten å bruke Skjelfjords anbefalte rekkefølge av lyder. Språklig bevissthet jobber hun med på mange måter, uttrykt i kortform slik: ”Vi deler opp [ordene] i smådelene og fokuserer fra innhold til form” (B 1021 int.beg: 18-19).

hos Morten tyder på at dette synes han er bra, og at han anser seg ferdig med tegningen. Og på den ser vi tydelig to runde, store knær (12).

Her har fortellingen for meg et overraskende poeng, som er nok en grunn til å stoppe opp ved den. Det er hevdet at fortellinger må bryte med konvensjonene eller gå mot forventningene for å være verdt å fortelle (Bruner 1996: 139). At Bente på en direkte måte hjelper Morten med tegningen, brøt med min forforståelse av pedagogens rolle når barn uttrykker seg gjennom tegning og med min oppfatning av førskolepedagogikken.

Da Bente og jeg studerer videoopptaket, spør jeg: ”Da du viste Morten dine armer og mage og knær og ..., hva var bakgrunnen for det?” Bente svarer: ”Han tegner jo ikke kropper, mennesker, han tegner så vidt ’hodefoting’. Så han..., jeg vet jo at han på en måte står fast. Du så jo at jeg hjalp han lite grann med tegningen, men jeg var jo bare så vidt borti med blyanten - så jeg bare hjelper han bitte lite grann videre” (B 1207int.v1: 5). Bente bruker her sine kunnskaper om barnetegningens utvikling som plasserer ”hodefotingen” på førskjemastadiet før det figurative skjemastadiet. Victor Lowenfeldts psykologiske tenkning om barnetegningens utvikling har hatt stor innflytelse i norsk allmenn- og førskolelærerutdanning, jf. hans *Kreativitet og vekst* (1971). ”Gjennom heile verket går hovudtanken i vekstpedagogikken som ein raud tråd: Vokster skjer gjennom mogning av ibuande evner og krefter. Læraren skal leggja til rette materialar, gi kveik og oppmuntring og rydja av vegen alt som kan vera til hinder for skapande utfolding,” sier Frøydis Storaas (1995: 16). Denne tenkningen var etter min oppfatning særlig tydelig i den tradisjonelle førskolepedagogikken. Derfor ble jeg overrasket over at Bente gikk så direkte inn og hjalp Morten med tegningen.

Vi nærmer oss forsiktig dette temaet, når samtalen kommer inn på problematikken ”frie” kontra ”tilrettelagte” aktiviteter, som også var en del av diskursen i forkant av innføringen av Grunnskolereformen. Barna her var jo inne i et tilrettelagt temaarbeid om ”Kropp og helse”, men med frie tegneoppgaver. Jeg spør om hun opplever det vanskelig å skille mellom de grensene. Bente sier: ”Nei..., jeg synes jo sjøl at jeg går inn og påvirker mer enn det jeg er opplært til som førskolelærer, holdt jeg på å si. Jeg vil jo at de skal ha en finger til når det er fire. Og jeg går jo direkte inn og hjelper Morten sånn helt konkret et skritt videre, altså. Jeg lar det ikke gå gjennom opplevelse bare da [...]” (ibid.: 7). Med andre ord oppfatter Bente at *opplevelse i seg selv* ikke er tilstrekkelig. Hun setter *barna på sporet* slik at de må *tenke gjennom* hvordan de vil uttrykke seg gjennom opplevelsen, i ord eller bilde.

I løpet av samtalen kommer det fram at Bente kjenner godt til Vygotskij-tradisjonen og ideen om det ”støttende stillaset”. ”Det er den eneste måten å tenke på,” sier hun med et

stort smil. ”Det er gått i blodet. Jeg var veldig glad den dagen jeg fant ord på de tingene, kan du tro![...] Det gikk rett inn i meg og rett hjem til meg, for jeg kjente at det er slik det er. Det er erfaringen jeg har hatt i de årene som jeg har jobbet” (ibid.: 9). I startintervjuet fortalte hun at arbeidet med barn som hadde språklige problemer, hadde fått henne til å søke ny kunnskap og videre utdanning. Nå forteller hun at ny viten hjalp henne til å sette ord på egne erfaringer.

Metaforen om det ”støttende stillas” (*scaffolding*) er brukt første gang om lærerens støtte til førskolebarn som utførte problemløsningsoppgaver med klosser i en amerikansk undersøkelse av Wood, Bruner og Ross (1976). Det passet sammen med russeren Vygotskijs tenkning om barns nærmeste utviklingssone, som ble kjent i USA omtrent samtidig. Den forklares slik: ”It is the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers” (Vygotsky 1978: 86). Vygotskij gir kun vage eksempler på hva slik form for hjelp kan være: ”det første skrittet til en løsning, et ledende spørsmål eller en annen form for hjelp” (Vygotskij 2001: 166). I den aktuelle praksisfortellingen så vi at et støttende stillas kan fungere *indirekte* ved at barn observerer hverandre, som da Malin observerte Martins fingertelling og korreksjon på tegningen og hun gjorde det samme på sin. Vi så også at stillaset fungerte på en *direkte* måte gjennom pedagogens aktive interaksjon med Morten. Gjennom samtaler fikk hun Morten til å bruke sansene gjennom å *se og kjenne på* kroppsdelenes plassering og innbyrdes forhold samtidig som de *begrepsfestet* dem i fellesskap. Helt konkret *viste* hun ham sammenhenger mellom ledd og kroppsdelene gjennom *direkte hjelp*, når hun, etter Mortens samtykke, *tegnet de vanskelige knærne* på tegningen hans. Bente har tolket Mortens verbale utsagn og tegningens uttrykk for å få kunnskap om hva han mestrer i sin aktuelle utviklingssone, og hun setter han aktivt på sporet på flere måter slik at han kan forstå og mestre nye ting. Slik sett er Bentes samhandling med Morten et godt eksempel på at ”å bygge et stillas” er noe mer enn passiv støtte, som Dysthe (1995: 56) hevder er en forutsetning.¹¹⁹

Bente beretter om en modningsprosess da hun gikk ut av førskolelærekode for å følge sin nylærte pedagogiske viten, som sto i motsetning til det hun hadde lært i

¹¹⁹ Både Dysthe (1995) og Hoel (1995) har i sine doktorgradsarbeider supplert vår kunnskap om ”scaffolding”. Hoel stadfester at læringsstillaset er noe langt mer dynamisk enn byggfagets statiske forbilde, ettersom det kan være både noe midlertidig og kontinuerlig i en prosess (Hoel 1995: 200-201). Dysthe fant i sin studie om fagskriving at positive, høye forventninger til elevene må være realistiske og kombineres med lærerens stillasbygging. Spesielt hadde elever med liten skrivetrening behov for det, fordi de raskt nådde sin nærmeste utviklingssone (Dysthe 1995: 191, 223).

grunnutdanningen om ”å holde fingrene fra fatet”, som hun sier. Nå kunne hun til og med tenke seg muligheten av å gjøre det på barnehageavdeling, også (ibid.: 7). Hele tiden hadde hun opplevd ”en sånn spenning i det, og en sånn evig diskusjon med meg sjøl, holdt jeg på å si, hvordan tilrettelegge og hjelpe videre, samtidig som ikke det kommer inn alt dette negative som kan være ved læring for tidlig” (ibid.: 9). Den ”unnskyldningen” hun sier hun brukte overfor seg selv i starten var ”at gjennom å jobbe slik blir ungene så veldig sett, og å bli sett tror jeg jo er helt essensielt i omtrent alt, da. Og det merket jeg at de ble, og de merket at de blir i fokus, en etter en” (ibid. 9). På denne måten blir de bekreftet, hver og en på det nivå de er, og da er det igjen viktig med å bygge opp den toleransen på forskjeller som du må ha i en barnegruppe, fremholder Bente videre. Jeg tolker disse utsagnene slik at stilltiende ble det på en måte inngått en gjensidig, etisk kontrakt mellom Bente og barna: Hun støtter dem i deres læringsarbeid som en mer erfaren gruppeleder ved å hjelpe hver enkelt videre, og de aksepterer at de er forskjellige, og dermed får ulike former for hjelp, nemlig akkurat den de trenger. Jeg ber henne si litt mer om hvordan hun nærmer seg dette med å være et støttende stillas for barnas læring. Hun sier:

I hvert fall er noe av poenget det å være så tett på det ungen både kan og er engasjert i at de liksom omtrent går inn i ting - for det første nesten uten at de merker det. Og for det andre så har jo ungene, alle de ungene jeg har jobbet med, hatt så sterk egenmotivasjon, så de går jo videre. De går jo videre hele tiden. Så det er liksom å... peke på neste skritt... eller en stige som de kan klatre i... det var faktisk mitt indre bilde før jeg leste om det. [Vi ler begge to.] (ibid.)

Jeg tolker Bente slik at hun her kretser om minst tre sider ved barna i læringsprosessen. For det ene at de er engasjerte, går inn i tingene og blir helt oppslukt av det de holder på med, ”nesten uten at de merker det”, sier Bente. De er nærmest i en flytsituasjon, noe som kjennetegner den fullendte opplevelse i Deweys terminologi. For det andre har hun erfart at de har så sterk egenmotivasjon, ”de går jo videre hele tiden,” sier hun, eller som hun sier et annet sted: ”Ungen sjøl har drivkraften i seg til å komme videre” (ibid.: 16). I denne fasen kan hun, for det tredje, gå videre med ”å peke på neste skritt” når hun vet hvilken kunnskap de har.

Bente har en klar oppfatning av at hun som pedagog driver ”mediert læring” overfor barna. Her var det *jeg* som lærte noe av Bente. Hun hevder at ”mediert læring” brukes i motsetning til både tradisjonell kunnskapsformidling og tradisjonell vekstpedagogikk. ”Men mediert læring, med den voksne eller et kompetent annet barn da, formidler læring som er [foregår] i ungen sjøl, så du er tett på og du peker på neste skritt, men ut ifra hvert enkelt barn da” (ibid.: 16). Dette har de jobbet bevisst med i førskolen på Furuly. For å greie det må de ha kunnskap om ungene, hva som er neste skritt i utviklingen, og hva som skal ”medieres”. Hun sier

at det er veldig intenst for pedagogene, ”for du er nødt til å ha alle sanser rettet mot ungene [...] Vi opplever det veldig spennende og veldig engasjerende, men opplever det veldig krevende, altså. [...] Vi er blitt mer fin-innstilt overfor hver enkelt unge med åra” (ibid.: 17). Bente setter her ord på hvordan hun og førskolelærerkollegene møter nye barn i nye situasjoner med skjerpet blikk, på bakgrunn av sine erfaringer og refleksjoner, kunnskaper og verdier.¹²⁰

Bente gir etter min mening her uttrykk for essensen i tilpasset opplæring: Dersom pedagogen kommer tett innpå barnet, slik at hun *ser* det, gjennom observasjon og innlevelse, har kunnskap om hva det mestrer og kunnskap om hva det skal lære, kan pedagogen greie å tilrettelegge læringsprosesser som gir grunnlag for edukative erfaringer. Slik kan pedagogen være både veiviser og støtte på barnets meningssøkende dannelsesreise i verden.

Refleksjoner over utdanningsideologi

Bentes beretning om sin vei fra førskolelærerutdanningens maxime om ”fingrene fra fatet” når det gjelder barns utfoldelse og uttrykk og til den ”medierte læringen” hun er eksponent for i dag, handler i særlig grad om syn på barnet og hvordan det lærer og utvikler seg. Ketil Steinholt (2000) sier i en tankevekkende artikkel at synet på barnet er et spørsmål om ”hvilken barnefortelling vi liker”. Men det har også sammenheng med kulturelle føringer, så vel institusjonelle som historiske. Bente var ferdig utdannet førskolelærer rundt 1980, og førskolelærerutdanningen var fortsatt preget av 70-tallets vekstpedagogikk. På 80-tallet fikk vi samtidig både en vekstpedagogikk og et kulturorientert syn som begge satte det kompetente barnet i høysetet. På 90-tallet slår ideen om det ”støttende stillaset” gjennom. Ulike konstruksjoner eller oppfatninger av hva barn *er* og hva som er *best* for barn påvirker hvordan vi møter barn og hvordan vi utformer våre roller som pedagoger. Bentes nye kunnskap om ”mediert læring” hjalp henne til å sette egne erfaringer på begrep. De førte til at hun ble oppmerksom på andre måter å støtte barns språkutvikling på og fikk mot til å gå inn på en mer direkte måte enn da hun var nyutdannet førskolelærer. Da var det andre oppfatninger av ”barn” og ”god” pedagogisk praksis som gjaldt.

Spørsmålet om hva som endrer praksis, er særlig de styrende myndigheter opptatt av. For hver ny barnehage- eller skolereform som kommer ovenfra, vil det være noe gammelt

¹²⁰ ”Mediert læring” er en form for ”*mediated activity*” som dreier seg om sosio-kulturelle hjelpemidler (redskaper og tegn) som har betydning for dannelsen av komplekse mentale prosesser (Vygotsky 1978: 54 f, Wertsch 1991: 12). Torlaug Løkensgard Hoel sier at ”mediering” blir brukt om alle typer støtte i læringsprosessen, enten de er gitt av mennesker eller er redskaper i vid forstand. Dette vil si alle tilgjengelige intellektuelle og praktiske ressurser som vi bruker i interaksjon med omverdenen. Slike kulturelle aktiviteter inneholder innsikter og erfaringer fra tidligere generasjoners fellesskap. Både språk, datamaskin, ritualer og samtalemønstre er eksempler på medierende redskaper (Hoel 2005: 60).

som overlever og noe nytt som kommer til. Reformene kan kruse overflaten, men de dype understrømmene er ganske stabile, dog slik at noe av overflatevannet trenger ned til bunnen i enkelte tilfeller, for å bruke et bilde fra utdanningshistorikeren Larry Cuban. Reformen endrer ikke praksis med mindre lærerne kan kombinere noen av de nye føringene med allerede etablert praksis eller de ser at ideene er forenlig med praktisk innsikt (Cuban 1993: 243). I Bentes tilfelle skjedde praksisforandringen *etter* og *i* møtet med barna og deres problemer, etter en forutgående prosess med veksling av teoretiske og praktiske impulser, kombinert med verdibaserte overlegninger.

I begynnelsen var leken...

Innledning om lek

Overskriften til dette avsnittet har allusjoner til *Logos*: "I begynnelsen var Ordet". Jeg har tatt meg den frihet å leke med den bibelske vending av flere grunner. For meg står leken som noe grunnleggende i hele menneskets tilværelse, ikke bare noe som hører barndommen til, men det starter der. Og legger vi Huizingas oppfatning av *homo ludens*, "det lekende menneske", til grunn, så er lek opphavet til alle kulturens livsområder (Steinsholt 1998: 71). Og endelig, i vårt utdanningssamfunn er det førskolelærerne som fremfor noen har kunnskap om barns lek, både om leken som verdi i seg selv, og om de kvaliteter og egenskaper som kan læres og utvikles gjennom lek. Da feltarbeidet foregikk, hadde som nevnt i innledningskapittelet, nasjonale myndigheter allerede slått fast at leken skulle inn i skolen. Det var i noen grad klargjort i form av læreplanens generelle del som gjaldt fra i 1993, men særlig i St.meld. 29 (1994-1995), som omhandlet læreplanens prinsipp og retningslinjer. Det var derfor mange grunner til å se spesielt på Bentes oppfatninger og praktisering av lek, ikke minst som et supplement til hennes vektlegging av språk og temaarbeid.

Først kan det være berettiget å gi plass til en kort beskrivelse av hva lek er, noe som egentlig kunne trenge en avhandling i seg selv, fordi perspektiver på og teorier om lek er mange, det være seg innen filosofi og psykologi, kultur og kommunikasjon (Hohr 2000, 2002 og 2005, Moyles 1994, Olofsson 1987, Piaget 1951/67, Steinsholt 1998, Åm 1989, samt flere av Deweys skrifter).¹²¹

¹²¹ Disse verkene fremstiller grunnposisjoner innen leketeori, men utgjør selvsagt ingen uttømmende liste. Dewey omtaler lek i *Art as experience* (1934/87) og i sine pedagogiske verk (1900/90, 1916/61 og 1933).

Dewey mener at lek først og fremst er en *helhetlig holdning*, der samspillet av barnets evner, tanker og fysiske bevegelser kroppsliggjør deres egne forestillinger og interesser i en tilfredsstillende *form* (Dewey 1900/90: 118-119). Han lager ikke et skarpt skille som mange lekforskere gjør, mellom lek og arbeid (Dewey 1916 /61, kap.15). Leken, som i prinsippet er fri for ytre tvang og indre motivert, kan gradvis ettersom barnet blir eldre også få karakter av arbeid. I begge tilfeller setter individet seg sine egne mål. Men Dewey skiller da mellom lønnet og ulønnet arbeid. Lønnsarbeid (*labor*) tjener utenforliggende mål som økonomi, mens arbeid i seg selv (*work*) har sine egne, indremotiverte mål.

Lek er en form for estetisk erfaring, som har et uttrykk, en form, i tillegg til at den handler om noe, den har et innhold (Hohr 2005). Hohr viser til at form blir hos Dewey definert som en handling der krefter fører erfaringen fra en begivenhet, objekt, scene eller situasjon til sin helhetlige fullendelse. Den ønskede fullendelsen skjer når det har oppstått et brudd mellom gammel og ny erfaring, som igangsetter en konkret impuls til handling som søker å gjenopprette den helhetlige balansen. Da er form og innhold ett, uten å være identiske (Dewey 1934/87: 142). En erfarings uttrykk (*expression*) er en handling som omformer, gjenoppliver og gjenskaper tidligere erfaringer og ideer og kombinerer det med nye ting i den nye situasjonen (*ibid.*: 66).¹²² De ”nye tingene” i situasjonen blir brukt som medier i en uttrykksfull handling. Eksempelvis kan en kasserolle i barnehagens familiekrok være et medium i en lek som uttrykker barnets oppfatning av det å lage middag til familien, som mor eller far pleier å gjøre. Hohr peker på at barns estetiske aktiviteter, herunder leken, er avhengig av kulturen, både i innhold og form. ”I leken bearbeider barna sine erfaringer. Den gode leken forløser emosjoner i erkjennelsen, samtidig som den åpner blikket mot den ytre verden” (Hohr 2005: 253).

Dewey omtaler mest den symbolske leken, konstruksjonslek og spill (*games*), mens Piaget som nevnt i kapittelet om Dag, også er opptatt av den kroppslige øvings- eller funksjonsleken, som oppstår hos barn hver gang de skal tilegne seg nye sansemotoriske ferdigheter. Mange oppfatter at ”lek” er en overgripende kategori, som omfatter både spill, regelleker, undersøkende virksomhet og sosiodramatisk lek m.v., ifølge Hutt (1979, her referert etter Moyles 1994: 7-8). Jeg vil tentativt hevde at lek, hva enten den har primært ludiske, epistemiske eller sensimotoriske kvaliteter, er innovativ og fornyende, mens spill (*games*) er tradisjonsbærende (jf. Steinsholt 1998: 176). Spillet skiller seg fra andre lekformer fordi den har faste regler (som dog kan omformes hvis spillerne blir enige om det). Reglene

¹²² Som tidligere nevnt i kapittel 2 mener Dewey at slike trekk karakteristisk for alle erfaringer som kan kalles ”*an experience*”, som er en estetisk erfaring.

regulerer innholdet og hva deltakerne kan gjøre. Mange regelleker omhandler fysisk-motoriske aktiviteter, som kanonball eller Kongen på haugen. Disse vil jeg nok karakterisere som tradisjonsbærende, mens 6-åringenes fysiske lek å stå på hendene vil jeg kalle utforskende og fornyende lekaktiviteter.

Diskurser om lek

(1) På et team-møte for småskoletrinnet i september innleder Bente til samtale om årsplaner. Hun forteller at de som jobber med førskolen, hadde tenkt å flytte ned O-fagstemaet "Kropp og helse" og en formingsaktivitet fra 1. kl. til førskolen. Dermed får neste års 1. klasse frigjort tid. Hun avrunder med å spørre: "Har noen innvendinger mot det?" Etter en liten runde syntes de det var greit. "Det er travelt for oss," sier Anne, "kan gå inn med [mer] tekstarbeid" (F 0915obs: 1).

(2) Litt senere i møtet spør Bente: "Hva vil vi gjøre med frirommet [vi får] i 1.klasse?"

L 2.kl: Ja si det. I 1.kl. trenger de mer tid til leseopplæring.

Bente: [Det er] ikke intensjonen.

L 3.kl: Mere leik!

L 2.kl: Vi leker jo med bokstaver og O-fag. Jeg tenker på forming, lage ting til bokstavene.

L 3.kl: Det ble for lite tid til leiking i forhold til det ungene ville. De vil gjerne leike [mer].

L 2.kl: (Til Bente) Tenker du på frileik?

Bente: Ja. Ungenes leik, som kan styrke og berike fellesskapet.

L 3.kl: Det er gjennom leiken at de lærer sosialisering. På Furuly organiserer vi dagen for å gi rom til leik

Anne: Vi føler vel at vi skulle vært ute sammen med barna, men alt tar tid. Men [jeg har] god samvittighet [når vi har] kulturtid og femtetime-ordningen. Vi har dukkekrok, men den brukes lite. De får sin dose [lek] i kulturtida og femte time onsdagen.

Bente: Vi kan tenke på det, og bestemme senere hva [det skal brukes til].

(F 0915 obs: 2).

(3) Men samtalen fortsetter litt til. "Kan godt tenke meg mer inneleiker," sier en. "De leiker jo mye leik i gymmen," sier en annen. Bente innvender at det er stort sett organisert av de voksne. Motargumentet settes fram: "Også i fristunder, der leiker de med ball." Møtet avrundes med følgende replikkveksling:

Bente: Vi må ta det op igjen. Vårt mål er å få aksept på dette.

L 3.kl: Det må bearbeides litt fra oss lærerne, vi er litt trege.

Anne: Det oppleves naturlig, og vil ikke bli merarbeid (ibid. : 3).

Lekhandlinger

(4) Scener i tid og rom.

I alt ble ca. tredjeparten av tiden i øktene på førskolen brukt til frilek ute og inne. Lekemiljøet var et vanlig klasserom som de delte med 1. klassingene og gangen utenfor. Likevel var det plass til noe som kunne likne en familiekrok med 3 babydukker med klær og annet utstyr, dukkevogner, komfyr med kasseroller, kopper, kar og bestikk, utkleddingsklær, klosser, togbane, og ellers spill og formingsmateriell av forskjellige typer (B 1021 int.beg: 20, alle vidoopptakene). Til tross for begrensede fysiske rammer, som Bente kaller "et skrekkeksempel på leikemiljø, sett ut ifra et barnehagesynspunkt" og som er uten mulighet til "skjermet rollelek" (B 1207in.tv1: 21, B 1021 int.beg: 20), så jeg i løpet av året en god del rollelek. Der var familielek med både matlaging, babystell, mating av større "søsken",

handleturer, mødre på jobb, syke babyer, hunder, forhandlinger om tyver og kafélek med mor, far, tante, onkel og restauranteier. Det var jentene som deltok i rolleleken, mens guttene mest holdt på med togbane, klosser eller en sjelden gang ishockey-spill. Vi går inn i en rollelek i november (5) og en spillsituasjon i mars (6) med fokus på Bente.

(5) Tre jenter oppholder seg i familiekroken. En av dem sitter på en stol litt bortenfor de andre og holder armene tett rundt en bunke dukkeklær. Babydukken ligger naken ved siden av. Hun leker egentlig ikke, men blåholder på dukkeklærne. Bente blir tilkalt: "Bente, Malin har alle dukkeklærne!" Bente går bort til Malin, setter seg på huk og snakker lavt til henne, tar ei av de fine buksene og babydukken og studerer dem. Det tar lang tid med lavmælte samtaler før Bente og Malin endelig går ned til det runde bordet som tjener som stellebord. Der hjelper Bente Malin med å kle på dukken. Etterpå leker alle tre jentene godt sammen. Men Bente overlater dem ikke helt til seg selv. Etter å ha vært en runde blant de andre barna og sett hva de holder på med, går hun tilbake til dukkekroken, setter seg ned, reparerer en tåteflaske og prater litt med dem. Etter en ny runde i rommet, må hun tilbake for å megle mellom to som vil ha den samme dukken, litt senere også mellom ei som vil ha hele komfyren alene, og de andre. Mot slutten av lekeøkta blir Bente tilkalt av ei av jentene som ofte vil være i nærheten av Bente. Det er en liten dukkemor ved vasken som vil at Bente skal hjelpe henne med å skifte bleie på babyen hennes (B 1101 vid, B 1207 int.v1: 24).

(6) Bente sitter på gulvet i en sirkel med Mie, Malin, Mia, Magda, May og Morten og leser høyt fra et kort hun har trukket. De spiller "Mummispillet" som er et slags stigespill der de flytter brikker etter terningkast og beskjeder fra kortbunken, og Bente ble spurt om å være med. Morten er opptatt med å leke med nye, lånte sauetøfler som breker når han klemmer på dem. Snart viser det seg at det er uklart hvem som er med, og hvem som ikke er med. En av de første som startet spillet vil gå ut, og en annen vil gjerne gå inn i hennes sted, men det blir uenighet om de da må starte på nytt. Bente foreslår: "Kanskje de som spiller det først, kan få spille ferdig, da. Så kan dere være med etterpå" og nikker i retning av de som vil være med. Fortsatt er det småkaos rundt deltakelsen i spillet, og Bente må spørre: "Kan dere forklare meg hvordan dette er? Hvem som er med og ikke med?" De går runden rundt, og det er tydelig at Mia og May som startet spillet først, har et eiendomsforhold til spillet og vil bestemme, selv om de mer eller mindre har trukket seg ut. Til slutt sier Bente: "Når vi spiller et spill, så kan det ikke være nesten-spill. En må være helt med eller ikke med, ikke sant. Er du helt med, Mia, til å spille videre?" Det er Mia ikke. Spillgruppa har allerede begynt å gå i oppløsning, Mie og Malin er havnet i dukkekroken og Magda har funnet seg et puslespill. May henter straks "Mastermindspillet" og vil ha med Bente sammen med Mia. Bente sier: "Vet du hva, jeg har ikke lyst til å spille med deg nå. Dere kan spille kortspillet med klokke og tall eller noe annet." Så går hun bort til Maria som hele tiden har holdt intenst på med veven sin. Nå hjelper hun henne (B 0309 vid, B 0309 notat, B 0327 intv3: 15).

Refleksjoner om Bente og leken

Den frie lekens betydning

Hva forteller lekdiskursen over? For det første: Når det gjaldt spørsmålet om hva det nye "frirommet" i 1. klasse skulle brukes til, kom det umiddelbart et forslag fra lærerhold om mer tekstarbeid og leseopplæring (1, 2). Da Bente klargjorde at det ikke var etter intensjonen, uten selv å nevne at førskolelærerne ønsket å styrke leken, kom forslaget om mer lek fra en av lærerne.

Lekdiskursen viser at på Furuly har flere småskolelærere fått øynene opp for verdien av lek. Men det er snakk om lekpregede aktiviteter, leker i gymsalen organisert av de voksne eller lek med bokstaver i forming (2, 3). Men dette med frileken, som er førskolelærernes styrke, har de ikke helt fått tak på, at den er ”ungenes lek, som kan styrke og berike fellesskapet” (2). Det ser også ut som om flere har et ambivalent forhold til lek, for egentlig er de klar over at barna ville ha lekt mye mer hvis de hadde fått anledning til det. Flere mener likevel som Anne i sekvensen over, at organiseringen av dagen på Furuly med kulturtimen sikrer ungenes lek på andre arenaer enn i de daglige kllassesamværene. Leken blir på en måte sortert bort. Heller ikke der dukkekroken er tilgjengelig i førsteklasse rommet blir den tatt i bruk (2).

Når vi senere reflekterer over hva som skjedde på møtet, forteller Bente at hun på et tidligere teammøte på småskoletrinnet har snakket om lek med lærerne. ”Men det er jo egentlig overflattisk det, da. Men jeg tror jo mange ganger at vi ikke snakker om de samme tingene, og det vet jeg er slikt som går igjen, gang på gang. De snakker om lekpregede aktiviteter, lekpreget læring, hvor læring egentlig er hovedtingen” (B1021 int.beg: 12).

For å illustrere noe som klargjør Bentes intensjoner med lek, gjengir jeg et avsnitt fra førskolens årsplan som hun har laget sammen med sine kolleger førskolelærerne:

Leik:

- bli kjent på tvers av grupper
- velge aktiviteter ut fra eget ønske
- ta vare på barnas frie utfoldelse
- utvikle sosial samhörighet
- gi hjelp til barn som trenger det (Årsplan førskolen 1994/95: 2).

Den sosiale betydningen leken har, er viktig for Bente. Dette er noe hun har lyst til å tilføye om lek i sluttintervjuet. ”Altså, det er jo dette her med at alle skal finne seg venner. Det er jo veldig viktig da. [...] Det er jo der de finner hverandre. Jeg tenkte at i starten så må jo det være et hovedmål. Og så at det blir lagt til rette sånn at ungene kan få leike seg” (B 0629 int.slu: 17). Det er hensynet til det sosiale miljøet i leiken, at de skal få flere strenger å spille på, som er grunnen til at hun utvider sin torsdagsgruppe fra fem til åtte barn etter jul (B 1207 int.v1: 19).

Avrundingen på team-møtet gjenspeiler erkjennelsen av at det å innføre nye ting tar tid. De må bearbeide nye forslag som kommer. Samtidig virket forslaget fra førskolelærerne såpass naturlig at selve gjennomføringen ikke ville føre til merarbeid (3). Jeg spør meg også: Var lærerne lite kjent med det forslaget som allerede lå i Stortinget, om at leken skulle ha en større plass i skolen de nærmeste år? Førskolelærerne på sin side var iallfall fullt innforstått med

dette, og uttrykte klart på sitt team-møte at når de flyttet noe ned fra 1. klasse til i førskolen, fikk førsteklassingene mer tid til lek (F 0822 obs6ar: 1).

Bentes tilnærming til barns lek

Hvilken rolle voksne skal innta i barns lek har vært omdiskutert i førskolepedagogikken og vært utformet på ulike måter (Heggstad, Knudsen og Trageton 1994). Når barna på Furuly leker, viser Bente at hun er tilgjengelig for barna og har hele tiden et øye med det som foregår (5, 6). Selv om hun i ettertid sier at hun som voksen ikke liker å leke på videoopptak, men ellers kaster seg ut i leken (B 1207 int.v1: 21), deltar hun aktivt. Til tross for lekens magre rammevilkår, er hun egentlig imponert av hvordan ungene klarer å holde i gang en lek (ibid.). Det er også er i samsvar med mitt inntrykk (1). Når hun blir tilkalt, er det enten for å løse opp en fastlåst situasjon eller megle mellom to som er uenige (5), men vi ser også at hun blir spurt om å være med på leken og blir tildelt roller der (5, 6). På samme tid holder hun hele tiden et øye med dem som leker også i tilsynelatende greie situasjoner og går på eget initiativ inn i problematiske situasjoner (5). I tråd med hennes vektlegging av lekens sosiale betydning, vet hun godt hvem som er utestengende i leken, hvem som er inkluderende (B 0322 int.v2: 16) og hvem som har en svak posisjon i leken (B 1207 int.v1: 21). Når barn blir utestengt eller har vanskelig for å komme inn i leken, kan Bente foreslå en rolle de kan delta i (B 0322 int.v2: 16).

I spillsituasjonen tar Bente en klargjørende rolle, i tillegg til den rollen hun er tildelt av barna som oppleser (6). Hverken hun eller barna har oversikt over hvem i den store gruppen på 6 som egentlig var med i spillet. Et par av jentene gikk ut og inn av spillet og ville hele tiden dominere over de andre, fordi de hadde startet spillet. Når Bente klargjorde premisene for deltakelsen i et spill, nemlig enten være med eller slutte og ikke være halvveis med, og spurte disse to om de skulle fortsette, sa de nei. Spillgruppa løste seg opp, Bente ble ledig til andre aktiviteter, men gikk likevel ikke inn i nye spill med de to jentene. Årsaken var for det første at de hadde valgt et [for] vanskelig spill, og for det andre at hun følte situasjonen var slik at hun ikke kunne sette seg ned og spille akkurat da (B 0327 int.v3: 18). Jeg tolket det dit hen at det var også andre som trengte henne, nemlig Maria som hadde lett for å dra seg unna i leken, og som nå fikk hjelp til veven sin (5).

Da jeg spør Bente om årsaken til at hun av og til går inn i ungenes lek, sier hun:

Ja, det er jo for at jeg skal få en tilgang på en måte til ungene, uten å ødelegge leken. At... går jeg inn i en rolle og kanskje korrigerer gjennom den rollen, så stopper ikke leken opp som den gjør hvis jeg kommer som voksen utenfra og ...

korrigerer. Eller at..., der er det jo at det går an å hjelpe videre og komme med positive elementer eller foreslå roller for ungene osv. (B 1207 int.v1: 22)

Leken gir Bente en innfallsport til barna. Ut fra samtalene ellers tolker jeg det slik at det betyr både en akkumulering av hennes kunnskap om barna på lang sikt, og et innblikk i her-og-nå-situasjonen. For at hun ikke skal ødelegge eller forstyrre leken, tar hun en rolle, slik at hun kan bringe inn positive elementer eller korrigere lekens retning. Dette gjør hun for ”å hjelpe barna videre”, som hun sier. Dette er i tråd med hennes holdning og praksis på andre områder, som beskrevet ovenfor. Leksituasjonene (5, 6) er eksempler på at voksnes rolle i leken kan skje på barns premisser, men slik at den voksne bruker sin kompetanse, innlevelsessevne og kreativitet for også å kunne gi leken et tilskudd eller berikelse, hva enten det dreier seg om kunnskap, regler eller sosial kompetanse. Jeg vil hevde at dette er i tråd med Deweys tenkning.

Kapittel 7

Lærer Anne i 1. klasse på Furuly

Biografisk portrett av Anne

Personlige interesser

Anne er i midten av 30-årene og den yngste av deltakerne. Hun har to småbarn som går i barnehagen, og har lang kjørevei til skolen. I fritiden dyrkes friluftsliv og dans sammen med familien. Siden ungdomstida har hun vært med i et levende dansemiljø, noe hennes elever og skolen for øvrig får glede av (A 1019 int.beg, A 1025 obs).

Tidligere utdanning og erfaring

Anne tok sin lærerutdanning i Midt-Norge i første halvdel av 1980-tallet. I fagkretsen har hun halvårsheter i norsk, biologi, musikk og forming, og noen av fagene tok hun ved en førskolelærerutdanning. Anne hadde mest utbytte av fagstudier og metodikk i lærerstudiet. Pedagogisk historie og ulike pedagogiske retninger er ikke noe hun bruker til daglig. De lå der som en slags grunnmur. Likevel synes hun ikke disse områdene skal fjernes.

Anne hadde en variert lærerpraksis bak seg. Som nyutdannet adjunkt fikk hun et vikariat på en spesialskole for hørselshemmede elever fordi hun kunne tegnspråk. Dette var midt i en periode da integreringstanken preget den utdanningspolitiske debatt og spesialskolenes rolle ble omdefinert. Samfunnsdebatten om spesialskole kontra integrering i vanlig grunnskole interesserte Anne, og hun identifiserte seg med situasjonen for de hørselshemmede. Spørsmål som: "Er de døve, eller er de annenrangs hørende? Og hvor kommer de hen i framtida?" opptok henne. I tillegg syntes hun de første årene var veldig spesielle fordi hun var "fersking i faget" (A 1019 int.beg: 3).

Planene om videreutdanning i spesialpedagogikk ble lagt på is da Anne og mannen ble antatt som fredskorpsarbeidere i et afrikansk land. De lærte seg swahili og underviste på en foreldredrevet "secondary school", som bygget på sjuårig folkeskole. Når hun manglet et ord på swahili for å forklare undervisningen, ba hun elevene hjelpe seg. Anne underviste i engelsk i klasser på 50 med få lærebøker til rådighet. Derfor ble det i hovedsak drevet tavleundervisning der elevene noterte. Undervisningen i andre fag skulle også foregå på engelsk av hensyn til de to prosentene av elevmassen som kom seg videre til høyere utdanning. Anne mente de heller skulle

lære ungene noe de fleste kunne få bruk for. Engelsk var tross alt tredjespråket for mange, etter stammespråket og swahili. Det var heller ikke enkelt at hun og mannen var de eneste hvite på skolen. ”Vi fant et system hvor i teorien lærere og folk i høye stillinger skulle nyte mye respekt fra elever og underordnede. Det var jo på en måte stor forskjell, ungene var jo ikke så frittalende og så kameratslige i forhold til læreren sin, slik som i systemet her,” sier hun (ibid.: 5).

Til tross for store forskjeller fra det de var vant til, prøvde Anne og hennes mann å etablere noe nytt, nemlig små lesegrupper på ettermiddagstid der de kunne ta mer individuelle hensyn enn i store klasser på 50 der ”alle ble skåret over en kam”, som ellers var vanlig.

Anne og jeg utvekslet erfaringer om landets kultur og samfunn. Jeg hadde vært der ti år før henne. En del av reformene jeg så, som å samle folk i større landsbyer slik at alle skulle få tilgang til vann, helsestell og skole, ble videreført da Anne var der. Hun hadde fortsatt brevkontakt med venner, som fortalte om nye forandringer i samfunnet. Da jeg spurte om det var noe spesielt hun hadde lyst til å trekke frem fra Afrika-tiden, noe som hadde gjort inntrykk, svarte hun:

Anne: Nei, jeg har aldri i andre perioder i livet gått til en jobb og trodd at jeg visste mye og ikke skjønt hvor lite jeg egentlig hadde skjønt på forhånd. Hvis du skjønner hva jeg mener?

AGE: Ja.

Anne: Du trodde du hadde svarene, men jeg tror at dess lenger du er i et utviklingsland og prøver å gå litt i dybden, dess mer skjønner en at dette er ikke så enkelt som det ser ut for, hverken i boka eller oppe i hodet ditt. Det har noe med det at når du involverer deg i folk, så får du et helt annet perspektiv. Hvis du klarer å få litt venner og føler at du får litt mer kontakt rent menneskelig og ikke bare på det ytre plan, så begynner du å skjønne at det er ikke så enkelt som det ser ut for på modellen og i teorien, altså. Det er så innfløkt. (ibid.: 4)

Anne hadde gjort den erfaringen at skråsikkerheten minker, når innsikten i kompliserte kulturelle sammenhenger øker. Jo lenger man er på et sted, desto flere nyanser oppdager man, når man etter hvert antar de andres perspektiv. I Annes tilfelle førte vennskapet med personer i lokalbefolkningen til at hun kom ”bakenfor” forhåndsdefinerte oppfatninger, slik at ”mentale kart” kunne justeres etter terrenget. Ja, mer enn det: Hun skjønnte hvor innfløkt sammenhengen mellom teori og praksis var med hensyn til kultur.¹²³

¹²³ Jeg forsto umiddelbart hva Anne snakket om, fordi jeg selv hadde fått lære en tilsvarende lekse i kultursensitivitet, men dette ble ikke tematisert i intervjuet. Riktignok hadde jeg bare hatt en måneds opphold i Brasil, der jeg deltok i et seminar om landløse bønder, regnskog og urbefolkning i Porto Velho, Amazonas-området. Men før jeg reiste fra Norge var jeg sikker på at den miljøskadelige praksis med å brenne jord for å få raske avlinger, straks burde opphøre. Etter å ha besøkt flere barnefamilier som dyrket jorda på denne måten, fikk klarhet i hvordan mange bønder var blitt lurt av myndigheter og landeiere i strevet for å få hånd om et stykke jord, sett de usle kår de levde under og (den kortsiktige) frodigheten for matplantene etter avsviingen, forsvant

Annes møte med et lokalsamfunn i en av Afrikas stater, der hun bodde og levde i to år som lærer sammen med sin mann, ga erfaringer fra og innsikt i komplekse kulturelle sammenhenger som profesjonelle kulturforskere, antropologene, også erkjenner som komplekse. Ikke bare skulle hun lære seg et fremmed språk. Hun skulle kommunisere med, oppdra og undervise ungdommer i en annen kulturkrets enn sin egen. I Afrika var det vanlig at elevene hadde stor respekt for myndighetspersoner til forskjell fra det likestilte Norge. Undervisningen var i stor grad lagt opp som kollektiv flokk læring der tavle og kritt var fremste læremiddel. Individbasert opplæring, som lesing i smågrupper på ettermiddagstid, var en forsiktig implementering av en metode basert på hennes egen erfaring som lærer fra Vesten.

Utviklingslinjer i karriereløpet

Etter Afrika-oppholdet kom Anne til Furuly i 1989, da skolen var forholdsvis ny. Da vårt samarbeid startet opp, skulle hun ha 1. klasse for første gang i sin 10-årige lærerkarriere. Helt på bar bakke var hun likevel ikke, siden hun hadde erfaring fra 6-åringenes førskoledager og 1. klasse som timelærer. Etter hvert dreier jeg samtalen slik at den gir et tilbakeblikk på hele hennes lærerkarriere. Følgende samtale utspiller seg:

AGE: Du har jo jobbet litt, både her med hørselhemmede og i Afrika. Er det noen episoder i yrkeslivet ditt så langt, som du synes har vært spesielt viktig for deg som lærer? Som menneske?

Anne: De to første årene var jo veldig spesielle. Da var jeg jo "fersking" i faget. Jeg synes det er veldig greit å ha vært borte i såpass mye forskjellig. Så det er heller de mange små ting som legger grunnlaget for det du gjør i dag, da. Jeg synes jeg har utviklet meg selv som lærer også i løpet av de 10 årene jeg har jobbet. Jeg har ennå ikke rukket å gro fast på en plass.

AGE: Det er ikke noen stasjoner underveis i den utviklinga som du har lyst til å fremheve her nå?

Anne: Nei, jeg vet ikke om noe spesielt. (ibid.: 3)

Her merker vi oss tre ting som Anne berører når hun vurderer sin lærerkarriere så langt. *For det ene* at hun syntes de to første årene i yrket var spesielle, da alt var nytt og hun følte seg som novise i faget. De nyutdannedes spesielle situasjon som også forskningslitteraturen peker på, er drøftet tidligere i forbindelse med førskolelærer Dags opplevelse av "praksissjokket" etter fullført utdanning. *For det andre*, Anne fremhever de "små tings" betydning i det erfaringspotensialet hun har ervervet som grunnlag for lærergjerningen i dag. Hun understreker

skråsikkerheten på de enkle løsningene. Kultur, natur og samfunnsstrukturer var sammenvevet i en neksus som fordret radikale løsninger, nasjonalt og internasjonalt.

også betydningen av at erfaringene er allsidige, og at hun hele tiden synes hun har vært inne i en utvikling i sine 10 år som lærer uten å ha grodd fast. *For det tredje*, heller ikke Anne, i likhet med Eva, kan peke på spesielle episoder eller hendelser som har vært spesielt viktige i hennes lærerkarriere. Hun peker heller på en samlet sum av varierte erfaringer som steg for steg har dannet grunnlaget for det hun gjør i dag. Dermed kan også forandringer i Annes lærerpraksis underveis i yrkeskarrieren, i likhet med Evas, karakteriseres som "cumulative epiphanies" Denzin (1989). Hele tiden synes hun at hun har utviklet seg som lærer, og hun har ennå ikke rukket å gro fast noe sted.

Erfaringer med utviklingsarbeid

Anne synes Furuly er en trivelig arbeidsplass med et fint kollegium. Personalet har vært med på å bygge opp skolen fra grunnen av, med høy grad av deltakelse og beslutningsansvar. Det er en positiv holdning til å prøve ut noe nytt, og de beste erfaringene blir videreført som skolens egne tradisjoner. Anne er skolens prosjektleder for "Positivt skolemiljø", et skolenettverk i regi av Statens Utdanningskontor. Etter første runde for noen år siden ble månedlig Fellessang for hele skolen etablert. Nå er de inne i fase to, der "Dans og drama" står sentralt. Her er alle involvert på ulike måter, fra barnehagebarna i gymnastikksalen via dans valgfag i 6. klasse til dansekveld for personalet en gang i måneden. "Vi prøver å starte i det små og gjøre det til noe lystbetont. Vi pålegger ingen å prøve ut det vi gjør i klassen sin, [bare] om noen av dem får lyst. Vi gir små smakebiter samtidig som vi får litt tilbakemelding [...]. Fryktelig spennende, men det viser seg at det tar sin tid," forteller hun (A 1019 int.beg: 8).

Anne legger vekt på hvor viktig det er å bygge opp ting fra grunnen av:

Vi prøver å bygge opp noe som skal bli varig. Så vi prøver å begynne fra bunnen av, vi da, i stedet for å starte opp med store prosjekter langt oppi der [...] med flott resultat - og så puff... så raser det sammen når prosjektet er ferdig (ibid.: 7)

Det er ikke vanskelig å få øye på metaforene som ligger gjemt i Annes utsagn her. Å bygge "sten på sten" over tid til et fundament som kan gi varige resultater i skolens utvikling, er viktigere enn å bygge "flotte tårn og slott" som bare raser sammen når prosjektperioden er ferdig, fordi det er bygget på "sandgrunn". Det er dette hun fremholder som det viktigste, når jeg spør om hva som er hennes viktigste erfaringer fra det pedagogiske utviklingsarbeidet:

Ja, det er den linjen vi har lagt oss på nå i prosjektgruppa, for det er jo lett å bli veldig beruset av dette her og få lyst til å starte opp med store ting. Og det er bra, men skal du

få til noe varig som gir elevene og skolen noe for framtida, så må du trø med litt mindre steg. (ibid.: 8)

For å tolke betydningen av Annes utsagn som gjelder utviklingsarbeid i skolen, kan synspunkter fra Edgar Schein (1987) som er opptatt av endringer i en organisasjons kultur, være nyttige. Han har funnet ut at en organisasjon gjennomgår visse stadier hvor bestemte mekanismer trer i funksjon. En organisasjons utviklingsstadier er tredelt: 1) Fødsel og tidlig vekst, 2) Middelaldrende organisasjoner og 3) Modne organisasjoner. Til tross for at Furuly skole ikke hadde eksistert i så mange år da jeg intervjuet Anne, er det mye som tyder på at organisasjonen allerede var kommet til fase 2. I hvert fall finner vi igjen minst to av fire forandringsmekanismer på Furuly som Schein påpeker hører til fase 2, nemlig *planlagt forandring og organisasjonsutvikling* og *trinnvis oppbygging av kultur* (Schein 1987: 241-248).¹²⁴

Anne hadde ingen formell plass i skolens ledergruppe, men var altså skolens prosjektleder for "Positivt skolemiljø", og hadde dermed fått delegert ansvar for denne delen av skolens utviklingsarbeid. En trinnvis nyutvikling av skolekulturen var det Anne trodde på, og hadde erfaring med.

Fullan (1993: 20) peker på at normale mekanismer under forandringer i en organisasjon er kompleksitet, dynamikk og utforsigbarhet, og at de ikke følger et lineært løp. Et annet viktig poeng hos Fullan er: "Change is a journey, not a blueprint" (ibid.: 24). Reisen inn i det som er delvis kjent eller ukjent, betyr å være i en kompleks situasjon der (altfor) komplekse planer kan føre til at reisen blir uhåndtelig, tungrodd og som oftest feil. Fremfor alt peker Fullan på at visjoner for utvikling vokser fram i *etterkant* av en situasjon snarere enn at den kommer før handlingen. Dessuten at forandring ikke vil skje før visjonen er *delt* av deltakerne, noe som ikke skjer før over tid, når medlemmer og ledere i organisasjonen har gjennomlevd en dynamisk interaksjon (ibid.: 28).

Annes tenkning om at pedagogisk utviklingsarbeid først "setter seg" når man gjør små skritt, er således på linje med anerkjente teorier om utvikling og læring i organisasjoner.¹²⁵

¹²⁴ Scheins øvrige to endringsmekanismer for "middelaldrende organisasjoner" er *teknologisk forførelse* og *forandring ved skandaler og mytedød*. Jeg går ikke inn på en fullstendig analyse av Furuly skoles organisasjonskultur, men nøyer meg med å peke på muligheten av at også disse mekanismene kan være til stede. Tegn på dette kan være Furuly skole som "kultursenter" med bygdas teaterscene og stortue som teknologisk forførende elementer, og myten om "samarbeid på tvers av generasjoner" med åpen kafé for pensjonister med skoleelever som bidragsyttere. Denne myten var i ferd med å forvitte, da samarbeidet var mindre kraftfullt nå enn det hadde vært i starten.

¹²⁵ Mine slutninger om Furuly skoles organisasjonskultur bygger på observasjoner fra de to første planleggingsmøtene med prosjektdeltakerne og skolens ledelse, kollegiets virksomhetsplanlegging ved skolestart, skolens samlinger med fellessang, juleverksted, samt formelle og uformelle møter med lærere og førskolelærere gjennom skoleåret. (Se oversikt over materialsamlingen i Appendiks 5.)

Narrativet om Anne - tydelige rammer for barns innspill

Valg av episoder til narrativet

Når det gjaldt konstruksjon av narrativet om Anne og hennes førsteklasse, var det flere episoder som kunne være aktuelle. I feltnotatene hadde jeg flere ganger markert en undring over hennes varierende måte å respondere på innspill fra elevene på. Jeg hadde også i feltnotatene reflektert over at hun hadde en systematisk og langsiktig planlegging på flere nivåer for alt det hun gjorde i klassen. Dessuten så jeg hver dag hvordan innarbeidede rutiner og ritualer gjorde seg gjeldende. Jeg satt egentlig med mange spørsmål som jeg prøvde å nærme meg på en mer indirekte måte. Da hovedanalysen av materialet vedrørende Anne begynte, var jeg også inspirert av Deweys forståelse av "erfaringer", og merket meg 1) ritualer/rutiner, 2) nye innspill fra elever og 3) dilemmaer som eksplisitt eller implisitt forekom i materialet, noe jeg noterte i kolonner på store ark. Ved å identifisere dilemmaer hos den enkelte deltaker midtveis i feltarbeidet ville jeg prøve å finne ut om hva som slo igjennom i valgsituasjoner. Var de knyttet til erfaringer fra tidligere handlinger i form av vaner? Jeg noterte også episoder med fire av de elevene som oftest forstyrret undervisningen. Dette var en arbeidsmåte jeg prøvde for "å åpne opp" materialet, identifisere signifikante episoder og komme forbi forutinntatte meninger om handlingsmønstre jeg ikke helt forsto. Slik ble både undringer jeg hadde gjort meg underveis i feltarbeidet, nye grep midtveis i datainnsamlingen og inspirasjon fra teoretiske perspektiver redskap i hovedanalysen. På bakgrunn av dette dukket det opp en idé om at jeg kunne bygge opp et narrativ rundt Anne gjennom episoder fra handlingsforløp som viste:

- Morgenritualene
- Matematikk og sosiale strategier
- Undersøkende virksomhet med gutter og jenter

De to sistnevnte temaene løper delvis parallelt og er kronologisk tvunnet sammen. Likevel lar det seg gjøre å fremstille dem som to narrativer, det ene konsentrert om den innledende klasesamtalen og det andre om elevenes eget arbeid. Likevel kommer erfaringens dynamikk med de komplekse hendelsene fram. Narrativets fyldige beskrivelser, "the thick descriptions" kan virke massive på leseren, og jeg har derfor valgt å dele det opp idet jeg fletter inn mine refleksjoner underveis.

Morgenritualene

Et rituale er ifølge *Webster's Dictionary* (1996) "a prescribed or established rite, ceremony, proceeding or service". I Annes første klasse er ritualene hverken foreskrevet av noen andre eller knyttet til religiøse seremonier. I lys av Webster's definisjoner kan vi si at morgenritualene i Annes klasserom er etablert underveis som en handlingsrekke innenfor fellesskapet av en bestemt første klasse.

Scenen:

En tidlig høstmorgen i slutten av oktober venter et lyst og vennlig klasserom på elever og lærere. Det gir inntrykk av at her arbeides det flittig, samtidig som elevenes behov for kontinuitet i hverdagen er ivaretatt. På veggene henger tegninger av "meg selv" fra året før i 6-årsgruppa, et fargerikt tusenbein med barnas fødselsdagsdatoer på og tegninger fra eventyr. Ved vinduet et afrikansk teppe med fredsduer som motiv omkranset av barnas hvite duer, alle like, som henger i tråder. På tavleveggen henger alle bokstavene, store og små, og plakater med arbeidsgangen for innlæringen av ny bokstav. Møbleringen vitner om de viktigste arbeidsmåtene: en halvsirkel med benker forrest ved tavla, fire gruppebord med plass til 3-4 elever på hvert, åpne hyller til barnas skolesaker, lesestol bakerst og lærerbordet i kroken fremme ved tavla. Når første klassen kommer inn i klasserommet, stiller de seg ved gruppebordene, mens lærerne Anne og Bente står fremme ved tavla. Anne synes hun er heldig som kan samarbeide med førskolelærer og spesialpedagog Bente om klassen, fordi Bente kjenner de fleste barna fra i fjor da hun hadde dem i førskolen. Og det er en kjempefordel at de kan gi hverandre tips og utfylle hverandre med innspill (A 1026 vid, A 1102 int.v1B: 2).¹²⁶

Ritualene:

(1) Morgenritualet begynner med sangene som var vanlig denne høsten. Først *velkomstsangen*:

God morgen, alle sammen, godmorgen far og mor
God morgen lillesøster, god morgen storebror
God morgen trær og blomster, god morgen fugler små
God morgen store lyse sol på himmelen klar og blå – hei hå!

Når jeg senere spør Anne om det betyr noe at det er den samme sangen de starter med hver morgen, svarer hun:

Ja, jeg tror det ganske trygt og godt for ungene at vi starter likt, det er ikke dermed sagt at vi kommer til å synge "God morgen alle sammen" hele året. Det kan jo hende vi lærer oss en ny sang som passer fint om morgenen.

AGE: Mm

¹²⁶ Materialet det henvises til, er konsekvent navngitt på samme måte, først personens initialer, deretter måned og dato da det ble innhentet, så typen materiale: observasjon, intervju, videoopptak. Intervjuene identifiseres som int.beg = startintervju, int.slu= sluttintervju, og int.v = videointervju. Videointervjuene er nummerert 1-3 som betyr at de er knyttet til videoopptak nummer 1-3. Hvis et intervju knyttet til et videoopptak måtte gå over flere dager, ble delene markert som A, B eller C. Intervjuene med Anne er sitert fra transkripsjoner. Eksempelvis står A 1102 int.v1B for Anne-måned-dato-intervju om videoopptak - nr. 1 andre del. I narrativet er det også benyttet observasjoner fra videoopptak, eksempelvis fra A 1026 vid, som betyr Anne-måned-dato-video. Merk at til siste del av narrativet er det brukt materiale fra videoopptak utført av en lærerstudent, slik at jeg var frigjort til å observere. Derfor er det gjort henvisninger både til videoopptak, A 0224 vid, og observasjoner, A 0224 obs.

- Anne: Men jeg synes det er godt å ha en grei ramme omkring starten.
AGE: Ja.
Anne: Både fordi jeg vet det er unger i klassen som trenger å ha det veldig strukturert og oversiktlig, og så er det egentlig ganske koselig å starte opp sånn.
AGE: Hvem er det som trenger det spesielt strukturert. Det er jo noen som jeg har sett...
Anne: Det er Pål helst, som trenger det. [...] Det er jo flere unger som har god nytte av at det er god struktur på starten av dagen, men først og fremst han er det som i det tilbudet han har, i tillegg til den normale undervisningen, er det understreket at han må ha ganske klare rammer rundt undervisningssituasjonen (A 1102 int.v1A: 2).

Det er Pål som trenger strukturerte rammer. Han hadde en sen språkutvikling, men i løpet av førskolen gikk han forbi de andre. Han er nysgjerrig, har gode evner, men kan være i ulage rett som det er. Han holdt på å bli "negativ klovn" for hele skolen, men det har de klart å stoppe, forteller Bente, som fortsatt har spesielt ansvar for ham i klassen (ref. A 1027obs: 6). I løpet av vinteren jobbet han helt konkret med to ting, "sitt i ro på stolen riktig vei" og "ikke høy stemme", noe han klarte av og til, forteller Anne (A 0322 int.v2A: 3). Og vi skal se at denne dagen fikk han mye ros for sitt bidrag under morgenritualet.

(2) Det neste som skjer i morgenritualet er en bevegelsessang, der elevene beveger alle ledd i kroppen etter hvert som de synger om dem. De får velge om de vil begynne ovenfra eller nedenfra. I dag ønsker de å begynne nedenfra: "Tåleddet, tåleddet hvor er du? Her er jeg, her er jeg, goddag, goddag, goddag." Etter hvert som elevene kommer med innspill om rekkefølge, beveger de i tur og orden alle leddene: ankel, kne, hofte, skulder, albu, hånd, finger, nakke og kjeve. Elevene deltar ivrig og konsentrert. Etterpå fikk skuldrene en ekstrarunde opp og ned, rulling framover og bakover (A 1025 obs).

(3) Bevegelsessangen hørte med i et opplegg med Kroppskalender som fysio- og ergoterapitjenesten i kommunen har laget i samarbeid med lærerne. De hadde funnet ut at morgenen var det beste tidspunkt for øvelsene, som varierte gjennom året. Hensikten var å "bevisstgjøre barna på kroppen, muskler, ledd og sittestillinger", som det står i brosjyren. Terapeutene besøkte klassen hver måned. Anne sier at opplegget har en to-sidig funksjon, både trening og kroppsbevissthet. Hun fortsetter:

Og det at det gjøres hver dag, [...] du ville kanskje ha gjort det innimellom, hvis du ikke har hatt det her preparerte opplegget med en kalender hvor du krysser av, og du får en belønning når du har gjort det. Det er et veldig fint sånt puff til å få gjort litt sånt hver dag. Jeg gjorde nok slikt tidligere og, men det ble mer tilfeldig og du rakk ikke, du kom ikke på det, og du tok litt avspenningsøvelser i pauser og sånn. Men nå er det satt i et system, og det synes jeg fungerer veldig fint. (A 1102 int.v1A: 1)

(4) Deretter følger kalenderritualet. Anne lar ei av jentene trekke en lapp, som hun leser høyt fra: "Pål". Han går fram og flytter magneten på månedskalenderen til rett dag, samtidig som han sier "onsdag"! De finner fram til datoen, og Anne kopler dette sammen med ordenstall som de nylig lærte om i matematikken. Hun får med seg klassen som sier i kor: tjueførste, tjuemandre osv. til og med tjuesjette, som er dato. Anne fyller inn dag og dato i ei rute på tavla.

(5) Dette ritualet ønsker Anne å kommentere spesielt:

Jeg opplevde i starten at ungene var veldig opptatt av kalenderen, jeg tror dem har hatt 'kalender' i barnehagen, også. [...] Den første runden fikk dem jo trekke, og de var veldig nøye på at de skulle gå fram hver sin gang, og for at jeg skulle huske på hvem som hadde fått lov å trekke og ikke, så la jeg rett og slett alle navnelappene i en kurv. Men det var et sterkt ønske om å fortsette [...] Og det er trening i å lese navn, og det er trening i å finne

fram på en kalender, å finne fram hvilken dag det er - det står med store bokstaver på veggen - og hvilken dato det er.

AGE: Mm.

Anne: Og nå har vi nettopp holdt på med ordenstall i matematikken, det var derfor jeg tok det sånn spesielt.[...] Men da tok vi en sånn fellessekvens, da, med første, andre, tredje, fjerde, femte, sjette... De kan det vel når det gjelder klassetrinnene, for det er innarbeidet. Og Pål da, vi passer på det når det gjelder de andre, men spesielt han, og roser når han virkelig får det til.[...] Og det at det ble understreket at han kikket på kalenderen og fant ut hvilken dag det var, at vi fant en "lur måte" [å finne datoen på], som jeg ofte bruker å si til ungene. (ibid.: 3)

(6) Nå står vitseboka og rim - og regleboka for tur. Det er bøker klassen har laget selv og som er veldig populære å låne. "Hvem vil låne med seg bøkene hjem neste gang?" spør Anne. Det lages venteliste og to nye heldige plukkes ut. Anne formidler forventninger om at de må huske på å lese i dem (A 1024 obs: 2). Jeg har kikket i bøkene og spør: "Vitseboka, når laget dere den?"

Vitseboka hadde ikke jeg planlagt i utgangspunktet at vi skulle lage, men den første skoledagen var det så mange som hadde lyst til å fortelle vitser, og nå kommer ikke jeg på om det var jeg eller Bente som sa til ungene: "Kanskje vi skal lage en vitsebok og samle alle de artige vitsene som dere kan. Dere trenger ikke si alle i dag, vi kan spare dem."[...] Så de hadde i lekse å huske på en vits, fortelle den hjemme først da, og huske på den til neste dag og fortelle den i klassen. Og så noterte jeg, og dem har illustrert vitsen sin, og jeg har ført det over på arket [deres] da [...] 'Illustrert vitsebok!' (liten latter)

AGE: Så spennende!

Anne: Det er det første fellesproduktet vi laget, da, og de er veldig stolte. (A 1102 int.v1A: 4)

Morgenritualet avsluttes litt forskjellig hver gang. Denne dagen ble de bedt om å sette seg i klasseringen. Som en overgangsaktivitet leverte de inn leksearket for bokstaven "m", der de skulle klippe og lime eller skrive og tegne ord som begynner med m-lyd. Anne minnet dem også på ukeplanens krav om å samle høstblader som de skulle lage et oktoberbilde av.

Refleksjoner over morgenritualene

Dewey mener at ritualer er en form for språk på linje med brev, poesi, drama, fiksjoner, historie, biografier og religiøse seremonier (1925/81:158). De har en verdi, et mål i seg selv, for de fleste mennesker, selv om de samtidig også er redskap for noe annet. "In them discourse is both instrumental and final." Når vi deltar i språklige praksiser, forandres vi som personer, samtidig som vi påvirker våre partnere i det fellesskapet som er gjort mulig gjennom kommunikasjon. Verdsettingen av språket som medium, inkludert ritualer, er uttrykt slik: "Language, being the tool of tools, is the cherishing mother of all significance" (ibid.: 146). Nedenfor skal vi undersøke hvilket språklig innhold som uttrykkes i ritualene i Annes klasse.

Ritualer handler ikke bare om språk, de har også noe med tradisjon å gjøre. I våre dager er skolens ritualer flertydige. Da skolen for folket startet i 1739, var den en form for katekismeskole der hensikten med barnas innføring i lese- og skrivekunsten var å tilegne seg kristendommen. I min egen folkeskoletid på 1950-tallet var morgenritualene faste. Først en hilsningsseremoni. Frøkens ”God morgen, alle” ble besvart med ”God dag, frøken” fra elevene. Deretter, fortsatt stående på rekke og rad ved tomannspultene, sang vi først en salme, som oftest ”Milde Jesus du som sagde” eller ”Alltid freidig når du går”. Og til slutt Fadervår i kor. Fast takst hver morgen, faste ritualer ingen den gang stilte spørsmålstejn ved. Jeg husker dem i dag som tilstivnede rutiner, selv om det å kunne synge salmer er et gode i seg selv, etter min oppfatning. Men på 70-tallet ble det stilt kritiske spørsmål ved skolens morgenritualer fordi de ble oppfattet som nedarvede, kirkelige privilegier. Likevel, som ung lærer på 70-tallet i Nordland, folkereligiositetens rike, opplevde jeg at vi jevnlig hadde skoleandakter i trappearealet når presten kom på besøk. Men salmene var erstattet med andre sanger, og bønnene hadde barna selv skrevet. Som unge lærere var vi på konstant jakt etter meningsfylte måter å starte dagen på. Annes klasse på Furuly hadde Mønsterplan for grunnskolen (M-87) som rettesnor, og der er morgensamling omtalt i et eget punkt. Som start på dagen ”kan en velge ord for dagen, skriftlesning, en salme, en egnet sang, et dikt eller en bønn, gjerne i tilknytning til aktuelle temaer for skoledagen” (ibid.: 86). Hensikten var ”å skape samhørighet og opplevelse av fellesskap om skolens verdigrunnlag” (ibid.).¹²⁷ Den lærerplanen som var like rundt hjørnet da jeg gjorde mitt feltarbeid, og som delvis var gjort gjeldende, hadde ingen slik passus om morgensamlinger. Selv om den har mange påminnelser om kristne og humanistiske verdier og en felles referanseramme, er det bare fagplanen for musikk som inneholder noe om daglig sang generelt: ”Ein bør ofte ha fellessamlingar om musikk, song og dans, gjerne dagleg” (L-97: 236).

På Furuly skole hadde de midt på 90-tallet frigjort seg fra den religiøse innramming av morgenritualene, i likhet med mange andre norske skoler. Hilsningen var innbakt i ”god morgen- sangen”. Velferdssamfunnets hjelptjeneste var kommet inn i stedet for kirken. Fysio-ergoterapi-tjenesten hadde samarbeidet med lærerne om å utvikle ”Kalender for kroppen”, som daglig skulle hjelpe lærer og elever å utvikle kroppsbevissthet og sørge for daglig trening i bilismens tidsalder. Anne syntes det var greit å inkludere dette i morgenritualene, ”så det ble satt i system” og ikke en tilfeldig pausegymnastikk som ble avglemt (3).

¹²⁷ Skolens verdigrunnlag er definert som ”kristne og humanistiske verdier” som særlig er knyttet til ”kristen tro og moral, de demokratiske ideene, menneskerettighetene og vitenskapelig tenkemåte og metode” (M-87: 14).

Morgenritualene er et eksempel på Annes systematiske og planmessige tilnæringsmåte til skolehverdagen, læringsarbeidet og foreldresamarbeidet. Jeg kan uten videre slutte meg til Annes oppfatning, at morgenritualene fungerte fint. Hver dag så jeg at ungene likte det. Om det var gjenkjenningsgleden, sanggleden eller gleden ved kroppslig bevegelse som var størst, skal være usagt, sannsynligvis alle tre til sammen. Ikke desto mindre ble det også etablert et fellesskap gjennom sangene. Ritualene er med på å skape identitet som førsteklasseelever, noe Annes klassesang laget på Beatles-melodien "Yellow Submarine" også var med på å styrke. "Vi-i-førsteklassen-på-Furuly" hørte jeg ble sunget med liv og lyst i musikktimer. Ritualene er ikke tilstivnet i Annes klasserom, men i bevegelse innenfor et visst mønster. Både "godmorgensangen" og "bevegelsessangen" ble skiftet ut gjennom året, gjerne supplert med en månedssang (A 0310 obs). Barna var til en viss grad medskapere, idet de fikk velge rekkefølgen på versene i bevegelsessangen (2) og selv hadde laget materiale som hadde en plass i morgenritualene (6). Gjenkjenning og det forutsigbare er en viktig side ved ritualer. Anne fremhever tre forhold som har betydning for morgenritualene. Det ene er at ritualer skaper trygghet for ungene. Det andre er at det har en egenverdi: "... det er egentlig ganske koselig å starte opp sånn." En tredje funksjon morgenritualene har, er at "det er unger i klassen som trenger det veldig strukturert og oversiktlig". Særlig for en av dem, Pål, er det viktig "å få god struktur på starten av dagen", mener Anne (1).

Sammen med klassen har Anne skapt to elementer til i morgenritualet, kalender som sier noe om dag og tid og utlån av rim-og-regleboka og vitseboka. Kalenderritualet var noe kjent og trygt som elevene hadde med seg fra barnehagen. De har også skapt et litt lekpreget spenningsmoment rundt det ved at navnene på den som får komme fram og vise datoen, blir trukket ut fra en kurv, noe som var veldig populært (4, 5). Det utspiller seg en samtale mellom lærer og elever om dager, måneder og årstider, om tall og ukedager. De lærer seg å lese navn som blir trukket ut på navnelappene, og som etter tur blir nye. Det faste kalenderritualet ga åpning for å eksemplifisere ordenstall som nylig hadde jobbet med i matematikken. Slik blir kalenderritualet både et orienteringspunkt, en læringssekvens og noe gjenkjennelig i hverdagen, med et lite spenningsmoment knyttet til hvem som får komme fram. "Rim- og regleboka" er sammen med "vitseboka" barnas egne produkter. De har samlet inn eller laget tekstene og illustrert dem. Ideen oppsto første skoledag, da fortellergleden om vitser boblet blant barna. Dette er noe de voksne pedagogene, Anne og Bente, har fulgt opp, både ved at bok nummer to med rim og regler ble laget og ved at det organiseres et system som gjør at elevene kan ta med bøkene hjem (6). Stolthet, eierglede og fortellerglede har verdi i seg selv for barna. Her er det

også utnyttet på en positiv måte slik at de selvlagede bøkene har potensial til å bli et bindeledd mellom skole og hjem.

Morgenritualene finnes i større eller mindre grad i de fleste klasser eller elevgrupper. Her var de utbygd som en naturlig start på dagen, med rom for både det faste, det kreative og det fellesskapende. Barna var aktive deltakere, men under ledelse av lærer Anne. Handlingsrommet rundt ritualene var relativt åpent. Det betyr at de både er gjenstand for forandringer, og at de i seg selv til en viss grad er blitt en drivende kraft som påvirker handlingsmønstrene hos elever og lærere. Morgenritualene i Annes klasse må sies å være tilrettelagte erfaringer i spenningsfeltet mellom det stabile og det foranderlige, med størst vekt på det første.

Matematikk – sosiale strategier under klasseundervisningen

Nedenfor følger en historie som kan forstås på mange plan. For det ene sier den noe om de to pedagogenes sosiale strategier, for det andre sier den noe om relasjonene dem imellom. For det tredje ser vi hvordan tre-fire urolige gutter sosialt og faglig utfordrer lærerne på ulike måter. Og endelig antydes det at årsaken til ulik behandling av elevene, kan skyldes individuelle forhold ved elevene og deres relasjoner til læreren.

Sceneskifte:

(7) Vi er kommet til slutten av februar, og det er vinter ute. På vinduene er det klistret opp snømenn i mange forskjellige fasonger og utførelser som ungene har laget. Snart får snømennene følge av snøkrystaller som ungene har laget selv med papirklipp. Når klassen kommer inn fra garderoben etter langfrikvarteret, er det mange som nynner "Da klokka klang, så fort vi sprang", mens de går inn i klasserommet og plasserer seg ved gruppebordene. Det er Bente som foreløpig starter timen. Hun observerer et lite øyeblikk Peder og Patrick i Eplegruppa helt forrest. De eglar og småslås. Preben blander seg inn ved å henge på Patrick - til Patricks store irritasjon (A 0223 vid).

(8) Førskolelærer Bente ser direkte på guttene, men Patrick anklager Peder for noe som har skjedd tidligere på dagen og vice versa. De fortsetter krangelen inne i timen. Bente sier at før Anne kommer, skal de synge sangen som hun og Anne lærte da de gikk på skolen, "Da klokka klang", den liker de godt. Men nå gjør hun en sving nedom Eplegruppa og sier med lav stemme: "Peder", samtidig som hun tar ham lett i armen. Peder og Patrick fortsetter krangelen, nå ved å klype hverandre. Bente sier rolig: "Patrick," og nå er det han som får en forsiktig kroppsberøring i armen. Hun setter seg også ned på huk ved Patricks pult i øyehøyde for å forsøke å få kamphanene til å fortelle om hva som har skjedd, og for å roe dem ned. Hun gir seg ikke før de er blitt rolige. Etterpå går hun fram, fanger en siste gang blikket til Peder – som fortsatt er urolig - og sier navnet hans. Endelig kan de begynne å synge, og da synger de av full hals den klassiske skolesangen, som for tiden nærmest har slagerstatus i klassen (A 0224 vid, A 0327 int.v2B: 8).

(9) Anne kommer inn i klasserommet, bærende på et par vekter hun har hentet på skolekjøkkenet. Hun og Bente har en kort informasjonsutveksling i døråpningen. Alle forholder seg i ro mens de venter på at

Anne skal legge fra seg tingene. Men Bente må nedom Patrick og hente pappremsen med bokstaver som han har røsket løs fra pulten sin.

(10) Anne starter med lavmælt stemme, som om hun har en spennende historie å fortelle. I går hadde vaktmesteren kommet bort til henne og sagt: "Nå blir det huskestue i førsteklassen!" Han hadde sagt at førsteklasserommet skulle males i vinterferien, så de måtte ta ned ting fra veggene. "Kan noen hjelpe til med det etter klokka halv ett?" spør Anne. Noen skal reise bort på vinterferie, men mange frivillige melder seg. "Da sier vi det slik," avrunder hun, "den det passer for hjelper til. Når vi synes det er blitt bra, går vi ut etterpå. Fint, da gjør vi ikke mer med det, foreløpig." Alle i klassen har roet seg ned under denne sekvensen (A 0224 video, A 0224 obs).

(11) Da Anne og jeg ser opptaket sammen og samtaler om at det tar tid før guttegruppa roer seg ned, sier hun:

Anne: Før vinterferien, da hadde det nesten ikke forekommet på flere måneder at han Peder har vært så lett-tent på en måte. Han blir så hissig og kan fly på den som ertes da. Det hadde vært en sånn ond sirkel det der, som han hadde klart å komme ut av. Det har vært veldig bra en lang periode, men no så jeg det tydelig, at det var et eller annet som han var irritert på'n Patrick for.

AGE: Jo. [...] Jeg har også sett at han – ofte i begynnelsen av timen når du gjennomgår noe, så sitter han og holder på med noe, en matboks eller fargeboksen eller.... Så jeg har lurt på om han er ivrig etter å komme i gang, at han sitter der og har krefter og... Han er jo kommet langt i for eksempel matematikk har jeg sett ...at dere går for langsomt for han. Har du tenkt noe på det?

Anne: Det er jo et dilemma det der, altså. Du har jo unga i begge ender av skalaen når det gjeld mestring og faglig utvikling, så han jobber jo raskt, og for han er det jo sikkert ikke nødvendig med alle forklaringene. Men på den andre sida så er det av og til at han blir så fortvilt hvis han ikke får til en ting med en gang, la oss si at han ikke har hørt nok etter på mine forklaringa da. Så det der er en sånn balansegang altså, men han er nå flink til å finne ut av instruksjoner sjøl, han da.

AGE: Ja, nettopp, fordi han leser.

Anne:fordi han leser godt, og ja, er vant til å slå opp og ta seg fram i informasjon i oppslagsverk og sånn. (ibid.: 8-9)

(12) Anne innbyr til dialog med klassen da hun starter opp matematikkundervisningen. Hun ser utover klassen og spør: "Kan jeg få låne en linjal av noen?" Flere rekker opp hånden, mens de sier: "Ja, æ!" Anne presiserer: "Men det må være en lang linjal." Ei av jentene løper fram og gir Anne en linjal.

Anne: Fint med en sånn lang linjal (tar imot den).
Fint at det var så mange som vil hjelpe til, her også.
Og så skulle jeg hatt et viskelær som ikke er brekt i stykker, eller så veldig mye brukt, som er sånn passe firkantet (demonstrerer med fingrene).

Pernille: Æ har veldig mange viskelær, men alle er brekt.

Anne: Akkurat.

Samtidig som Anne snakker, velter Patrick seg utover pulten, sittende på kne på stolen (A 0224 vid).

(13) Anne går videre. Hun skal nå presentere oppgaver om veiing i matematikken, men først knytter hun an til noe de har holdt på med tidligere:

Husker dokker for ei stund sida, da vi var i klasserommet ved siden av, så snakket vi om hvordan vi veier ting, vi snakket om at, det var dokker som sa det, at vi kunne ta ting i hånda og gjøre sånn (hun tar en ting i hver hånd og veier dem ved å bevege hendene opp og ned), og finne ut hva som er lettest og hva som er tyngst. Og det kjenner vi (konstaterende). Og så snakka dokker om at det var en annen måte, jeg husker det veldig godt, fordi dere foreslo at [...] vi kunne ta en planke, og så måtte vi legg nokka under. Og så var det om å gjøre å finne midten. Hva vil skje da, hvis vi ikke finner midten?

Et par gutter svarer i kor: Det kjem te å bikke.

Anne: Ja. Det samme sa dere sist.

Anne prøver å balansere en linjal over viskelæret fremme på overheaden. Elevene følger med, selv om noen sitter urolig. Hun sier: "Hvis ikke jeg legger viskelæret på midten, så bikker linjalen (hun demonstrerer). Så kan vi veie forskjellige ting. Nå skal jeg vise dokker" (ibid.).

(14) Hun trekker ned lerretet og legger på et lysark på overheadprosjektoren, en kopi av dagens oppgaver fra matematikkboka deres.¹²⁸ Patrick løper bort til lysbryteren og vil slå av lyset. Anne sier at det trenger han ikke, og Bente går ned for å geleide ham på plass. Så sier Anne lavmælt til Eplegruppa: "Vil dokker i Eplegruppa sett dokker? Vil du det, Patrick?" Patrick gjør det ikke. Da går Bente bort til ham og får ham til å sette seg ned (ibid.).

(15) Anne leser overskriften fra lysarket høyt: "Vi veier med hendene og på linjal". Det summeres som om flere prøver å finne ut hva som står på lysarket. Anne leser videre: "Vei først slik i hendene og finn ut hva som er tyngst." Anne henter blyant og saks, og ungene blir spurt om hva som er tyngst. De tror det er saks. Når Anne veier dem på linjalen, får de rett. "Da setter vi ring her," sier Anne og tegner på lysarket. Anne som i starten inviterte til samtale med elevene, går etter hvert mer over til monolog og demonstrasjon. Nå inviterer hun en av elevene til å lese høyt det som står på lysarket. Pål begynner å lese og blir så ivrig at han går fram til prosjektoren og leser høyt:

LEGG ET VISKELÆR
UNDER MIDTEN PÅ
EN LINJAL OG VEI.
SKRIV DET SOM ER
TYNGST I TABELLEN

På vei tilbake til plassen sin oppdager Pål vektene på lærerbordet og sier høyt: "Hei, hva er det her for no'?" og klasker hånden opp og ned på ei av vektene. Bente reiser seg, går bortover mot han, legger armen om skulderen hans, slik at Pål setter seg rolig ned (ibid.).

(16) Da jeg spør Anne om hun vanligvis pleier å gjennomgå oppgavene i matematikk på denne måten, svarer hun: "Den der gangen var det jo helt nødvendig for å forklare... Andre ganger kan jeg ta andre eksempler, eller at vi gjør noen leika eller aktiviteta kor akkurat den regneoperasjonen kommer inn, som dem da vil finn igjen i boka etterpå. Så det er ikke bestandig vi bruker overheaden, men den gangen der var det nyttig da" (A 0327 int.v2B: 10).

(17) I ventetiden før elevene slipper til med eget arbeid, har Patrick lagt seg utover hele pulten. Med knærne på stolen vipper han den bakover. Lenge. Om litt tar Peder etter og prøver å gjøre det samme. Han er åpenbart mer opptatt av å vippe på stolen enn å følge med. Dette skjer uten at noen av de to pedagogene reagerer. Etter hvert har Petter, tredjemann i Eplegruppa, tatt opp matteboka si og sitter og

¹²⁸ Her er brukt Aschehougs matematikkverk, *Regnereisen 1B* (1989: 22 og 23) av Rolf Venheim, Kristina Olstorpe og Lennart Skoogh.

blar i den. Anne sier, henvendt til Petter: "Petter, jeg blir veldig glad om du legger ned den boka." Petter adlyder straks. Omsider har Patricks stol, som han lenge har sittet og vippet på, falt i gulvet med et brak. Han setter den opp igjen, og fortsetter å vippe på stolen mens han ligger utover pulten. Fremdeles ingen reaksjon fra Anne eller Bente. Litt senere prøver Anne å fange oppmerksomheten hos Peder ved å si: "Peder? Peder, kan du se hit?" Bente går stille bort til ham, setter seg på huk, og prøver å få ham til å følge med (A 0224 vid).

(18) Under videointervjuet etterpå nærmer vi oss episoden over ved at jeg sier: "Her så vi at du gjennomgår [oppgaven] og knytter an til forrige gang dere holdt på med veiing. Og de er på en måte - det er gjenkjenning, dette her husker dem. Og dem følger deg. Men så ser du han Patrick her som vipper på en stol og Petter holder på med en bok. Så kommenterer du Petter som da tar [ned] boka, men ikke Patrick som notorisk sitter... og detter ned, faktisk. Hvordan, hvilket dilemma står du overfor her? [...] Og hvorfor valgte du å gjøre sånn som du gjorde?"

Anne: Hvis jeg husker riktig, så trur jeg ikke han Patrick satt og vippa for å få oppmerksomhet fra de andre. Men han Petter tar ikke opp boka for å få oppmerksomhet fra de andre, heller. Men han vil jo gjerne ligge, ja, kanskje foran meg, hvis han får til det. Og han - av og til så hører han jo bare halvparten av instruksjonen eller halvparten av beskjeden, så det er jo et problem for han.

AGE: Mm.

Anne: Jeg kan ikke, sånn som jeg sa det forrige gang, holde på å kommentere all slags kroppslig uro heller, for det er det jo en del av da. For da blir jeg jo stadig avbrutt i instruksjonen. Det ser ikke ut som de andre, før han bikka stolen [i gulvet], var noe særlig oppmerksom på at han satt og...[vippa].

AGE: Nei, så han pleide kanskje å sitte sånn, han, i den perioden?

Anne: Ja, den perioden var han nok mer urolig på det viset.

AGE: Ja. Og det tolererte du?

Anne: Jeg er vant til å ikke avbryte det jeg holder på med og miste konsentrasjonen til resten, for å få han til å sette seg på rumpa. (A 0614 int.v2C: 1) ¹²⁹

Da vi samtalte om at Anne neglisjerte uroen og at Bente til slutt går ned til guttene på Eplegruppa for å dempe dem, sier Anne: "Bente og jeg er jo begge innforstått med reglene og grensene, så jeg valgte vel å fortsette. Og da gikk hun bort. Og da roa det hele seg ned. I hvert fall når jeg sto fram på der, så oppfatta jeg ikke dem som noe forstyrrende på resten av klassen" (ibid.: 2).

(19) Anne presiserer at arenaene der Peder og Patricks uro utspiller seg, er forskjellige: "Peder sin uro har jo vært mer i forhold til andre, reint sosialt i leik og kulturtid, ikke så mye i undervisningssituasjonen. Det kunne være uakseptable metoder i konflikter, sånn som slag og spark.[...] Det er Patrick som har perioder med at han skal prøve ut grensene i undervisningssituasjonen i klasserommet. I tillegg til at han er urolig, protesterer han på mye. Det smitter over på de andre, så det jobber de en del med (ibid.: 2).

Petter har jeg tidligere observert som en veslevoksen, ivrig kar. Han er ofte på Annes parti når det gjelder å få arbeidsro, men snar til å forsvare sine rettigheter. Han prøver å få ekstra oppmerksomhet av Anne når han synes han har vært flink, men får ikke alltid respons (A 1025 obs: 7). Anne mener han er overivrig i lyttekroken og må "dempes litt", det "jobber vi litt med" (A 1110 int.v1B: 2).

¹²⁹ Videointervjuene måtte noen ganger fordeles over mer enn ett intervju. Ved en tilfældighet ble denne episoden vist i skjæringspunktet mellom to videointervju. Ved første gangs visning, på slutten av intervjuet, ga Anne følgende spontane bemerkning da hun så Patricks uro: "Du verden, det e' hardt å værre 7-års kropp og må sitt' på den stolen!" Denne slående replikk ga tittelnavnet til første rapport fra prosjektet (Eikseth 1996).

Klasserommets koreografi og sosiale samspill – noen refleksjoner

Når jeg lukker øynene og tenker tilbake på denne sekvensen, er det som å se for meg en dans i rommet der hele kroppens uttryksmidler tas i bruk. Koreografene på klasserommets stadig skiftende scene tar i bruk et bredt spekter av virkemidler overfor uforutsigbare dansere, som vil gi sine bidrag til dansen. Det er ikke så meget de forhåndsskrevne noteringer koreografene forholder seg til som tilsynelatende improvisatoriske responser på dansernes innspill. Men koreografene Anne og Bente har gjennom tidligere erfaringer utviklet et repertoar av handlemåter i samspillet med de dansende elevene.

I starten er Bente alene. Hennes raske overblikk på scenen oppdager uroen i guttegruppa (7). Det er særlig Patrick og Peder som egler og småslåss etter en episode i friminuttet. Men blikket hennes stopper ikke guttene. Hun beveger seg ned til dem og sier lavmælt navnet til Peder, samtidig som hun berører ham lett på armen. Men urokråkene demper seg ikke. Tvert imot, guttene skifter nå fra verbal utagering til kroppslig håndgemeng gjennom klyping. Da er det Bente henvender seg like stillfarende til Patrick og tar han lett i armen. Hun prøver å få guttene til å snakke om hva som skjedde og roe dem ned. Bente forlater gruppa for å gå fram og lede klasesangen, og med et siste blikk på Peder, mens hun sier navnet hans, er de kommet til ro. Klassen synger "Da klokka klang" av full hals. Roen er gjenopprettet. Energien er kanalisert til en felles, musikalsk opplevelse (8). Patrick avleverer et siste stikk, idet han røsker løs pappremsen med bokstaver som alle har klistret fast på pulten sin. Koreografen beveger seg igjen ned mot danserens domene og henter uten ord hans løsrevne rekvisitt (9).

Anne har en helt annen strategi. Hun er klassestyreren for de 15 seks-syv-åringene, hvorav 7 gutter. De fleste guttene var urolige kropper. I alle timene jeg observerte, representerte en eller flere av guttene store utfordringer for lærerne med henblikk på flyt i undervisningen eller konsentrasjon i utførelsen av oppgaver. Da Patrick velter seg utover pulten og sitter på kne på stolen og vipper, er ikke det noe å la seg stanse av. Heller ikke da stolens hans går i gulvet med et brak. Han tar bare opp stolen, fortsetter å vippe, likesom Anne fortsetter undervisningen. Hun gjennomgår oppgaver om veiing i matematikken, gjennom klasesamtale og demonstrasjon, og lar seg ikke affisere av uro (12, 13, 16). Patrick har tidligere tjenstvillig prøvd å slukke taklyset da overhead-prosjektoren ble slått på. Men Anne sier at dette er unødvendig, og ber ham sette seg ned. Det gjør Patrick ikke. Det er Bente som får ham til å sette seg ned ved å gå bort til ham (14). Er det så enkelt som at når Anne ikke fikk Patrick til å høre etter i første runde, så lar hun ham heller ikke slippe til i andre runde? Føler Patrick på sin side seg avvist og oversett av Anne?

Også ved en annen anledning da det var uro ved guttegruppa, er det Bente som går ned, denne gang til Peder. Hun setter seg ned på huk, og får ham til å følge med, etter at Anne forgjeves har prøvd med tilsnakk (16). Oppspillet til disse hendelsene i klasserommet henger delvis igjen fra frikvarterets episoder mellom Patrick og Peder. Situasjonen i klassen er sosialt labil, også tatt i betraktning utspillet fra Pål. Da han hadde vært fremme og lest høyt fra lysarket, oppdaget han på vei tilbake til plassen sin vektene på lærerbordet. Han klasket neven opp og ned på vekta og ropte høyt: ”Hei, hva er dette for noe?” Også da er det Bente som beveger seg mot ham og legger armen rundt skulderen hans, et tegn fra henne han skjønner siden hun har et spesielt ansvar for å følge ham opp. Han setter seg rolig ned (15). Pål var her i godlage, men han kan fort skifte. Eksempelvis kan han nekte å delta i morgensangene, rope tiss og bæsje, slå løs på Bente eller gjemme seg vekk i gråt fordi han ikke rakk å gjøre ferdig oppgaven (A 0308 obs, A 0310 obs).

Jeg spør meg: Er den ustabile klassesituasjonen med de mange vedvarende uroelementene årsaken til at Anne som klasseleder tolererer så pass mye uro og ikke lar seg avbryte? Samspillet mellom de to lærerne er uten ord, men ”begge er innforstått med reglene og grensene, så jeg valgte vel å fortsette”, sa Anne. Når så Bente gikk direkte bort til dem som var urolig, roet det seg, og Anne kunne fortsette uten forstyrrelser (18). Men på denne måten blir Bente stilltiende tildelt rollen som Annes hjelper. Bente står også fram som den omsorgsfulle og relasjonsbyggende personen som bokstavelig talt viser sosial *fingerspitzgefühl*. Hvis den innledende danse- og koreografimetaforen brukes om relasjonen mellom Anne og Bente slik den viser seg her, er Anne blitt den ledende koreografen, så å si dansens midtpunkt som forholder seg i ro og får uforstyrret oppmerksomhet. Mens Bente er blitt den assisterende koreografen som farer alle vegne og i virkeligheten er den som sørger for dansens harmoni og fullføring.

Tidligere har jeg fokusert på Peder og Patrick i guttegruppa. Petter, tredjemann i gruppa, er en ivrig sjel som fort kan bli utålmodig. Han har allerede funnet fram matteboka og blar i den. Da er det Anne snakker han til rette, ber ham legge boka ned i ranselen, hvilket han straks adlyder (17). På meg virket det som om hun tolererte Patrick som ramla ned av stolen med et brak og neglisjerte at også Peder la opp til det samme, men ikke Petter som stille tok fram boka si. Jeg hadde tidligere undret meg over det jeg oppfattet som forskjellsbehandling av enkelte elever, og nærmer meg forsiktig dette temaet. Da jeg spør Anne direkte om hvorfor hun valgte å handle slik hun gjorde overfor de tre guttene, gir hun én type begrunnelse som knytter seg til at elevene er forskjellige, og en annen som knytter seg til hennes generelle form for klasseledelse. Patricks vipping på stolen var ikke gjort for å få oppmerksomhet fra de andre, og forstyrret

dermed ikke andre, hevder hun (18). Men hun kommenterte ikke at dette smittet over på Peder, som etter en stund gjorde det samme. Peder, en ressurssterk gutt, hadde tidligere på dagen vært Annes hjelper under klassemøtet og laget talerlista på tavla da ungene meldte seg for å ta ordet (A 0224 obs: 7). Anne forklarer videre at Petter heller ikke forstyrret de andre med boka si, men han vil så gjerne ligge "foran frøken" i oppgaveløsningen, og får problemer fordi han da bare får med seg halvparten av instruksjonen. Derfor ville hun at han skulle legge ned boka slik at han kunne følge med (18).

Er det slik at det er blitt en liten konkurranse mellom Anne og Petter? Han er en veslevoksen, ivrig kar, ofte på "frøkens" parti når det gjelder å få arbeidsro. Petter er også ofte frempå for å vise hva han kan, men får ikke alltid respons (A 1025 obs: 7). I høst syntes Anne at Petter var "overivrig" når de var i lyttekroken. Han måtte "dempes litt", sa Anne i et videointervju, "det jobber vi litt med" (A 1110 int.v1B: 2). Anne forklarer også at Patricks uro i perioder har vært utprøving av grenser i undervisningssituasjoner, mens hans drabant Peders uro mer har vært knyttet til sosial lek og kulturtid (19).

Det virker som om Anne her mener at hun behandler barna forskjellig fordi de har ulike behov: Petter trenger å følge med, ellers blir han følelsesmessig frustrert når han ikke straks får til oppgavene etterpå. Peder er flink, vil alltid klare seg og forstyrrer sjelden undervisningen ellers. Derfor kan hans uro tolereres. Patrick er en typisk 6-7-åring som det kribler i beina på, så hans kroppslige uro kommenterer hun ikke. Både Peder og Patrick var åpenbart ukonsentrert under Annes gjennomgang. Kanskje de hadde behov for like stor årvåkenhet fra Annes side som Petter, når det gjaldt å følge med. Det blir derfor i beste fall uklart om det er et utslag av "tilpasset opplæring" at Peder, Patrick og Petter her blir behandlet forskjellig.

Den generelle klasseromsstrategien til Anne er samlet i følgende replikk: "Jeg er vant til å ikke avbryte det jeg holder på med og miste konsentrasjonen til resten, for å få han til å sette seg på rumpa" (18). Anne vurderer med andre ord at hensynet til flyten i klasseundervisningen der hun gjennomgår oppgavene de senere skal gjøre på egen hånd, er viktigere enn å få alle til å sitte "rett" på stolen. Hun tar det med i beregningen for klassesamværet at unger i denne alderen er full av uro i kroppen. Da vi tidligere hadde sett denne episoden, sa hun: "Jeg kommenterer ikke all kroppslig uro. Det nytter ikke. Jeg ser det jo an, og blir det roping eller prating og sånn i tillegg, så stopper vi det jo. Og blir det sånn at det forstyrrer andre veldig... jeg ser jo at det er mange som har mye uro i kroppen ennå. Typisk i den alderen da" (A 0327 int.v2B: 12). Dette er en vurdering Anne gjør underveis. Allerede første dag i klassen hennes, observerte jeg de forskjellige strategiene hun brukte for å få urolige elever "inn i folden": å vente til det blir stille, å se på spesielt urolige elever, å gjøre

tegn til dem eller snakke til vedkommende, å appellere til klassen om at nå må det bli stille her, gå ned til elever som forstyrrer (A 1024 obs). Men hovedstrategien synes å være at hun ikke vil la seg avbryte og tolererer innen visse grenser uroelementene. Med kollega Bente som samspillspartner og assistent overfor enkeltelever får hun hjelp til å opprettholde klassens oppmerksomhet under klasseundervisningen.

Undersøkende virksomhet med gutter og jenter

Den tredje fortellingen handler om overgangen mellom Annes forklaringer i samlet klasse og elevenes arbeid på egen hånd i gruppene. Den tar opp forskjellen på gutter og jenter under arbeidet og lærerens veiledning under arbeid med problemløsende oppgaver i gruppe.

Scenen etter 20 minutter fra start:

(20) Den neste matematikkoppgaven er å avsløre "hemmelig vekt" på pakker som de har pakket inn hjemme. For å finne ut det må de bruke ordentlig vekt. Anne begynner å forklare fremgangsmåten ved å legge på et nytt lysark, som viser den andre oppgaven i mattekoka. Hun demonstrerer de to vektene og forklarer kort hvordan de skal veie. Men nå er elevene for alvor blitt urolige. Annes kommentar i videointervjuet er denne:

Ja, nå var det på tide å begynne med elevaktivitet. Det merket jeg veldig godt da jeg sto der, husker jeg. Og da forklarte jeg ikke oppgave 2, men vi var jo to voksne der, så vi gikk rundt i gruppene og forklarte spesielt for de to gruppene som skulle bruke vektene. (A 0614 int.v2C: 2)

Anne kommer tilbake til denne situasjonen etter at vi har stoppet videoen:

Anne: Det var jo det dilemma, du er jo litt opptatt av dilemma...

AGE: Ja

Anne: ...hvor lang tid skal du bruke på instruksjon før dem får sette i gang? For du bør jo ikke trekke ut det for lang tid heller, for da mister det jo litt av effekten av instruksjonen, og ungene mister konsentrasjonen.... Men samtidig så har jeg noen unger som trenger detaljert instruksjon med at jeg viser (ibid.: 13).

(21) Da elevene går i gang med oppgavene, har det gått nesten tjue minutter siden de kom inn. Tre av de fire gruppene viser straks stor aktivitet, særlig viser guttegruppa med Peder, Petter og Patrick stor forskertrang der de eksperimenterer med likevekt på linjalen over viskelæret. Ei gruppe med de tre jentene, Priscilla, Pernille og Perly, pluss Preben, som har fått ei husholdningsvekt å jobbe med, har en treg start. Da jeg ber Anne om å kommentere de to gruppene, sier hun:

Anne: Jeg så det veldig tydelig på opptaket nå, at de tre jentene satt rolig og ventet på hva som skulle skje. Og vekta sto foran dem, men det var ingen som kastet seg over vekta for å prøve å finne ut hvordan den virka. Og det tok jo sin tid før dem fikk opp bøkene, og virket i utgangspunktet ikke videre nysgjerrige på sjølve oppgaven. Og det var jo en praktisk

oppgave...[...] som jeg hadde forventet skulle være så spennende at dem ville hive seg over den, spesielt med de her vektene da. For det er jo noe som vi ikke har i klasserommet.

AGE: Var du klar over at de tok så lang tid [før de kom i gang]?

Anne: De jentene der bruker jo ofte litt lang tid før dem kommer i gang da, så det overrasket meg ikke.[...] Men det var så veldig tydelig når jeg så det nå. Vekta som sto der og de to jentene som satt og kikka i lufta og ... Da lurte jeg på: Venter dem at det skal komme en gutt og sette i gang, eller hva venter dem på?

AGE: Ja. Men så var det da den guttegruppa som jeg kaller det, med Peder og Patrick og Petter, hvordan kom de i gang synes du?

Anne: Dem virket jo under hele instruksjonen veldig ivrig etter å komme i gang. Dem skulle gjerne ha begynt omtrent før forklaringen var gitt, og dem virket veldig nysgjerrig og interessert, og. .. Petter kom jo til meg: 'Vi har fått et problem. Det vart like tungt!'

AGE: Hva tyder det på da?

Anne: Dem skulle jo finne ut hva som var tyngst. Og da hadde dem oppdaget noe nytt. Ikke noe nytt da, men dem hadde jo oppdaget at det ble likevekt på vekten deres, og jeg svarte dem bare: 'Ja, da får dere finne ut en 'lur måte' å løse oppgaven på'.

AGE: Ja.

Anne: Og da føyk han tilbake, og da tror jeg dem fant 'lure måter', jeg tror dem fant veldig mange 'lure måter' underveis, så dem gjorde ikke bare oppgaven, men dem – skulle jeg til å si - forsket for egentlig å finne ut ennå mer om likevekt og tyngde.

AGE: Ja. Og vi ser det også flere ganger at guttene jobber og samtaler, ja, snakker, om det de har funnet ut. (ibid.: 4)

Vi drøftet litt i intervjusamtalen om husholdningsvekta på jentegruppa kunne være vanskelig å bruke, siden de måtte nullstille den først. Men Anne mente at i hvert fall ei av jentene var vant til å hjelpe til med matlaging og "sikkert har erfaring med vekt hjemmefra" (ibid.: 5).

Da de senere, etter vinterferien, byttet aktivitet i gruppene, hadde guttegruppa "kastet seg over [husholdnings]vekta, prøvde å finne ut hvordan den virket med nullstilling og det hele [...] Og dem hadde samme tilnæringsmåte - stupte ned i det. Ikke noen hemninger [som] [...]: 'Det her har jeg ikke sett før, det her har jeg ikke prøvd,'" fortalte Anne (ibid.: 8).

(22) "Gjør du deg noen tanker da på forskjell mellom gutter og jenter her?" spør jeg mens vi ser videoen fra før vinterferien.

Anne: Det var jo veldig tydelig her, men det har jo litt å si typen unge. Skal ikke se bort ifra det heller, da. De jentene vi så i sted, de er jo veldig forsiktige, og det tar sin tid før de kommer i gang.

AGE: Ja

Anne: Men de to jentene som satt i Appelsingruppa, Petra og Pia, dem var jo ivrig opptatt med oppgaven og prøvde seg fram. Så en skal jo ikke trekke det for langt og begynne å komme med konklusjoner her heller, da.

AGE: Men hvordan vil du si, generelt i klassen din, dette med gutter og jenter. Er det forskjell på oppgaver som de liker å løse, eller på modenhet, eller på ulike typer aktiviteter de liker? Har du registrert det?

Anne: (Liten pause). Det er jo store forskjeller mellom ungene, både innen hvert kjønn og mellom gutter og jenter. Det er jo store sprang i modenhet, og. Men det går ikke så mye på gutt/jente. Det går heller på forskjeller mellom ungene.

AGE: Du mener det?

Anne: Men enkelte typer aktiviteter er jo jentene mer begeistret for enn guttene.

AGE: Sånn som hva?

Anne: Fargelegging, tegning, pynting.

AGE: Ja.

Anne: Men på den annen side - vi har holdt på litt nå i det siste, nå er vi kommet til juni, vi har holdt på med litt avskrift, penskrift rett og slett da - finskrift som vi kaller det. Og da har jeg gutter og som er like interessert i å få det fint og pent som jentene.

AGE: Ja.

Anne: Men den der forskertrangen den så vi jo veldig tydelig i guttegruppa. (ibid.:4-5)

(23) De aller fleste elevene jobber nå ivrig og konsentrert med de ulike oppgavene. Den andre gruppa som hadde vekt, to jenter og en gutt, eksperimenterte med stor iver med å legge bøker av forskjellig tyngde på vekta. "De hadde funnet ut at Pamela sin pakke var så liten at den ga ikke noe utslag på vekta. Hun hadde jo en veldig lett ting i den lille pakken, og da drev dem og lesset på med masse forskjellige andre ting for å se om det ga utslag. Kanskje for å finne ut om det var vekten det var noe galt med, eller hvordan det her hang sammen. Så dem prøvd jo en type problemløsning," forteller Anne (ibid.: 5-6).

(24) I denne økta gikk Anne og Bente rundt og veiledet gruppene. I intervjuet sier jeg "Vi har sett deg gå rundt her fra gruppe til gruppe, og det her er jo typisk sånn utforskende arbeid som ungene holder på med, og skal finne ut av ting. Hva ser du som din rolle ved sånne arbeidsoppgaver?"

Anne: Det er jo både å hjelpe dem hvis dem står fast, eller få dem til å komme fram til lure løsninger, pluss at jeg er jo veldig nysgjerrig sjøl på hvordan de klarer å løse oppgavene.

AGE: [...] Er det noe dilemma du synes du står overfor i sånne situasjoner?

Anne: Tenker du sånn generelt?

AGE: Ja, om du husker det i den timen der?

Anne: Jeg kommer ikke på at jeg opplevde noe dilemma akkurat når jeg gikk rundt, men sånn generelt så må det jo være hvis ungen velger utradisjonell løsning eller går litt på siden av oppgaven, så trenger jo det nødvendigvis ikke å bety at ungen ikke har forstått oppgaven?

AGE: Nei.

Anne: Men det er jo viktig å huske på at en spør ungen: 'Hva tenker du nå når du gjør det her? Hvordan har du tenkt å gå videre?' Hvis du ser at ungen står fast da. Men det er også viktig å ikke gripe inn for mye, i hvert fall ikke når dem er i den her forskerfasen. Når du ser at ungen jobber målbevisst mot ... med stoffet og med utstyret, da. (ibid.: 11-12)

(25) I videointervjuet samtaler vi også om *oppgavetyperne*. Jeg spør om hun ofte har slike oppgaver, som jo er problemløsning i gruppe? Hun svarer:

Av og til. Matematikkverket har jo en del forslag til forskjellige ting du kan gjøre. Nå har dem og hatt en annen time i uka [kulturtimen] som for så vidt er en åpen time [...]. Og der har dem gjort mye leiker og andre aktiviteter som kan knyttes opp til matematikken. (ibid.: 6)

Jeg ønsker å få tak i Annes vurdering av slike oppgaver: "Når du nå har sett gruppene i aksjon, hva synes du om denne type oppgaver? I forhold til andre?"

Anne: Det er jo veldig spennende.

AGE: Hvilken verdi har de, tror du?

Anne: Dem har jo stor verdi. Det er veldig spennende å prøve ut noen ting i praksis. Du får jo ikke så god oversikt sjøl over hva som skjer. Jeg ser jo en del her nå [på videoen] som jeg ikke observerte sjøl, da ungene holdt på.

AGE: Ja.

Anne: Og det skjer jo veldig mye læring som du kanskje ikke kan måle der og da. Noen gjør seg erfaringer som dem trenger for å komme videre. Og dem lære' jo veldig mye av hverandre. Det ser vi jo veldig tydelig i Eplegruppa, og. I hvert fall i starten så klarte ikke bestandig Patrick å holde tritt med Petter og Peder, for dem var jo veldig flink og tok instruksjonene fort og klarte å holde et bra tempo. Men han har jo lært veldig mye av å jobbe i gruppe med dem og (ibid.: 13).

(26) Når det er fem-seks minutter igjen av timen, sier Anne: "Da skal vi avslutte!" Men nå har endelig jentegruppa med Bentes hjelp fått grep om veiinga, og det tar litt tid før de avslutter. Anne setter seg ned, pakkene legges i hyllene og vektene på plass. En etter en gjør gruppene seg ferdig. Anne skryter av dem og sier: "Nå har dere jobba masse. Etter vinterferien..." Hun blir avbrutt av at flere roper: "Se, det snøør!" "Jaaaa!" Anne fullfører setningen: "Etter vinterferien skal vi fortsette med veiinga, og da skal de andre gruppene få vektene. Nå skal det bli deilig å få ei uke fri. Skal vi synge vintersangen før vi går ut?" "Jaaaa," sier flere av elevene, og alle stemmer i sangen "Snøen daler lett og fin..."

Refleksjoner over lærerrollens ambivalens og tvetydighet

Det var gått nesten tjue minutter ut i timen, og vel halvparten av timen sto igjen da elevene kom i gang med oppgavene. Anne tilpasset gjennomgangen i felles klasse da hun merket at elevene begynte å bli urolige. Hun sløyfet en grundig gjennomgang av oppgave nummer 2, og satset på at to pedagoger kunne veilede grupper som trengte det (20).

De dilemmaer Anne selv hadde pekt på at hun følte i situasjonen med klasseundervisningen, var knyttet til *hvor lange* og *hvor grundige* forklaringene skulle være før elevene kunne jobbe på egen hånd. Dilemmaer knyttet til hvordan hun skulle håndtere sosial og kroppslig uro, hadde nedfelt seg som en fast regel: Hun lar seg i hovedsak ikke avbryte. Spørsmålet om *hvor lenge* hun skulle holde på, er reflektert i følgende utsagn: "Du bør jo ikke trekke ut det for langt tid heller, for da mister det jo litt av effekten av instruksjonen, og ungene mister konsentrasjonen.... Men samtidig så har jeg noen unger som trenger detaljert instruksjon med at jeg viser" (20). Med andre ord, varer felles instruksjon for lenge, mister ungene konsentrasjonen og effekten uteblir. Men av hensyn til noen elever som trenger detaljerte forklaringer, blir det til at hun tar seg tid. På den ene siden er hensynet til dem som trenger litt

ekstra, styrende for opplegget av klasseundervisningen. På den andre siden problematiseres det ikke at de kanskje like gjerne kunne ha fått mer veiledning etterpå. Spørsmålet om hvor grundig hun skulle være med tanke på ulike kapasiteter eller evnenivåer i klassen, er reflektert i en samtale med utgangspunkt i Peder. Peder er allerede en dyktig leser og tar tingene lett, men er for tiden inne i en urolig periode der temperamentet løper av med ham:

[...] Du har jo unga i begge ender av skalaen når det gjeld mestring og faglig utvikling, så han jobber jo raskt, og for han er det jo sikkert ikke nødvendig med alle forklaringene. Men på den andre sida så er det av og til at han blir så fortvilt hvis han ikke får til en ting med en gang, la oss si at han ikke har hørt nok etter på mine forklaringa da. Så det der er en sånn balansegang altså, men han er nå flink til å finne ut av instruksjoner sjøl, han da. (11)

Anne vurderer det slik at på den ene siden trenger Peder egentlig ikke hennes forklaringer, fordi han er flink til å finne ut av instruksjoner sjøl, men på den andre siden blir han følelsesmessig så frustrert hvis han ikke får ting til med en gang, at også han trenger å følge med på hennes instruksjoner. Samme problematikk er knyttet til Petter, som vil starte opp så raskt at han mister ”halvparten av instruksjonen” og får problemer (18). I alle de tre tilfellene som her er nevnt, er det Annes vurdering av enkeltelevers behov som gir føringer for hvordan og hvor lenge klasseundervisningen skal foregå. I tillegg er det også en måte å skape felles interesse for temaet, i dette tilfellet veiing, gjennom samtale og instruksjon som tar utgangspunkt i noe kjent og som fører dem over i det nye (13 -15).

Anne er på trygg grunn når det gjelder regien av timen, idet hun beveger seg innenfor det repertoar av undervisningsmåter som er vanligst i norske skoler, nemlig spørsmål-svar-sekvenser, instruksjon og arbeid med oppgaver,” ifølge Klette (2003b: 72).¹³⁰ Men mønsteret hos Anne er mer nyansert. En lærerledet samtale som har til hensikt å klargjøre faglige sammenhenger og konsekvenser, fremgangsmåter og nedskrivning av resultater, som her i Annes tilfelle, er etter min oppfatning dypere og mer omfattende enn karakteristikken ”spørsmål-svar-sekvenser”. Anne spiller på ”husker dokker at” og ”det var dokker som sa det”, hun viser eksempler og får elevene helt med, de svarer i kor (13). Eksemplene blir *fortalt om*, de blir *vist* som ting og tegninger, og fremgangsmåten blir *demonstrert* fysisk og visuelt. Elevenes forestillinger blir aktivert gjennom en dialogisk og konkret form, men forklaringene blir etter hvert mer og mer monologiske (13-15). Anne bruker selv uttrykkene ”instruksjon” og ”forklaring” fremfor ”klassesamtale”, noe som antyder en vektlegging av det lærerstyrte.

¹³⁰ Studien, som også er referert i kapittel 4 om Eva, er kalt ”Klasserommets praksisformer etter Reform 97”. Den omfatter 30 klasserom valgt ut på et bredt geografisk grunnlag og omfattet 1., 3., 6., og 9. trinn (Klette 2003a).

Jeg vil karakterisere Annes klasseundervisning denne dagen som en ”samtalepreget instruksjon og demonstrasjon”, (jf. også A 0315 vid). Annes dilemmaer som er drøftet ovenfor er knyttet til det spenningsforhold som ligger i triangellet å imøtekomme enkeltelevers særegne behov, å opprettholde konsentrasjonen hos alle og å bruke tiden effektivt gjennom forklaringer i samlet klasse.

Da elevene fikk gjøre oppgaver på egen hånd i grupper, utløste det konstruktiv energi i tre av de fire gruppene, særlig i guttegruppa med Peder, Petter og Patrick (21). Deres nysgjerrighet og forskertrang fikk utløp der de eksperimenterte seg fram til likevekt på skålvekt, her i form av linjalens balansering med viskelæret som omdreiningspunkt. Poenget var å finne fram fire ting og så finne ut hva som var tyngst. Og Petter måtte opprømt fortelle til Anne: ”Vi har fått et problem. Det var like tungt!” Gruppa ble oppfordret til å finne en ”lur måte”, som var Annes standarduttrykk for å finne ut av ting, å løse oppgaven på. Og Anne registrerte at de ikke bare løste oppgaven på mange forskjellige måter, men at de utforsket andre sider ved likevekt og tyngde, hele tiden mens de samarbeidet og diskuterte det de hadde funnet ut (21). Da de etter vinterferien fikk prøve seg på den ordentlige vekta, hadde de samme tilnæringsmåte. De stupte uti det, og hadde ingen vegring i form av at dette hadde de ikke vært borti før, fortalte Anne.

Kontrasten var jentegruppa, dvs. tre jenter og en vandrende gutt, som hadde fått en ordentlig vekt å veie pakkene sine på. Det var ei husholdningsvekt som de måtte nullstille først før de kunne veie ting med den. I ettertid drøftet Anne og jeg den mulighet at vekta var for vanskelig å forstå, men Anne mente at ei av jentene som ofte hjalp til på kjøkkenet hjemme, sannsynligvis visste hvordan en slik fungerte. Jentene satt helt rolige som om de ventet på at noe skulle skje, det tok lang tid før de fikk opp bøkene de skulle skrive i, og de virket ikke videre nysgjerrige på selve oppgaven, er Annes kommentar (19). Hun hadde trodd at de som fikk prøve seg på ordentlig vekt, skulle synes det var så spennende at de skulle ha kastet seg over dem og prøvd seg. Hun sier: ”Vekta sto der [...] og jentene [...] satt og kikket ut i lufta og... Da lurte jeg på, venter dem at det skal komme en gutt og sette i gang, eller hva venter dem på?” (21)

En metodologisk ekskurs

Her skal vi merke oss to ting: Det ene er at Anne blir mer oppmerksom på forløp i klasserommet når hun ser gjennom videoopptaket i ettertid. Først nå blir hun klar over hvor lenge jentene på gruppa satt uvirksomme, selv om hun ikke ble overrasket fordi de ofte bruker litt lang tid før de kommer i gang. For eksempel pleier ei av jentene med innvandrerbakgrunn å få tett oppfølging på grunn av språket. Det er Bente som til slutt oppdager hvordan det er

fatt, og hjelper dem med å forstå vekta og hvordan de skal veie pakkene. Det andre vi skal merke oss, er den gjensidige påvirkningen som skjer mellom lærer Anne og meg som forsker i samtale. Det er jeg som på forhånd introduserer muligheten for å identifisere dilemmasituasjoner. Anne responderer på det, både spontant og på direkte spørsmål. Det var også jeg som i intervjuet introduserte begrepene ”jentegruppe” og ”guttegruppe”, som også hun bruker. Dette var ikke gjort for å anonymisere jentene, hverken fra min eller Annes side, men rett og slett fordi det ble opptakten til en samtale om kjønn.

Begge disse eksemplene viser hvordan perspektivene kan forandres og blikkene skjerpes hos begge parter i løpet av prosesser underveis i klasseromsforskningen og hvordan det skjer en gjensidig påvirkning mellom oss. Det tilligger meg som forsker å forstå og fortolke Annes oppfatninger og handlinger innenfra, samtidig som jeg må la forskerblikket utenfra også komme fram. Det kanskje underveis i samtaler med Anne, som når jeg spør om noe jeg blir overrasket over eller undres på, eller i ettertid når jeg skriver selve forskningsteksten.

På den andre siden, hvis vi på nytt studerer samtaleforløpet om gutters og jenters aktiviteter, kommer det fram et tredje, metodologisk poeng:

AGE: Er det forskjell på oppgaver som de liker å løse, eller på modenhet, eller på ulike typer aktiviteter de liker? Har du registrert det?

Anne: (Liten pause). Det er jo store forskjeller mellom unge [...] Men det går ikke så mye på gutt/jente. Det går heller på forskjeller imellom ungene.

AGE: Du mener det?

Anne: Men enkelte typer aktiviteter er jo jentene mer begeistret for enn guttene.

AGE: Sånn som hva?

Anne: Fargelegging, tegning, pynting.

AGE: Ja.

Anne: Men på den annen side - vi har holdt på litt nå i det siste [...] [med] finskrift, som vi kaller det. Og da har jeg gutter og som er like interessert i å få det fint og pent som jentene.

AGE: Ja.

Anne: Men den der forskertrangen den så vi jo veldig tydelig i guttegruppa. (22)

Sitatet fra transkriberingen er innholdsmessig kommentert nedenfor. Her er poenget å vise hvordan jeg som forsker introduserte et tema som var relevant ut fra mine observasjoner og forskningsinteresse, samtidig som det var Annes spontane utsagn om erfaringer som kom fram underveis. Jeg som forsker drev ikke fram svarene, men fikk bekreftet oppfatningene gjennom å stille et åpent spørsmål: ”Du mener det?” Og et mer borende, fortsatt åpent spørsmål for å få presisert jenters foretrukne aktiviteter: ”Sånn som hva?” Motsetninger eller ambivalenser i den intervjuedes oppfatninger kommer også fram. I starten sier Anne at

forskjellen mellom ungene ikke går på gutt/jente. Underveis trekker hun likevel fram hva jentene begeistret jobber med, og ender opp med hva hun ser at guttene er særlig engasjert i. Å trekke gyldige konklusjoner ut fra dette eksemplet er ikke enkelt.

Tilbake til lærerrollens ambivalens og tvetydighet

Den tidligere siterte replikken fra Anne: ”Vekta sto der [...] og jentene [...] satt og kikka ut i lufta og... Da lurte jeg på, venter dem at det skal komme en gutt og sette i gang, eller hva venter dem på? (21)”, kan tas til inntekt for det hevdvunne synet at gutter er aktive, nysgjerrige og utforskende for å finne ut av ting, mens jenter er passive, rolige og lite interessert i å eksperimentere. Når jeg spør om hun gjør seg noen tanker om forskjell mellom jenter og gutter her, vil hun ikke generalisere ut fra dette tilfellet, fordi det også kan komme an på ”typen unge”. Jentene i denne gruppa er både forsiktige og seime med å komme seg i gang, hevder hun, mens jentene i den andre gruppa med husholdningsvekt var ivrig opptatt, eksperimenterte og prøvde seg fram med problemløsning (21, 22). Hun fastholder at det er store forskjeller og sprang i modenhet mellom ungene, både på tvers av og innenfor kjønnene, når jeg forfølger temaet. Samtidig innrømmer hun at ”enkelte typer aktiviteter [er] jo jentene mer begeistret for enn guttene”. Når jeg spør hva det er, svarer hun kontant: ”Fargelegging, tegning, pynting”. I neste øyeblikk er det som om hun demper uttalelsen ved å si at ”på den annen side”, når de nå har begynt med øve seg å skrive pent, bruke ”finskrift”, er det ”gutter som er like interessert i å få det fint og pent som jentene” (22).

Jeg oppfatter Annes utsagn dit hen at hun ikke ønsker å plassere gutter og jenter i tradisjonelle kjønnsrolle-stereotypier, i hvert fall ikke når hun eksplisitt blir spurt om forskjellige situasjoner. Hennes umiddelbare kommentar til videoopptaket med jentegruppa og tilføyelsen i forlengelsen av samtalen om forskjeller på aktiviteter som de liker, tyder samtidig på at hun har erfart forskjeller.¹³¹

Jeg kan ut fra ovenstående vanskelig trekke noen entydige konklusjoner om Annes oppfatninger av den eventuelle betydning kjønn har i klasserommet. Temaet belyses også i avslutningsintervjuet:

Anne: Og som jeg sa til foreldrene i går - jeg vil ikke sitte og ha en sånn svart-hvitt tenkning og si at guttene i klassen dem er sånn og jentene i klassen dem er sånn. For det er jo ikke tilfelle. Og det var ingen som var uenig i det.

¹³¹ I Elisabet Öhrns (2002) gjennomgang av forskning på likestilling i skolehverdagen i nordisk sammenheng, går det fram at nyere studier gir et mer variert og mindre entydig bilde av gutters og jenters handlinger enn tidligere. Jenter er mer synlige og aktive i klasseoffentligheten. Guttenes stilling synes å være mer uklart i studiene som er gjennomgått.

AGE: Nei, nettopp.

Anne: Så jeg har jenter som kan si ifra og som kan - som ikke er noe spesielt passiv, og jeg har gutter som - nei, det er individuelle forskjeller. Det er det jeg vil si.
(A 0616 int.slu: 8)

Her sier hun tydelig, både ut fra ideologisk overbevisning og ut fra erfaringer med denne klassen, at det ikke er forskjell på gutter og jenter i klassen. Likevel tyder hennes forberedelser med elevene til skolens 8. mars-markering på at hun ser på likestilling mellom gutter og jenter som viktig (A 0308 obs: 1). Da kan et nyansert blikk på individuelle forskjeller mellom elevene like gjerne være et uttrykk for at gutter og jenter som får like sjanser, vil komme fram med sin egenart, uansett kjønn. Og det betyr dermed ikke at hun overser kjønnsrolleproblematikken. Kanskje kan en si at hun har et ambivalent forhold til den, det vil si at hun ikke er like konsistent hverken i ulike praksissituasjoner eller når hennes spontane utsagn holdes opp mot hennes ideologiske.

På videoopptaket ser vi at Anne beveger seg fra gruppe til gruppe, stanser litt og snakker med gruppene. Når jeg spør om hva hun ser som sin rolle i veiledningen under slike arbeidsoppgaver, sier hun at det er å hjelpe dem hvis de står fast, eller få dem til å komme fram til "lure løsninger" (24). Hvis de står fast, spør hun gjerne: "Hva tenker du nå når du gjør det her? Hvordan har du tenkt å gå videre?" Hun sier det er viktig ikke å gripe inn for mye, når de er i en slik forskerfase som her, der ungene jobber målbevisst med stoffet og utstyret de har for hånden. Hun var også veldig nysgjerrig på hvordan de klarte å løse oppgavene. Anne kunne ikke denne gangen identifisere noen dilemmaer. Situasjonen var dermed rimelig avklart, slik jeg tolker det. Men generelt berørte hun så vidt at hvis ungene kom med utradisjonelle løsninger eller gikk på siden av oppgaven, så betydde det ikke at de hadde misforstått oppgaven (24). Jeg tolker det dit hen, at da var det viktig å ivareta andre løsninger enn det læreren i utgangspunktet hadde sett for seg. I det hele tatt: Hennes oppfatning av veilederrollen var åpenbart på elevens premisser, både ved måten hun fikk dem selv til å tenke over og løse problemer og ved at hun ikke grep inn i deres læringsprosess og forstyrret den. Mens hun under den innledende klasseundervisningen med forklaring og demonstrasjon la vekt på lærerledet undervisning, var det under elevenes eget arbeid lagt vekt på elevenes styring av prosessen.

Denne typen oppgaver var en enkel variant av "problemløsning i gruppe" der de skulle undersøke ting. Dette hadde de av og til, også fordi matematikkverket hadde forslag til slike ting. Selv overvar jeg også et snøsmeltingsforsøk (A 0315 vid). Da jeg spurte henne om hvilken verdi slike oppgaver kunne ha, svarte hun: "Dem har jo stor verdi. Det er veldig

spennende å prøve ut noen ting i praksis. [...] Og det skjer jo veldig mye læring som du kanskje ikke kan måle der og da. Noen gjør seg jo erfaringer for å komme videre” (25).

Her uttrykker Anne et syn på erfaringslæring som viser at hun har syn for at det er spennende og interessevekkende, og dermed læringsfremmende, å prøve ut ting i praksis. Dette blir en type edukative erfaringer som de trenger for å komme seg videre i sin vekst og utvikling. Det andre hun peker på av verdi, er at ”dem lære’ jo veldig mye av hverandre”, eksemplifisert med hvordan Patrick i guttegruppa lærte veldig mye av å jobbe med Peder og Petter.

Avslutningsvis vil jeg peke på at Anne helst ga elevene tid og rom for initiativ og innspill ved å gi dem adgang til bestemte soner på bestemte tidspunkt, fremfor å ta imot innspill underveis. Her skjedde det etter at hennes instruksjon var avsluttet og de satt i grupper. Andre eksempler er klassesamtalen i lyttekroken mandag morgen der de fortalte gladnyheter fra helga (A 1024 obs, A 0220 obs), da de hadde tekstskaping etter skogsleikturen (A 1103 obs), klassemøter i lyttekroken for å løse problemer i klassen eller bestemme innkjøp av leker for penger fra elevrådet (A 1027 obs, A 0224 vid), og fortellinger om ”da jeg var liten” i ”Boka om meg selv” (A 0224 obs). Ellers var regien ganske stram, idet det virket som om Annes planer for hva de skulle igjennom, var utslagsgivende. Men hele Annes planverktøy, fra årsplan, til ukeplan, til hennes momentliste for hva hun skulle huske på hver dag, samt hvordan hun planla og gjennomførte individuelle elevsamtaler i forkant av foreldresamtaler, vitnet om systematiske og gjennomtenkte lærings- og vurderingsmomenter i komplekse sammenhenger med mange urolige elever.

Kapittel 8

Sammenfattende drøftinger om etiske dimensjoner ved lærererfaringer

Innledning: strukturen i kapittelet

I sluttkapittelet drøfter jeg funn fra mitt etnografiske feltarbeid opp mot det filosofiske grunnlaget for å belyse etiske perspektiver på læreres og førskolelæreres pedagogiske erfaringer. I de konkluderende refleksjoner antyder jeg hva som har påvirket dannelsen av disse og drøfter eventuelle likheter og forskjeller mellom lærere og førskolelære her. Videre sammenfatter jeg i grove trekk hva som er denne studiens forskningsmessige bidrag og hvilke utfordringer jeg ser i forlengelsen av den, før jeg avrunder med å problematisere enkelte av studiens funn.

Teorikapittelet ble avrundet med en oppsummering av det filosofiske grunnlag for å forstå moralske dimensjoner ved lærererfaringer. Oppsummeringen understøtter relevansen ved å ha et allsidig datamateriale som fanger opp et bredt register av erfaringer fra pedagogenes oppdragelse, veiledning og undervisning. En sentral oppgave for lærere og førskolelærere er å legge til rette for edukative erfaringer, dvs. erfaringer som gir barn økt innsikt i en verden av kunnskap, ferdigheter og ideer, som de kan bruke videre når de gjør nye erfaringer med nye problemer og andre utfordringer (1916/61: 76, 1938/53: 111). Skolens og barnehagens viktigste ressurs i dette arbeidet er, som tidligere nevnt, ifølge Dewey å bygge på barnas grunnleggende interesser. Da vil lærerne, med utgangspunkt i barns motiver og naturlige interesser, på en bedre måte kunne bidra til at deres erfaringshorisont utvides og at vaner etableres, dvs. tilrettelegge for læring. Jeg har derfor funnet det hensiktsmessig å strukturere materialet hovedsakelig i forhold til temaer som knytter lærerarbeidet til barns interesser, men også til andre som materialet gi grunnlag for. I teorikapittelet ble følgende interesser omtalt:

Å være sosial: i samtaler, fellesskap og kommunikasjon

Å lage eller konstruere noe: først lek, bevegelse, gester, fantasi, så lage ting

Å finne ut av ting: å undersøke, eksperimentere, finne ut noe

Å skape noe: å uttrykke seg kunstnerisk gjennom ulike medier

Nå er det ikke slik at disse interessene utelukker hverandre eller opptrer skarpt atskilt. Jeg antar at den første vil gå som en rød tråd gjennom de andre. Dewey selv mente at de to siste vokser ut av kombinasjoner med de to første. For øvrig er det et poeng at beskrivelsen av barns interesser først og fremst gjaldt barn i 4-8-års-alderen. Den er altså dekkende for den aldersgruppen som er med i undersøkelsen. Men barns interesser skal møte fagenes innholdsmessige krav (1902/90, 1938/53). De skal lære noe *om* noe, men ved at de selv undersøker tingene, alene eller sammen med andre. Barns interesser utfolder seg med andre ord på kulturelle arenaer, som omfatter både samhandlingsmønstre, lek og læringsaktiviteter, faglig innhold og skolen/barnehagen som levende institusjoner i samfunnet. Alt dette har moralske implikasjoner, hvilket understøttes av følgende utsagn: "All education which develops power to share effectively in social life is moral" (1916/61: 360). Utsagnet gir rom for en tresidig tolkning av utdanningens moralske sider: Barn skal utvikle evnen til å ta *ansvar* i sosiale sammenhenger, de skal også *dele noe* med hverandre og det skjer gjennom en *vekstprosess*. Her er pedagogen så å si gartneren som sørger for riktig jordsmonn, gjødsel, lys og vann.

Å dele inn materialet som ovenfor beskrevet for å belyse moralske sider ved lærerarbeidet, finner også støtte i nyere empiriske arbeider fra pedagogiske filosofer (Hansen 1998, 2001; Jackson, Hansen og Boström 1993). Sammenhengen mellom barns vekst og moralske sider ved læreres og førskolelæreres erfaringer er spissformulert nedenfor:

Teaching is a moral endeavor, because the practice involves assisting students to broaden their horizons. It entails helping students to be more knowable rather than less so, more interested in learning and in communicating rather than less so, and more expansive in their thinking and in their human sympathies than less so.
(Hansen 1998: 649)

David T. Hansen er her tydelig influert av Deweys tenkning, idet han ser lærerens moralske virksomhet som å hjelpe eller veilede barn i deres dannelsingsprosjekt, som det jo er å utvide sine horisonter på livets reise. Håpet er at barna, elevene, blir mer kunnskapsrike og kyndige, læringsinteresserte, kommunikative, nytenkende og medmenneskelige (Hansen 1998).

Mangefasettert etikk i fire pedagogers samhandling med barn

Det har vært et dilemma hvorvidt jeg skulle knytte framstillingen til *profesjonsområder* eller *profesjonelle dyder*. På den ene siden vil personlige egenskaper og karaktertrekk, som

filosofene kaller dygder (Aristoteles 1925/80) eller interesser (Dewey 1932/85), uvilkårlig komme til syne i deres profesjonelle praksis. På den andre siden finner jeg det ikke etisk forsvarlig som utenforstående forsker å skulle foreta en sammenliknende drøfting av de fire deltakernes karaktertrekk eller profesjonelle dyder som de utviste i en relativt kort periode med meg som observatør og samtalepartner. Ingen utenforstående, uansett hvor empatisk innstilt han eller hun er, har rett til å karakterisere eller vurdere andre som gjør så godt de kan i en kompleks situasjon, som mer eller mindre ”moralske”. Dette er en av grunnene til at jeg velger å drøfte etiske sider ved læreres og førskolelæreres praksiserfaringer med henblikk på hvordan de ivaretar barns grunnleggende interesser, dvs. pedagogenes profesjonsområder. Da blir fokus satt på deres handlemåter (*habits*) når de ivaretar disse, fremfor å se etter profesjonelle dyder som ærlighet, mot, omsorg og rettferdighet. Disse dyder (virtues) mener (Socokett 1993: 62ff) kjennetegner lærernes etos sammen med praktisk dømmekraft. Heller ikke ser jeg etter personlige egenskaper som å være aktive, kreative, engasjerte, utadvendte og fantasifulle, som Hansen (1995: 5) finner i sin studie. Jeg tar ikke her stilling til det utvalg av dyder eller *egenskaper* som er fremkommet gjennom disse undersøkelsene, men signaliserer at å finne lister med profesjonelle dyder ikke vil være mitt grep.¹³²

Det har også vært et dilemma i analysen å løse opp det personspefifikke og kontekstuelle fra tidligere kapitler og gi en mer generell fremstilling som en avsluttende analyse og drøfting fordrer. Fra sammenstilte oversikter på store ark som inneholder tematiserte biter fra empirikapitlene, har jeg kondensert det vesentlige i mindre format. I fremstillingen nedenfor har jeg knyttet de overordnede linjer tilbake til eksempler i empirikapitlene for på den måten å beholde kontakten med det ”levende” materialet.

Å ivareta barns sosiale interesser

Sosiale interesser viser seg hos barna gjennom samtaler, personlige møter og kommunikasjon slik Dewey definerer det. Språket er den enkleste form for sosialt uttrykk hos barn, sier Dewey, og derfor den største pedagogiske ressurs i skolen (1900/90: 43).

Dersom vi ser de fire empirikapitlene under ett, vil vi finne lærere og førskolelærere som alle ivaretar barns sosiale interesser gjennom samtaler og fellesskapsbyggende handlinger på forskjellige måter, i forskjellige situasjoner og på forskjellige premisser. Ut fra

¹³² Colnerud (1995) undersøkte læreres yrkesetikk gjennom skriftlige utsagn og intervjuer. Hun utviklet en modell der hun plasserte lærernes yrkesetikk i skjæringspunktet mellom generelle dyder på den ene siden (beskyttelse, respekt, rettferdighet og sannhet) og profesjonelle yrkesområder på den andre siden (undervisningen, sosialisering, barn i grupper, arbeid for framtiden og arbeid med kolleger). Yrkesetikken ble da viet etiske aspekter på de nevnte yrkesområder, samt undervisningens innhold (ibid.: 186).

materialet har jeg funnet følgende fem ”medier” eller formater der pedagogene ivaretar barns sosiale interesser:

- 1) fellesskapsbyggende ritualer
- 2) samtalen som væreform og arbeidsmåte
- 3) inkludering innenfor fellesskapets ramme
- 4) strategier for sosial kontroll
- 5) deltakende demokrati

Alle delene henger på en måte sammen, da de fire første kan sees på som en forutsetning for den siste. De kulminerer med andre ord i deltakende demokrati, som jo var Deweys fremste etiske ideal - og mitt. Selv om de på mange måter er så beslektet at de i enkelte tilfeller glir over i hverandre, lar det seg gjøre å beskrive dem som relativt distinkte kategorier.

1. Fellesskapsbyggende ritualer

For alle 6-7-åringene som omfattes av denne studien, fant jeg at deres lærere og førskolelærere la stor vekt på fellesskapsbyggende ritualer. Tidligere har jeg pekt på at i lys av den definisjon av ritualer vi finner i *Webster's dictionary*, er ritualene som er iscenesatt av de fire pedagogene, etablert underveis som en handlingsrekke innenfor fellesskapet av den bestemte gruppen (se kap. om Anne, s. 207).

Førskolelærer Dag knyttet ritualene til store begivenheter i barns liv som *bursdagsfeiringen* i gymnastikksalen. Da fikk hvert enkelt bursdagsbarn full oppmerksomhet. De ble sett, hørt og fikk delta med sine initiativ innenfor faste rammer. Dag lot barna få delta ved en rekke valg etter ønsker og interesser ved bursdagsfeiringene. De fikk velge hvem som skulle være dansepartner, kompanjong i ”hiv-i-været”-ritualet, høytleser av eventyr, hvilken voksenperson de skulle sitte på fanget hos under høytlesinga og hvilket eventyr som skulle leses. Dette var rammet inn av fellessang eller talekor, som bursdagssangen og hurraropet ”raketten” (s. 165). Følgende konklusjoner kan trekkes: For det ene styrker Dags iscenesettelse av bursdagsritualene barnas selvfølelse og identitet innenfor fellesskapets rammer. For det andre har barns ønsker en berettiget plass i barnehagens hverdag, og for det tredje er mulighetene til å treffe valg ledd i en demokratisk oppdragelse.

Førskolelærer Bente og lærer Anne på Furuly knyttet ritualene til *starten på dagen*. (Det gjorde for øvrig også lærer Eva.) Anne gjennomførte kalenderritualer med felles velkomstsang, bevegelsessanger og andre fellesskapselementer som selvlagede vitse- og rim- og-regle-bøker. Der var også plass til erkjennelsesutvidende elementer som orientering om

dag og tid, arbeid med tallforståelse, gjenkjenning av bokstaver og lesing av ord (s. 211). Bentes morgensamlinger inneholdt estetiske elementer som rim, regler, sanger eller høytlesning. Der var også erkjennelsesutvidende samtaler om karakteristika hos dem som var til stede knyttet til fortellinger om dem selv, når de skulle finne ut hvem som var til stede (s.185). Både hos Anne og Bente finner vi erkjennelsesutvidende og estetiske elementer i morgenritualene. Hos Bente også i kombinasjon med identitetsskapende fortellinger om barna selv.

Hos lærer Eva var det særlig det å ha med seg noe hjemmefra som de kunne *vise frem og fortelle om* i klasseringen som var særtrekket ved klassens ritualer (s. 142). Det var både et identitets- og fellesskapsbyggende rituale når det enkelte barns stemme ble hørt når de fortalte om noe som var viktig i deres hverdag, og de delte dette med Eva og resten av klassen. Som leder av klassefellesskapet, sørget Eva for at det ble en dialog i klasseringen knyttet til det som ble ”vist fram”. Ved erfaringsdeling og fortellinger bidro seansen til utvidede erkjenneshorisonter hos barna.

Ritualene var, for å oppsummere, bygget opp både av *erkjennelsesutvidende* og *estetiske elementer* som rim, rytme, sanger, bevegelser, eventyr eller elevfortellinger. Der var også *samfunnsmessige, demokratiske sider* ved ritualene som kravene om å innordne seg under fellesskapets regler ved bursdagsfeiringen i gymsalen og lytte når andre hadde ordet, samt de mulighetene barna fikk til å treffe valg.

Ritualenes kraft tror jeg ligger i *gjenkjenningen* av noe som skjer fast ved bestemte anledninger samtidig som det ga en viss plass til *nyskapende elementer* som at barna kunne få velge aktivitetenes rekkefølge, innhold eller partner, eller at det ble brukt tekster som barna hadde laget. Det ble også ofte lagt vekt på *både* å la det enkelte barn være i fokus samtidig som man lot barna som gruppe delta gjennom lytting og samtaler. Samspillet mellom individ og kollektiv var viktig.

Alt i alt var ritualene noe som appellerte til alle sider ved barnet, intellektuelt, sosialt, estetisk og moralsk. Videre pendlet de mellom det stabile og det foranderlige, med hovedvekt på det stabile og gjenkjennbare. De ga også barnet anledning til å se seg selv i forhold til de andre og bli sett av de andre, med muligheter til *anerkjennelse fra læreren og andre barn*. Ritualene var også et område der *barna var tradisjonsbærere*. På Furuly skole tok de med seg kalenderritualet fra barnehagen og videreutviklet det, og på Storås skole var det bursdagsritualene i barnehagen som ble videreført. Dette skjedde på barnas initiativ og lærerne tok åpent imot deres ideer. Barna ble kulturbærere og kulturskapere i den nye klassesituasjonen da de begynte på skolen

Dewey så, som nevnt (s. 209) ritualer som en form for språk. De har en verdi og er et mål i seg selv, samtidig som de også er redskap for noe annet. ”In them discourse is both instrumental and final.” Ritualene slik vi møter dem i datamaterialet, hadde både en egenverdi som ga gode opplevelser der og da, i starten på dagen, ved bursdagsfeiringer eller ved ”å vis’ fram no” i klasseringen. Samtidig tjente de også det enkelte barns identitets- og kunnskapsutvikling, oppbyggingen av gruppefellesskapet og demokratiske ferdigheter.

2. Samtalen som væremåte og arbeidsform

Å samtale med noen betyr å dele noe, få noe tilbake og vinne i fellesskap ny erkjennelse som er annerledes enn det de hadde hver for seg. Å samtale betyr også tillitsfullt å ta imot en annen person ved å lytte og være villig til å gi av seg selv ved å meddele seg, fortelle noe om seg selv. Dette skjer gjennom språket, som er kulturens medium og fellesskapets uttrykksformer ervervet gjennom generasjoner. Gjennom dialogen kan også andres stemmer klinge med, implisitt eller imaginært, autoritativt eller lyttende, undrende eller medskapende. I bunn og grunn er den genuine samtalen et moralsk fenomen. Under samtalen og annen samhandling holder vi bokstavelig talt den andres liv i vår hånd, slik Løgstrup (1991: 25) uttrykker det.

I materialet finnes eksempler på to pedagoger som så å si har *samtalen som væremåte*, lærer Eva på Storås og førskolelærer Bente på Furuly. Å ha samtalen som væremåte betyr, slik jeg ser det, at den åpne samtalen kontinuerlig preger deres samvær med barna, hva enten det skjer i dagligdagse situasjoner eller i situasjoner med pedagogiske formål, noe som glir over i hverandre. Da er samtalen og den gjensidige utveksling den foretrukne sjanger fremfor enetalen og formaningen. For eksempel da Eva umiddelbart griper tak i en elevytring om at ”vi får for lite frisk luft, vi får ikke leik’ lenge nok” og spør: ”Hva kan vi gjøre med det?”. Gjennom klassesdiskusjon kommer elevforslaget: ”Vi kan få lengre friminutt ved å gå raskere ut”, og slik blir det (s. 138f). Eller når Bentes gruppe sitter og tegner, og Bente spør Martin om en av personene på tegningen er lillebroren hans. Da får han utdype en hverdagssituasjon samtidig som Bente gjennom samtalen bidrar til å øke hans språklige kompetanse (s. 186).

Å bruke samtalen som arbeidsform betyr ikke at den gjøres instrumentell i betydningen være et middel for å oppnå noe annet. Men samtalen er, likeså vel som samarbeid, på en og samme tid et middel og et mål. Form og materiale kan ikke skilles her. Bare gjennom å gjøre det (middel) kan vi mestre det (målet), er en gammel, aristotelisk sannhet (Aristoteles 1925/80).

Sett under ett bruker pedagogene *klasse - eller gruppesamtalen langs et kontinuum mellom lærerstyring og deltakerstyring*, dvs. fra samtalepreget instruksjon og demonstrasjon der Anne i matematikktimene vil finne ut hva elevene husker om veiing og viser dem hvordan de kan løse de nye oppgavene (s. 224) til helt åpne samtaler der de skulle bli enige om å velge tema hos Eva (s.138). En mellomting finner vi hos Bente når 6-åringene skulle finne ut hvem de typiske fortellingene handlet om (s. 185). Da var rammene gitt, men de måtte bruke fantasi og gjenkjenningsevne for å finne frem til det riktige. I tillegg finner vi dialoger i smågrupper og samtaler med enkeltelever hos alle, eksempelvis hos Bente under tegneøktene, hos Eva der Svein var involvert, hos Anne når hun veileder grupper under problemløsning i matematikk og hos Dag når han viser ungene hvordan de skal komme ned fra låven.

Veiledningssamtaler med barn, særlig på individuelt nivå, er svakt utforsket og dokumentert, ifølge Klette (2003b: 57). Mitt materiale gir eksempler på at *veiledningssamtaler skjer på ulike måter, alt etter læringssituasjonene*. Førskolelærer Dag forklarer og viser helt konkret hvordan ting skal gjøres når det dreier seg om fysisk-motorisk mestring. Lærer Anne har respekt for ungenes egne løsninger under problemløsningsprosessen og vil ikke forstyrre dem, men er tilgjengelig når de står fast. Førskolelærer Bente går aktivt inn i dialogen med Morten når han tegner kroppen og prøver på forskjellige måter å få ham til å utvikle begreper om kroppen, hvilket de lykkes med til Mortens store glede når han ser resultatet. Også lærer Eva går aktivt inn i dialogen med Svein for å få ham til å forstå hva valg av tema betydde og hvilke konsekvenser det fikk for ham om han kom i mindretall. Til tross for at dette krevde oppfinnsom tålmodighet, ga hun seg ikke og lyktes til slutt.

Det som kjennetegner *tilretteleggerne av den gode samtalen*, slik jeg særlig finner det hos førskolelærer Bente og lærer Eva, er at de sørger for at alle deltar i samtalen, oppmuntrer barna til å fortelle om noe de er opptatt av, legger opp til diskusjoner og forfølger spontane innspill fra barna på en konstruktiv måte. De er heller ikke redde for å by på seg selv ved å fortelle episoder fra eget liv eller bruke humor og en lun replikk for å skape en god stemning der det er godt å være. Under den gode samtalen har jeg sett at barna på sin side gir innspill og lytter til hverandre, er stolte over å kunne fortelle noe selvopplevd og deler erfaringer slik at horisonter smelter sammen. Hos Eva finner vi i tillegg at elevene viser solidaritet med hverandre ved å holde ut til alle har forstått hva temavalget og dets konsekvenser går ut på, likeledes solidaritet med læreren idet de ser for seg vanskelighetene hun vil få hvis alle jobber med forskjellige temaer (s. 131).

På litt ulike måter får Bente og Eva klargjort begreper og saksforhold. Bente husker vi er aktivt ”støttende stillas” overfor Morten og får alle barna til å reflektere over tegningen sin

for å vurdere om den er ferdig. Eva har utviklet en flertrinns strategi for å få elevene til å argumentere for sitt syn. Først spør hun om de har tenkt over saken på forhånd, dernest om de kan begrunne sine valg og til slutt om de kan si noe for å overbevise andre om sitt gode valg (s. 129). Den gode gruppesamtalen, slik den er beskrevet i kapittelet hos Bente, men som også passer for Eva, har et meningsinnhold som er:

- bekreftende og identitetsskapende
- fellesskaps-skapende og inkluderende
- reflekterende og undersøkende
- erkjennelsesutvidende
- etisk bevisstgjørende
- estetisk fortellende
- humoristisk gledesskapende

Der slike samtaler forekom, hadde sekvensene flytende overganger og øktene et helhetlig preg. På en unik måte har slike samtaler moralske kvaliteter fordi de medvirker til barns og unges identitetsskaping og vekst som menneske.

I hvilken grad *barns innspill* ble tatt opp hos pedagogene, var avhengig av situasjonens karakter. Én situasjon kunne være lagt opp slik at ungenes initiativ og interesser helt skulle dominere som i Evas demokratiske klassesamtale eller i Dags aktivitetsdag ute på Sverresborg, en annen at klassesamtalen skulle avdekke tidligere kunnskaper om et saksforhold som i Annes matematikktime, en tredje at de sammen skulle finne ut av ting som i Annes klasse med nye matematikkoppgaver, en fjerde som hos Eva der de skulle bli enige eller hos Bente der de skulle finne ut hvem de oppleste fortellingene passet på. Pedagogenes håndtering av barnas innspill kunne da bli forskjellig, og spenne fra umiddelbar inkludering som jeg oftest fant hos Eva, Bente og Dag, til refleksiv vurdering om utsettelse som jeg oftest så hos Anne. Situasjoner kunne også være preget av tidspress eller andre planlagte aktiviteter slik at barnas innspill i øyeblikket ikke ble tatt til følge, men ble regulert til å skje i bestemte tidsrom eller på visse arenaer. Dette så jeg eksempelvis hos Anne, som gjerne brukte klassens time eller lyttekroken mandag morgen for å følge opp elevenes innspill. I klassens time fulgte de opp initiativ fra ei jente som hadde klaget over at hun ”ikke fikk vær’ te no’n”. Da bestemte de en felles skogstur som ga starten til skogleiker både høst og vår, og som fremmet sosialt samspill og vennskap (s. 228).

3. Inkludering innenfor fellesskapet

”Tilpasset opplæring” har vært et overordnet prinsipp i norsk skole siden Normalplanen av 1939, men kom inn som begrep først med Mønsterplanen av 1987 (Imsen 1999: 273, 137).¹³³ Da feltarbeidet foregikk, gjaldt følgende: ”Alle barn, uavhengig av hvor de bor i landet, og uten hensyn til kjønn og til sosial, kulturell og økonomisk bakgrunn, har rett til likeverdig opplæring. [...] Elevene har derfor rett til opplæring som er tilpasset deres evner og forutsetninger” (M-87: 26). Førskolelærertradisjonen på sin side hadde siden 50-tallet inkludert funksjonshemmede barn i barnehagen, noe som ble sett på som en berikelse både for enkeltbarnet og for hele gruppen (Korsvold 1998: 196). Likeverdstenkningen ble videreført med den første barnehageloven i 1975, der det ble stadfestet at barn med særskilte behov skulle prioriteres ved opptak. For alle barn gjaldt det ”å sikre barn gode utviklings- og aktivitetsmuligheter i nær forståelse med barnas hjem”, som det står i formålsparagrafen. En presisering i forskriftene lød: ”Barnehagen skal utvikle det enkelte barns personlighet, hjelpe barna i å utvikle evne til toleranse og til å ha omsorg for andre, og å gi selvtillit gjennom allsidige leke- og aktivitetsmuligheter,” der miljøet skulle legge ”vekt på lek og samvær” (sitert etter Korsvold 1998: 192).

Når jeg har kalt dette avsnittet ”inkludering innenfor fellesskapet”, er det fordi det etter min oppfatning er i tråd med intensjonen om å gi alle barn likeverdige muligheter etter sine forskjellige forutsetninger. Dette gjelder for både barnehagen og skolen. Å ha ”rom for alle” og ”blikk for den enkelte” var en formulering statsråd Gudmund Hernes skrev inn i generell del av Læreplanverket av 1996 (L-97: 29).¹³⁴ Formuleringen er ikke uttrykk for en dualistisk tankegang (fellesskap vs. individ) etter min oppfatning, men for en fruktbar spenning som i seg selv hører til en demokratisk oppdragelse og undervisning basert på menneskers likeverd.¹³⁵

¹³³ Jeg ser ”tilpasset opplæring” som et uttrykk for enhetsskoletanken som siden 1920-årene har stått stadig sterkere i norsk skolepolitikk (jf. Høigård og Ruge 1963).

¹³⁴ Generell del er som kjent opprettholdt i den nye læreplanen, Kunnskapsløftet (K-06), og Hernes’ utsagn finner vi igjen der (K-06: 10).

¹³⁵ Begrepet ”inkludering” kom inn i norsk utdanningssammenheng i kjølvannet av erklæringen fra Salamanca, der det i 1994 ble holdt en konferansen i regi av UNICEF og UNESCO (Garm 2001). Opprinnelig tok erklæringen sikte på å inkludere barn med spesielle behov, men omfatter alt i alt en reorganisering av utdanningssystemer for å gi *alle* barn med ulik bakgrunn og ulike forutsetninger en likeverdig opplæring. Tankegangen er tydelig uttrykt i St.meld. nr. 29 (1994-95) og var kjent som ideologisk tankegodt på den tiden feltarbeidet foregikk. Jeg slutter meg til Bachmann og Haug (2006: 87) som hevder at begrepet ”inkludering” på mange måter innebærer det samme som ”tilpasset opplæring”, men med den nyanseforskjell at jeg mener inkludering er et kulturelt kjennetegn for en skole eller barnehage som tilrettelegger metodisk tilpassede læringssituasjoner for alle barn ut fra en etisk likeverdstanke (jf. Bjørnsrud 2000).

I det følgende tar jeg spesielt opp situasjoner som berører barn med spesielle behov for oppfølging. Jeg velger også å behandle gutter og jenters likverdige deltakelse her, likesom opptrening av toleranse, selv om de i og for seg kunne vært behandlet i demokratiavsnittet nedenfor.

For å inkludere dem som har en tendens til å falle litt utenfor, bygger pedagogene i materialet tydelig på observasjoner av barnas ressurser. *Eva* observerer hvor Svein er i konsentrasjon og tilstedeværelse og prøver aktivt å trekke ham inn i samtalen. Hun bruker mye tid på ham, slik at han forstår konsekvensene av egne valg. Hun har erfart at han ellers slår seg vrang og melder seg ut, bokstavelig talt, og ”da har han Svein det fælt”. Hun må prøve ”å få han inn” i det klassen foretar seg. *Bente*, som sammen med sine førskolelærerkolleger legger særlig vekt på språkutviklingen i førskolen, sørger for at barn som trenger det, får spesiell oppmerksomhet og støtte i utviklingen av språk og begreper. Når hun fungerer som ”støttende stillas” for Mortens begrepsutvikling, er det som et resultat av hvordan hun kombinerer sin fagkunnskap om barns utvikling av språk og billeduttrykk med kunnskap om mediert læring i et sosiokulturelt perspektiv, slik at hun hadde et observerende øye på barnet. Da kunne hun gripe øyeblikket og gå inn i aktiv veiledning og interaksjon med barnet for ”å hjelpe videre”, som hun sier. *Anne* på sin side behandlet de tre guttene Peder, Petter og Patrick på helt forskjellige måter når det gjaldt å ignorere eller forfølge innspill som kunne svekke deres konsentrasjon i klassesamtalen, ut fra sin oppfatning om at de behøvde ulike former for rammer og struktur.

Når det gjaldt kjønnsforskjeller, hevdet *Anne* at ulikheter mellom hennes elever ikke gikk på kjønn, men på det enkelte individ. Eksempelvis var det jenter i hennes klasse som var like ivrig til å undersøke og utprøve ting som guttene, samtidig som hun hadde flere gutter som gjorde seg like stor flid med bokstavforming som jenter. *Dag* derimot så at gutter og jenter i hans gruppe mestret ulike ting. Derfor sørget han for å utfordre gutter og jenter på forskjellige måter for å utvide deres erfaringer på områder de ikke mestret. Han tilrettela kompensatoriske opplegg slik at jentene skulle våge å klatre og utfolde seg i fysisk krevende aktiviteter, og guttene skulle få hjelp til å bli flinkere i dramalek og andre praktisk-estetiske aktiviteter. Dermed fikk de likeverdige sjanser til å mestret det de i utgangspunktet ikke mestret (s. 159). På slutten av året laget han kjønnssegregerte grupper fordi han erfarte at jentene og guttene arbeidet best hver for seg (s. 159f). Til tross for sin bevissthet om kjønnsforskjeller blant barna, var han relativt ”blind” for det tradisjonelle kjønnsrollemønstret blant personalet på Sverresborg-dagen.

En erfaren lærer som Eva gir seg ikke, men bruker tid og krefter slik at alle forstår læringsprosessen. Men både hun og Anne syntes det var et *dilemma* hvor mye tid de skulle bruke under en læringsprosess i samlet klasse for å sikre seg at enkeltelever skulle forstå. Vi så også at man av og til må kompromisse overfor egne idealer, som da Eva søkte samarbeid med en kollega da idealet om at alle skulle få jobbe etter eget valg ikke lot seg løse innenfor klassens ramme.

4. Strategier for sosial kontroll

Dewey talte som tidligere nevnt om indirekte og direkte sosial kontroll. Det første var til stede når situasjonen var slik at barna både intellektuelt og emosjonelt forholdt seg til hverandre gjennom en tilpasning og en felles anstrengelse for å nå et felles resultat. Direkte sosial kontroll var for Dewey bare en empatisk måte å lede barns evner og energi som like gjerne kunne være selvregulering som styrt av andre.

Pedagogene i undersøkelsen hadde naturligvis sine strategier for sosial kontroll. På Storås finner vi ytterpunktene, idet lærer Eva praktiserer en indirekte form for sosial kontroll, mens førskolelærer Dag praktiserer en direkte form.

Lærer Eva hadde en forholdsvis liten klasse med flere elever som trengte spesiell oppfølging. Likevel hadde de bare tre enkle regler for klassesamvær som de hadde laget i fellesskap. Reglene handlet om ikke å snakke til den som hadde ordet, om å rekke opp hånda hvis de skulle si noe, og ikke ta med seg noe inn i Kroken med mindre de skulle vise det fram til de andre. Reglene ivaretok samtalen, som var en sentral side ved klassekulturen og Evas viktigste arbeidsform. Den store fortellingen om demokrati som er gjengitt i kapittelet om Eva, er et eksempel på hvordan en indirekte sosial kontroll fungerte. Elevene var helt oppslukt, intellektuelt og emosjonelt, av selve saken: hvilket tema de skulle velge, og hvordan de skulle avgjøre dette i fellesskap. De deltok aktivt, som vi skal se nærmere på i neste avsnitt, og fulgte de sosiale reglene de hadde etablert for sitt lille samfunn i miniatyr. Utenforstående og gjestende lærerstudenter, som måtte nære romantiske forestillinger om at naturlige barn ikke trenger samværsregler, fikk ikke gjennomslag hos Eva for å oppheve reglene. Det som læreren og elevkollektivet er blitt enige om, vernes. Denne type solidaritet og praksis faller innenfor det jeg vil hevde hører til skolen som samfunnsinstitusjon.

Førskolelærer Dag praktiserte en mer *direkte form for kontroll* gjennom en type konsekvenspedagogikk som ulike teoretiske kilder hadde inspirert ham til. Her ble det påpekt at *barna selv valgte å gå ut* hvis de brøt normer for god oppførsel eller andre normer i barnehagen. I hans gruppe var det 45-50 barn i forholdsvis trange lokaler, men også i den

store gymsalen ble konsekvenspedagogikken praktisert. Dag så dette som et ledd i holdningsskapende arbeid ut fra normer i samfunnet, her konkretisert gjennom barnehagens normer. Måten dette ble gjort på, hadde et element av *barns ansvarliggjøring overfor egne handlinger* i seg. Det enkelte barn ble stilt overfor valg: å gå ut av gruppens felles aktiviteter eller bli, på betingelse av at de fulgte gruppens regler. Når barna valgte å gå ut av gruppen og sette seg ved døra, ble de etter en stund spurt om de ville komme inn igjen. Dette skjedde i de fleste tilfellene. Når barna opplevde at deres handlinger medførte visse konsekvenser, mente Dag at de ”reflekterte litt der og da”.

På Furuly finner vi også at lærer Anne og førskolelærer Bentes sosiale strategier var forskjellige. Anne hadde, som Eva, en forholdsvis liten 1. klasse, men med flere markant urolige gutter som ofte førte til sosialt labile situasjoner. Når det var høylytte samtaler, fulgte hun en praksis med *økende grad av involvering*: Å vente til det blir stille, se på dem som snakker, gjøre tegn eller gi tilsnakk, appellere til hele klassen om ro, gå ned til enkelte. Hun brukte også en implisitt form for samarbeid med Bente for å få ro og orden ved at Bente kunne gå ned til den urolige eleven, slik at Anne uten avbrudd kunne fortsette å lede klassesamtalen. Dette samarbeidet uten ord kunne skje fordi de hadde en felles forståelse av regler og grenser. Annes hovedstrategi var å ikke la seg avbryte av enkelte uroelementer slik at de andre kunne beholde konsentrasjonen. Ved å være tolerant innenfor visse grenser sørget hun for *flyt i undervisningssituasjonen*.

Førskolelærer Bente, som enten hadde en liten gruppe alene eller en større gruppe sammen med en kollega, brukte også en indirekte form for kontroll i likehet med lærer Eva. Hun fikk med seg barna ved en rolig, dialogisk væremåte understøttet av et forsiktig, men klart kroppsspråk. Dessuten oppnådde hun gjennom sine pedagogiske opplegg at barna ble veldig engasjert i det de gjorde. De gikk helt opp i oppgaven og var hele tiden motivert for å gå videre, slik Dewey også karakteriserte den indre kontroll som oppsto når barn var engasjerte, og som gjorde ytre, sosial kontroll unødvendig.

I tilfellene som er rapportert fra materialet, er strategiene vidt forskjellige hva enten man sammenligner oppvekstsentrene Furuly og Storås, eller sammenlikner representantene for lærer- og førskolelærergruppene. Forskjellene i valg av strategier kan etter min oppfatning forklares med en kombinasjon av størrelsen på barnegruppene, antall utagerende barn, personlig lærerstil og praktisering av pedagogiske ideer. Både lærer Eva og førskolelærer Bente hadde forholdsvis små grupper med få utagerende barn. De hadde en personlig stil som jeg i et avsnitt ovenfor har karakterisert som en dialogisk væremåte. De har også hatt en egen evne til å få ungene med seg, en slags personlig karisma. Hos lærer Anne og førskolelærer

Dag er det også relativt stor voksentetthet pr. barn, men med forholdsvis mange urolige gutter. Anne prøver så langt som mulig å overse uro eller gripe inn på en så forsiktig måte som mulig for å bevare flyten i undervisningssituasjonen. Mens Dag på sin side har utviklet et regime med konsekvenspedagogikk som ansvarliggjør barna for sine normbrudd, ved at de må velge mellom å forlate gruppen eller forbli i gruppen på betingelse av at de følger reglene.

Ingen barn ble irettesatt i gruppe- eller klasseoffentligheten, noe som tyder på at den enkeltes integritet ble ivaretatt av lærerne og førskolelærerne. Dersom det var behov for irettesettelse, ble den foretatt på tomannshånd utenfor gruppen eller på en lavmælt måte på vedkommendes plass skjermet for de andre. (Da regner jeg ikke med påminnelser til vimsete 6-7-åringene om å komme inn i folden!)

Jeg vil hevde at når store kollektiver av barn er sammen i sosiale institusjoner som skole og barnehage, er det behov for disiplinering, direkte eller indirekte. Når læreren håndhever mer eller mindre omfattende spilleregler, er det en form for direkte kontroll, men det kan være en vei til indirekte kontroll. Struktur i form av visse regler kan hjelpe barna slik at de får bedre mulighet til å gå inn i en læringsaktivitet som blir så altoppslukende at den drives fram av elevene selv, og kontrollen blir indirekte. Da får barna i Deweys terminologi frihet til å velge målet med sin aktivitet og hvordan den kan utføres. I tillegg gir det å kunne følge klassens eller barnegruppens regler for normer og samvær, en viss trening i samfunnsmessig og kulturell deltakelse. Men hvis pedagogen lar være å gi uttrykk for atferdsvurderinger i forhold til forventet atferd etter gruppens normer, vil barna ikke forstå hva klassens eller barnegruppens normer og regler går ut på, minner Dale (1992) oss om. Det vil si at da kan det være nødvendig å gi sanksjoner i en eller annen form (ibid.)

5. Deltakende demokrati

Det som er sagt ovenfor om fellesskapsbyggende ritualer, samtalen som væreform og arbeidsmåte, inkludering innenfor fellesskapets ramme og sosial kontroll har som nevnt gyldighet i en kontekst der pedagogenes utvikling av deltakende demokrati belyses. Dewey hevdet jo at den viktigste formen for demokrati, var demokrati som livsform. Med det mente han at alle skulle delta i fellesskapet, uansett forskjeller i kulturell og sosial bakgrunn og personlige forutsetninger. Kommunikasjon, deling og gjensidig utveksling ble vektlagt. Men valgdeltakelse, stemmegivning, folkets representanter og ivaretagelse av mindretallet hørte selvsagt også med når det gjaldt demokrati som styringsform.

På ulike måter og med forskjellig intensitet arbeidet pedagogene i undersøkelsen med å praktisere oppdragelse til demokrati. Materialet viser at dette kan tematiseres i tre avsnitt:

- 1) skolen og barnehagen som samfunnsinstitusjon
- 2) praktisering av demokratiserte spilleregler
- 3) demokrati som livsform

For det første: Skolen og barnehagen som *samfunnsinstitusjon* kom tydeligst til uttrykk på Storås. Der trakk pedagogene inn lokalsamfunnet gjennom et felles opplegg for skole og barnehage om temaet ”Storås i gamle dager” med ekskursjoner i nærmiljøet og lokale ressurspersoner inn i barnegruppene. Likesom Evas 1. klasse på Storås hadde tilknytning til storsamfunnet gjennom barnas aktive referanser til EU-avstemning og markering av frigjøringsjubileet, hadde Annes 1. klasse på Furuly en liknende tilknytning gjennom deltakelse i FN-markeringen 24. oktober og Kvinnedagen 8. mars, først og fremst sammen med hele skolen. Begge skolene hadde kulturelle praksiser der klassene, inkludert 6-årsgruppene, etter tur delte med resten av skolen et kunstnerisk og faglig program. På Furuly gjaldt det månedlig fellessang der foreldre og pensjonister ble invitert, på Storås var det ukentlig intern samling, ”Brakar”, som også premierte den klassen som hadde det ryddigst i arealet sitt.

For det andre, trening i å praktisere *demokratiske spilleregler*. For 1. klassenes del skjedde det ikke minst i klassens time når det var klasseråd og elevene måtte forholde seg til ordstyrer, taleliste og stemmegivning, noe jeg observerte hos Anne og fikk høre om hos Eva. I 6-årsbarnehagen på Storås hadde Dag og kolleger lagt vekt på at barna skulle få velge mellom en rekke aktiviteter knyttet til bursdagsritualet eller på spesielle dager der smågrupper skulle bli enige om hva de ville gjøre, og så fikk oppfylt sine ønsker, hva enten det var å spille gitar, sparke fotball ute eller gå på kino. Jeg vil også hevde at når førskolelærer Bente på Furuly veiledet barna i forhold til spillets regler og gjennom rolletaking løste opp fastlåste leksituasjoner i rolleleken, så var det en trening i demokrati i førskolegruppens miniatyrsamfunn.

For det tredje, demokrati som livsform. Her vil jeg i første rekke bruke Evas klassesamtale om å velge tema som eksempel. Den er så innholdsrik at samfunnsperspektivet, demokratiske spilleregler og demokrati som livsform glir over i hverandre (kapittel 4).

Da Evas 7-åringer skulle drøfte seg fram til et felles tema, arbeidet læreren aktivt med prosessen i lyttekroken slik at alle elevene ble utfordret. Det var forberedt ved at ”valgfritt tema” var skrevet inn på årsplanen, og de hadde brukt tid i et par dager, først ved å komme opp med foreløpige forslag, deretter ved å tenke over saken hjemme og diskutere den med foreldrene. Denne faglige bevisstgjøringen, å få et eierforhold til temaet, ble videreført den

dagen det skulle velges. Som tidligere nevnt hadde hun en bevisst flertrinns strategi: Først kartla hun hva de var kommet fram til og ba dem begrunne valgene. Dernest ba hun dem fortelle om sitt forslag på en slik måte at andre skulle få lyst til å velge det. Gjennom kunnskapsdeling, refleksjon og argumentasjon ble elevene forberedt for å kunne ta stilling i saken. Regien var så pass løs at de kunne tillate seg å forfølge assosiasjoner til fortellinger om besteforeldre og andre ting som var relatert til tidsepoken andre verdenskrig. Den enkeltes hverdagserfaring ble utfordret, og når bidragene ble tatt imot med interesse og humor fra Eva og de andre elevene, økte selvtilliten. Elevene kom med flere forslag til løsning på det oppståtte dilemmaet med fire uforenlige forslag. Til slutt endte de med at flertallet skulle bestemme, og at de skulle ha prøveavstemning først. Referansen for elevene var at ”sånn gjør dem i EU”, og sånn hadde de også gjort det tidligere. Lærer Evas omtanke for å ivareta mindretallet ble vist på flere måter, både ved å klargjøre videre prosedyre og ved å klargjøre overfor enkelte hvilke konsekvenser det fikk for dem hvis deres ønsker ikke vant frem. Selve avstemningen ble gjennomført på en måte som var tilpasset aldersgruppen, basert på lang erfaring. Det seirende forslag var temaet ”andre verdenskrig”. Lærerens dilemma for å ivareta mindretallet ble løst gjennom et kompromiss ved at hun støttet seg til en kollega. De elevene som hørte til mindretallet kunne gå inn i parallellklassen og holde på med et annet tema de heldigvis ville holde på med, nemlig lek og drama. Lærerens avrunding da hun fortalte om den videre gangen i temaarbeidet om krigen er i tråd med den fullendte erfaring (Dewey), der barna tilfredse i sin gruppe utforsket og uttrykte temaet de holdt oppå med: *”Så satt de sammen og prata og skreiv og tegna om det”*.

Å praktisere demokrati som livsform, handler også om å tolerere forskjeller, å se at alle er likeverdige. Å arbeide for økt toleranse og å forebygge erting mellom barna i førskolen, var Bente tydelig bevisst på. En av guttene som var fjernadoptert, fikk kommentarer fra de andre om sitt mørke hår og lave høyde på måter han tok seg nær av. Da kunne Bente snu situasjonen, for eksempel ved å si at hun syntes mørkt hår var fint, eller lage gåter om lærernes høyder i forskjellige aldre og illustrere gjennom måling at elevene selv hadde forskjellig høyde når de sammenlignet hverandre. Å være forskjellige ble en verdi i seg selv (kapittel 6).

Det var bare *førskolelærerne* som begge steder var bevisste på at de var *modeller* for barna, den ene gjennom sin måte å få barna til å godta forskjeller og vise toleranse på, den andre gjennom sin måte å følge opp barnas ønske om delta sammen med dem i fysisk utfordrende lek: å klatre på låven og stå på hendene.

Å la barna lage eller konstruere noe

Å lage noe eller å gjøre noe kommer, ifølge Dewey, til uttrykk først gjennom lek, bevegelse og fantasi og så gjennom forming av materialer til håndgripelige ting og varige konkreter (1900/90: 44). Jeg observerte at mye som foregikk blant 6- og 7- åringene når det gjaldt å lage eller konstruere noe, naturlig nok skjedde under kommunikasjon innenfor et fellesskap av få eller mange barn, med eller uten pedagog. Siden dette har fått en forholdsvis grundig omtale, blir det bare en forholdsvis summarisk fremstilling nedenfor.

Særlig de kvinnelige pedagogene var påpasselige med å henge opp barnas tegne- og maleprodukter på veggene gjennom året. Produktene kunne være både fritt utformet eller laget ut fra modeller.

Hos lærer Anne hadde barna laget vitseboka og rim- og regleboka, innført et lek- og læringspreget kalenderrituale og blant annet dekorert vinduet med snømenn og snøkrystaller. Hun hadde også innført daglige bevegelsesanger for å trene motorikken og diktet klassesang som de ofte sang (kapittel 7).

Hos lærer Eva hadde de malt kart over nærområdet etter en skisse de hadde laget under ekskursjon til områdets høyeste punkt, laget mat fra gamle dager og gitt næring til dramalek gjennom å kle seg ut i klær fra gamle dager. De hadde både laget leketøy og lært seg regelleker fra gamle dager (kapittel 4).

Dags førskolebarn fikk del i de samme erfaringene som hos Eva, siden ”Storås i gamle dager” var et fellesprosjekt for 6-åringene og 1.klasse. I tillegg så vi at han og kollegene bevisst lot ungenes spontane og frie interesser styre dagen på Sverresborg-museet. Barnas frihet førte til at han deltok i og støttet dem i deres ønske om å mestre risikofylt klatring på låven og grovmotorisk øvingslek, som å stå på hendene. Likeledes deltok han ofte i uteleken i barnehagen gjennom året (kapittel 5).

Førskolelærer Bente hadde hatt et stort prosjekt hvor barna laget veggfrise av seg selv i helfigur, som de hadde dekorert korridoren med. Gjennom samtaler og observasjoner hadde de fått til å male både hårfarge og klær, slik at alle var gjenkjennelige på veggfrisen. Innenfor førskolens rammer la hun til rette for at barna fikk utfolde seg i leken i og med at en tredjedel av tiden i førskolen ble brukt til fri lek inne eller ute. Her deltok hun i spill eller rollelek når det var ønsket av barna eller det var behov for å løse opp en fastlåst situasjon. Barnas frie økter kunne også brukes til å lage ting som veving, perlebrett eller tegning. Der var dessuten

mye lekpreget språkopplæring som spente over et vidt repertoar, ikke minst gjennom rim, regler og bevegelsessanger (kapittel 6).

Å tilrettelegge for å skape og gi kunstnerisk uttrykk

Å lage noe og å skape noe gjennom kunstnerisk uttrykk er nært forbundet med hverandre, hevder Dewey. Hos barn vokser den ekspressive impulsen frem når de kommuniserer med andre og når de lager noe. ”Make the constuction adequate, make it full, free and flexible, give it a social motive, something to tell, and you have 'a work of art'” (1900/90: 44, apostrofer tilføyd). Her uttrykker han ikke romantikkens syn på kunst, i betydningen å gi uttrykk for indre, skapende krefter, men pragmatismens syn der både form og funksjon, publikum og produsent er inkludert. Kvalitetskriteriene som her beskrives, tilsier at et kunstnerisk arbeid også må være fyldestgjørende, fritt og fleksibelt. Som vi ser, glir kategoriene konstruksjon og kunstnerisk arbeid noe over i hverandre, også i teksten nedenfor.

Alle pedagogene i materialet benyttet barnelitteratur, eventyr, rim og regler i samværet med barna, noen mer enn andre. Jeg vil hevde at det både stimulerte barnas fantasi og ga dem gleden ved oppdage ulike sjangre, noe vi har sett åpnet opp for deres egne uttrykk. Dette var særlig tilfelle i barnegruppene hos Anne, Bente og Eva. I lærer Annes klasse var særlig gleden ved sang og musikk, dans og bevegelse til stede og ble flittig benyttet.

Både lærer Eva og førskolelærer Bente lot ofte barns fortellinger være det ekspressive uttrykk, enten det hørte med til det daglige ritualet ”å få vis' frem no'” (Eva) eller barns fortellinger om seg selv (Bente). Eva lot barna komme med sine egne fortellinger også under seansen der de egentlig skulle diskutere hvilket tema de skulle velge. Hun appellerte også til det magiske i fortellingene, slik at barna syntes det ”var som et eventyr” å høre om gamle dager i lokalmiljøet eller hverdagslivet under andre verdenskrig.¹³⁶ Førskolelærer Bente veiledet og samtalte med barna slik at deres begrepsutvikling ble uttrykt gjennom tegningene, som i tilfellet med Mortens kropp og Martins antall fingre. Her gikk det kognitive og estetiske uttrykk så å si hånd i hånd.

Førskolelærer Dag la stor vekt på at barna skulle kunne opptre på en scene i skoleoffentligheten. Fire ganger i året hadde 6-åringene ansvar for å komme opp med et underholdningsprogram for resten av skolen på samlingene ”Brakar”. Barna øvde på sanger, sketsjer og dramatiseringer. Han hadde øye for barn som var kreative og ville noe, og var

¹³⁶ Eva var spesielt opptatt av bilde som uttrykksform. Dette er ikke særlig belyst i av kapittelet om henne, men jeg observerte for eksempel hvordan hun lot barna selv eksperimentere med farver da de malte Storås-kartet, og at hun ofte var med i juryen for ”månedens bilde” på skolens fellessamlinger. Hun fortalte også i intervjusamtaler om sitt pedagogiske arbeid med bilde som uttrykksform

åpen for barns interesser og spontane opplevelser. Samtidig prøvde han å få guttene til å være konstruktivt med i rollelek og sceneopptredener, fordi på disse estetiske områdene sto de noe tilbake for jentene (kapittel 5).

Å la barn finne ut av ting, å undersøke og eksperimentere

Interessen for å undersøke eller finne ut av ting har også nær sammenheng med interessen for å kommunisere og å lage noe, ifølge Dewey (1900/90: 44). Barn liker simpelthen å gjøre ting og se hva som skjer underveis. For dem er det ikke noen forskjell på å eksperimentere med fysiske ting som å smelte snø eller lage noe av en leireklump. Igjen har vi det forholdet at en og samme begivenhet, beskrevet i empirikapitlene, kan løftes fram og sees på forskjellig måte, alt etter hvilken interesse vi vektlegger. En situasjon kan samtidig imøtekomme interessen for både å være sammen med noen, lage noe eller utforske noe, som i eksempelet med Dag og ungenes øvingslek med å stå på hendene på Sverresborgs innbydende gressmatter.

På Storås legger lærer Eva legger opp til at barna undersøker og finner ut av ting hjemme sammen med foreldrene når det gjaldt de aktuelle tema som foreløpig var foreslått, ”andre verdenskrig”, ”himmelrommet”, ”diamanter” og ”dinosaurer”. På skolen i klasseringen stiller hun autentiske, undrende og utforskende spørsmål som de må finne ut av:

- Hvorfor har du lyst til å holde på med ’krigen’, veit du det?
- Kan du prøve å si noe som skal få de andre til å få lyst på ’krigen’ [som tema]?
- Hvor gammel må du være for å huske noe fra krigen?
- Tror dokker jeg levde under krigen?
- Hva er det du lærer om når du holde på med ’verdensrommet’?
- Hvordan skal vi gjøre [løse] det her? Forslag?
- Synes du likevel at gruppene skal bestemme [tema], Solveig?
- Vi kan jobbe med helt forskjellige ting. Mmm. Hva blir vanskelig med det, Stine?
- De som ikke kan tenke seg å holde på med ’krigen’, vil dokker bli enig om ett, felles tema ?

Spørsmålene stilles for å få elevene henholdsvis til å begrunne, argumentere, beregne, finne sannsynligheten av, utforske, løse hovedproblemet, forestille seg konsekvenser av ulike løsninger, utfordre mindretallet til å finne sitt (dvs. et annet) felles tema. Da de endelig skulle gå i gang med sitt selvvalgte tema, var metodikken også utformet som åpne spørsmål i den hensikt å finne ut hva elevene mest hadde lyst til å undersøke:

- Hva vet vi om krigen, og hva har vi lyst til å vite mer om?

Når det gjaldt høstens store tema ”Storås i gamle dager”, som er nevnt uten å være hovedfortellingen i kapittelet om Eva, vil jeg vise til at elevene jobbet aktivt og undersøkende gjennom ekskursjoner i nabolaget, hva enten det gjaldt topografi, arbeidsliv eller hvor elevene bodde, at de undersøkte saker og ting ved å lage spørsmål og intervjuer ressurspersoner utenfra, at de laget (og spiste!) vassgraut og spekesild og at de lekte leker som de gjorde i gamle dager. De samme erfaringene tilrettelegger Dag for 6-åringene.¹³⁷

Førskolelærer Dag lar Sverresborg-dagen være arena og anledning for barns nysgjerrige utforsking og impulsive opplevelser. Barna utforsker fritt omgivelsene med planter og bekkefall, gress og ender, kaniner og hester og alt de farer forbi. Dette befestes i liten grad gjennom samtaler med de voksne eller barna seg i mellom. Men når de kommer til rasteplassen og begynner å klatre opp på låven, påkaller de Dags hjelp. Det er lett å komme seg opp, men ikke ned. Han viser dem helt konkret hvordan de trygt kan komme seg ned når de prøver ut sine grenser. Neste lærestykke skjer når ungene etter mat prøver å mestre krevende fysisk utelek. De utforsker hvordan det er stå på hendene, å stupe kråke. Igjen viser Dag dem hvordan de skal sette hendene og finne balansen. Og glade unger trener og trener i denne grovmotoriske øvingsleken med litt veiledning.

På Furuly ser vi at førskolelærer Bente lar barna lokalisere seg i tid og rom. De undersøker sin egen og andres høyde ved hjelp av målebånd, og de undersøker skuldre, hofter, knær og fingre når de tegner seg selv med sine kroppar i sitt hjemmemiljø. Gjennom spørsmål fra Bente blir de utfordret i sin språk- og begrepsutvikling, og hun får dem også til å reflektere over om tegningen er ferdig. En liten problemløsningssekvens som Bente inspirerte Martin til gjennom å spørre hvor mange fingre han hadde tegnet, forløp slik (s. 186):

- Martin er usikker på om han har tegnet hendene med alle fingrene på.
- Han undersøker hvor mange fingre han har i virkeligheten ved å telle dem. Jo, det skal være fem.
- Så teller han hvor mange fingre han har tegnet. Det er ikke fem.
- Han ser at han mangler en finger. Det må han gjøre noe med.
- Dermed tegner han én finger til.

¹³⁷ Samarbeidstemaer mellom 6-årsbarnehagen og førsteklassen på Storås skulle bygge på følgende prinsipper:

- ungene og foreldrene skal medvirke
- faktalering, ungene skal være med på å velge innhold i tema, ut fra gitte alternativer
- ungene er aktivt deltakende i temaarbeidet
- temaarbeid skal gi rom for lek, også fri lek
- drama/rollelek skal inngå (felles teammøte i oktober, S1010obs.tea)

I andre sammenhenger arbeider Bente med å øve opp barnas språklige bevissthet gjennom språkleker, lekeskriving, rim, regler og sanger, å lytte ut framlyder og kjenne etter hvordan noen av dem ble formet i munnen.

Lærer Anne lar barna lokalisere seg i tid gjennom kalenderritualet, som de utnytter til bevisstgjøring om dager og måneder, telling og tallrekke. Når det kommer til problemløsning gjennom veiing, blir tunge og lette ting identifisert ved å la barna først gjette hva som er tyngst. Hun gjenkaller barnas erfaringer gjennom bruk av likevekt ved å la linjalen balansere på viskelæret, før det nye introduseres. Så kommer (endelig) tiden for barnas eget arbeid, når de i grupper skal løse veieoppgaver gjennom skålvekt eller kjøkkenvekt. Da lar Anne dem arbeide mest mulig på egen hånd, men er disponibel når de spør eller har vanskeligheter. Da er hun bevisst på at ungene kan ha forstått oppgaven selv om de finner utradisjonelle løsninger eller går på siden av oppgaven. Hun pleier også å spørre dem: "Hva tenker du nå når du gjør det her? Hvordan har du tenkt å gå videre?" Å få tak i barns tanker mens de gjør regneoperasjoner, er en forutsetning for å få kjennskap til deres begreper og funksjonelle ferdigheter, slik at en kan bygge på det og støtte barna videre i læringsprosessen.

Konkluderende refleksjoner

I det følgende vil jeg løfte fram relevante momenter uten å gjenta drøftingene av det empiriske materialet som er presentert foran i kapittelet. Det er rimelig at drøftingen skjer i lys av de problemstillinger som ble skissert i innledningskapittelet og at den i noen grad peker framover.

Hvilke forhold har hatt betydning for dannelsen av repertoaret av pedagogiske erfaringer? De pedagogiske erfaringer som lærere og førskolelærere har ervervet, og som jeg gjennom prosjektet har fanget en del av, er dannet i samspillet mellom påvirkninger fra omgivelsene og egeninitierte handlinger i deres sosiale miljø gjennom hele yrkesløpet. Selvsagt spiller lærerutdanningen, deres erfaringer som elever (eller barnehagebarn for den del) og andre erfaringer i fritiden en viss rolle. Fra de innledende biografiene i hvert av kapitlene som beskriver studiens kasus, ser vi at *de første årene i yrket har stor betydning*. Enten negativt i form av "praksissjokket" for førskolelærer Dag, eller positivt i form av et varig engasjement, nærmest et kall, for elevens ve og vel for lærer Eva, eller i form av en generelt bratt læringskurve som fersking i faget, for lærer Anne. Førskolelærer Bentes møte med yrkeslivet fører til en nagende uro i møtet med barns språklige problemer, noe som gjør at hun søker videreutdanning og får et nytt syn på hvordan hun kan hjelpe barn videre og

forebygge vansker. Det gjør at hun, igjen etter langs tid uro, forlater den vekstpedagogiske ideologi hun fikk med seg i førskolelærerutdanningen, og aktivt velger den medierte læringen der pedagogen blir et aktivt, støttende ”stillas” for barnas språklige utvikling. Når det gjelder det videre yrkesløpet, vil sterke opplevelser få avgjørende betydning for videre utforming av erfaringskunnskapen. Slike opplevelser er vendepunkter, eller epifanier som Denzin (1989) kaller dem. I denne studien har endringene en mer *kumulativ karakter*, det vil si at de har vokst over tid, hos Bente gjennom gradvis utprøving av ny pedagogikk, hos Anne gjennom deltakelse i skolens utviklingsarbeid som har skjedd skrittvis idet de har bygget sten på sten, og hos Eva gjennom flere episoder, f.eks. ved det første møtet med elever, nytt syn på lek og læring i prosjekt Helhetsskolen og temabaserte halvårsplaner som hun og kolleger prøvde ut. Hos Dag er det selve *valget av utdanning* som har betydning, idet han etter flere år i industrien ønsket seg til et yrke som hadde med mennesker å gjøre. Humanistiske dannelsesidealer som individets plass innenfor fellesskapet styrte hans valg både i hans rolle overfor barna og i rekrutteringen av personalet. Når det gjelder lærerutdanningens betydning for dannelsen av handlingsgrunnlag for yrket, viser denne studien at utviklingspsykologien og til dels estetiske fag spiller en stor rolle for førskolelærerne, mens lærerne nevner bestemte fagkunnskaper og til dels metodikk. Pedagogikkens historie og ulike retninger ble en slags grunnmur ifølge Anne, og for å forstå pedagogisk psykologi trenger en noen års erfaring som lærer, ifølge Eva.

Hvilke forskjeller og eventuelle likheter kan vi finne mellom læreres og førskolelærers pedagogiske erfaringer? Dette har sin parallell i Peder Haugs (1991, 1992) undersøkelser med henblikk på skole- og barnehagetradisjonen. I sin kvantitative undersøkelse, som bygget på Basil Bernsteins kodeteori og som anvendte data fra evalueringen av forsøket med pedagogisk tilbud til 6-åringene (1988-90), fant han følgende forskjeller: Barnehagen legger mer vekt på frihet enn skolen. Barnehagens strukturering er knyttet til disiplineringen, mens skolens strukturering er sterkere knyttet til krav om kunnskap og læring. Barnehagen er mest opptatt av personlighetsutvikling i psykologisk betydning, mens skolen er mer kunnskapsrettet enn barnehagen. Barnehagens arbeidsform er mer skjult eller usynlig enn skolens mer åpne og synlige. Også sosiologen Rita Riksåsen fant forskjeller i sin studie (1994), som bygget på samme teorigrunnlag. Hennes bekreftede hypoteser viser at førskolelærere og lærere gjennom lærerutdanningen sosialiseres til ulik vektlegging av omsorg for barn, og at de to yrkesgruppene sosialiseres til ulike perspektiver på hvordan læring foregår.

Til tross for det disse undersøkelsene viste, undret jeg meg over, igjen med utgangspunkt i egen erfaring som småskolelærer i et progressivt lærermiljø i Bodø, om det

ikke også var likheter mellom læreres og førskolelæreres erfaringskunnskap. Med Haugs funn, at lærere og førskolelærere kunne *modifisere* påvirkningen fra de respektive tradisjonene (1991: 243), ville det være interessant å utforske dette forholdet i en kvalitativ, etnografisk studie. I lys av Deweys teorier om pedagogenes støtte til barns grunnleggende interesser for å realisere et deltakende demokrati, så vi at likheter og forskjeller går på kryss og tvers mellom yrkesgrupper, kjønn og lokalisering når det gjelder etiske dimensjoner ved pedagogiske erfaringer. Førskolelærer Bente på Furuly og lærer Eva på Storås øvet begge indirekte for sosial kontroll, mens førskolelærer Dag på Storås praktiserte en direkte form i utøvelsen av sin konsekvenspedagogikk. Lærer Annes sosiale kontroll var preget av økende involvering for å få ro, og flyt i undervisningssituasjonen. Jeg har hevdet at forskjellen i valg av strategier kan skyldes kombinasjonen av størrelsen på barnegruppene, antall utagerende barn, personlig lærerstil og pedagogiske ideer. Når det gjaldt gruppe- eller klassesamtalene, var det igjen likhetstrekk mellom lærer Eva og førskolelærer Bente, idet de begge praktiserte den gode gruppesamtalen preget av et innhold som var erkjennelsesutvidende, identitetsskapende, inkluderende, etisk bevisstgjørende, estetisk fortellende, humoristisk gledesskapende. Dessuten fremmet det fellesskapet. Ellers fant jeg at gruppe- og klassesamtalene i gruppene lå langs et kontinuum mellom lærerstyring og deltakerstyring, der de to lærerne befant seg i hver sin ende, med førskolelærer Bente midt imellom. Også veiledningssamtalene var mer preget av den aktuelle situasjonen enn av hvilken yrkesgruppe pedagogen tilhørte. Der var også forskjeller som mer var knyttet til lokaliseringen enn til yrkesgruppen, idet pedagogene på Storås var helt tydelig på å følge opp barnas muligheter for egne valg av tema eller aktiviteter. Her påvirket de som jobbet sammen, hverandre. Det samme gjorde pedagogene på Furuly når det gjaldt metode for første lese- og skriveopplæring. (Det var selvsagt forskjell på 6-åringene og 7-åringenes opplegg, men samme metodikk ble lagt til grunn.) Materialet viser likevel at på Furuly var det forskjell mellom lærerteamet i småskolen og førskolelærere på diskursplanet når det gjaldt synet på lekens betydning og kompetansen på lek.

I dette bildet der jeg viser at ulike studier kan komme til ulike resultater, vil jeg trekke inn to andre som omhandler data fra omtrent samme periode som min. Sissel Germetens (2002) diskursanalyse av læreres og førskolelæreres utsagn om ”undervisning” med 6-åring i førsteklasse etter Reform 97, viste ved hjelp av Foucaults begreper at ulike oppfatninger gikk på tvers av yrkesgruppene. Heller ikke observasjoner av undervisning i klasserommene viste forskjeller langs profesjonslinjene (ibid.: 193). Torill Strand (2007) analyserte førskolelærereutdanneres utsagn for å undersøke barnehagepedagogikkens grunnlag og

epistemologi, belyst gjennom Bourdieus praksisteori og Peirce' pragmatisme. Hun fant at førskolelærerutdannerne definerer feltet og tradisjonene i barnehagen. Epistemologien ble legitimert gjennom kollektive myter og fabler i kunnskapsfeltet, f.eks. myter som "barnehagen er bra for barn", "de dyktigste lærerne i førskolelærerutdanningen er selv førskolelærere" og "myten om barnehagebarnet" (ibid.: 46, 39).

Mitt poeng med å trekke frem de fire andre undersøkelsene, er å sette min egen studie i et visst relieff. Forskningens resultater må tolkes i lys av de metoder som er brukt, hvilket teorigrunnlag som har belyst empirien, den samtidshistoriske plassering med de rådende ideologier og hvem som har utført undersøkelsen. *Kunnskap er sosialt skapt*. Slik sett kan en kritisk hevde at resultatene i min studie som blant annet omfatter likheter og eventuelle forskjeller mellom visse sider av læreres og førskolelæreres pedagogiske erfaringer, skyldes at jeg har brukt Deweys brede tilnærming til etikk og erfaringer som grunnlag for analysen, at en etnografisk, kvalitativ studie med få kasus har gitt anledning til å gå i dybden, og at forskeren har den bakgrunnen som jeg har gjort rede for.

Hva er for øvrig denne studiens bidrag? For det første er studien av Deweys filosofi i seg selv en av de få i Norden som er utført på et såpass bredt grunnlag. (Da jeg startet opp var det enda færre.) *For det andre* viser jeg at Deweys forståelse av kunnskap er reflekterte erfaringer, at praksis har forrang, og at handling i sosiale sammenhenger er knyttet til moralske overveielser som også benyttes i undersøkelser generelt. Når det gjelder skjønn i moralske situasjoner, har jeg pekt på at både følelser, empati, tidligere erfaringer og kunnskaper spiller en rolle. Deweys handlingsbegrep, som omfatter vaner, impulser og intelligens, omfatter mer enn intellektuelle, rasjonalistiske overlegninger. Videre viser jeg hvordan det etiske idealet om deltakende demokrati der den enkelte skal bidra i fellesskapet, gir visse ideer om hvordan læreren kan støtte opp om barns grunnleggende interesser, som ifølge Dewey er å være sosial, å konstruere noe, å uttrykke seg kunstnerisk og undersøke ting. Alt dette gir grunnlag for etiske perspektiver på læreres og førskolelæreres erfaringskunnskap. De funn som her er gjort under analyse og drøfting av data, utgjør for det *tredje* studiens kanskje mest originale bidrag. Det gjelder både (re)konstruksjonen av narrativer og den narrative analysen som er presentert i de fire empirikapitlene og den sammenfattende drøftingen foran i dette kapitlet. I seg selv er det *for det fjerde* ytterst få norske studier som på et filosofisk grunnlag tolker data fra etnografisk feltforskning.

Nedenfor følger noen tentative *forslag til videreutvikling av tiltak i teori og praksis* som kan fremme ivaretagelsen av etiske perspektiver i barnehage, skole og lærerutdanning:

- Bevisstgjøre lærerutdannere, praksislærere og lærerstudenter om etiske perspektiver på lærergjerningen gjennom spørsmål og drøftinger, refleksjonstekster og utforskende prosjekter.
- Utvikle et språk for etikk og moral knyttet til læreryrket, som ikke forfekter moralteorier eller løfter moralske pekefinger, men knytter an til pedagogiske situasjoner der læreren må utvise skjønn.
- Utvikle narrativer som kasus for diskusjoner om læreretikk i læreres og førskolelæreres grunn-, etter- og videreutdanning.
- Utfordre lærerstudenter til å rekonstruere sine egne praksiserfaringer i form av fortellinger og essays som belyser moralske dilemmaer under praksisperioden.
- Utfordre forskere i lærerutdanningen til et tverrfaglig samarbeid om forskning og undervisning der etiske perspektiver på lærerpraksis står i fokus.

Avslutningsvis vil jeg *problematisere* noe av det jeg har funnet i undersøkelsen. Når jeg i så stor grad som jeg gjør, bygger på Deweys filosofi ved anvendelse av begreper og ved analyser i studien, så er resultatet blitt ganske inkluderende, for ikke å si vidtfavnende, når det gjelder etiske perspektiver på pedagogiske erfaringer. Det vil si at når utgangspunktet er den oppfatning at moralske aspekter omfatter både skolen og barnehagen som institusjon i samfunnet, deres mulighet for aktiv deltakelse i et allsidig læringsmiljø og innholdet i tema- og fagområder, så omfatter det hele institusjonens liv og virke. Likeledes gir den oppfatningen at enhver sosial situasjon har et potensial i seg til å bli en etisk situasjon, et vidt inntak til problemfeltet. Noen vil da kritisk kunne hevde at ”hvis alt er moral, så mister perspektivet sin kraft.” Det er jeg ikke enig i. Er det ikke heller slik at vi i det daglige durer av gårde, mens vanens makt forhindrer oss i å se det unike i hvert individ, det unike i hver situasjon som fordrer kreative løsninger? Er det ikke heller slik at vi lukker øynene for, eller ikke makter å ta innover oss, de barn som trenger omsorg, i betydningen støtte og utfordring, i tilstrekkelig grad, for at de skal kunne stå på egne ben?

En kan også kritisk spørre om det ikke er noen grenser for å invitere til deltakende demokrati innenfor de institusjonelle rammer som omgir skolen og barnehagen. Hvor mye skal barna bestemme? Er det forskjell på medvirkning og medbestemmelse? Etter min mening bør vi tilstrebe det siste i skolen, men det bør være en gradvis innføring. Som Eva, en av deltakerne i prosjektet hevder: Vi må tidlig lære ungene hva de kan være med på å bestemme og hva de ikke kan bestemme. På samme måte som lærerne har fått metodefrihet i skolen med

K-06, bør vi la elevene få frihet under lærerens ledelse til å være med å bestemme hva og hvordan de kan lære. Her er det ikke snakk om at læreren eller førskolelæreren skal abdisere og overlate læringsarenaen til barna alene. Hun skal tvert imot legge til rette for edukative erfaringer etter å ha blitt kjent med hva barnet mestrer og dets potensial, slik at det stadig kan utvide sine horisonter i fellesskap med andre.

Jeg vil hevde at det er en etisk utfordring å la barnet bli til det som det har mulighet for å bli. I dette mulighetenes perspektiv beholder også barnet her og nå sin egenverdi. Det er i respekt for barnets egenverdi at det i barndoms- og ungdomstiden må få anledning til å sprengre grenser, til å utforske verden, til å skape seg selv i samspill med andre. Ritualiserte vaner i barnehage og skole, der blinde tradisjoner dominerer, er den største hindring for grenseoverskridelser og nyskaping.

Litteraturliste

- Ahlström, Karl-Georg og Jonsson, Maud (1990). Håndledning avslöjar lärarutbildernas dolda pedagogiska åskådningar och privata läroplaner. *KRUT. Kritisk Utbildningstidskrift*, nr. 57, 58-68.
- Ahlström, Karl-Georg (1999). Öppen konflikt – skenbar konsensus. Pedagogik i ett 30-årsperspektiv. I: Nordkvelle, Yngve et al. (red.), *Pedagogikk - normalvitenskap eller lappeteppe? Rapport fra den 7. nasjonale fagkonferanse i pedagogikk 17.19.11.98*, 165-186. Forskningsrapport nr. 43/1999, vol. 1, Lillehammer: Høgskolen i Lillehammer.
- Alexander, Thomas (1987). *John Dewey's theory of art, experience, and nature. The horizons of feeling*. Albany, N.Y.: State University of New York Press.
- Alvesson, Mats og Sköldbberg, Kaj (1994). *Tolkning och reflektion vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersen, Øivind og Berge, Kjell Lars (red.) (2003). *Retorikkens relevans*. Oslo: Norsk sakprosa og Norsk faglitterær forfatter- og oversetterforening.
- Arcilla, René Vincente (2002). Why aren't philosophers and educators speaking to each other? *Educational Theory*, 52 (1), 1-11.
- Arfwedson, Gerhard og Lundman, Lars (1984). *Skolpersonal och skolkoder. Om arbetsplatser i förändring. Slutrapport från forskningsprojektet "Skolans arbetsplatsproblem" (SKARP)*. Stockholm: Liber.
- Aristoteles (1998). *Aristoteles* [Oversatt av Anfinn Stigen]. København: Munksgaard. Rosinante.
- Aristotle (1925/1980). *The Nicomachean ethics* [Translated by W. David Ross]. Oxford: Oxford University Press.
- Askland, Leif og Sataøen, Svein Ole (1998). *Hva skal vi med menn? Om betydningen av menn i pedagogisk arbeid med små barn*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Atkinson, Paul og Hammersley, Martyn (1998). Ethnography and participant observation. In: Denzin, Norman K. og Lincoln, Yvonna S. (eds.), *Strategies of qualitative inquiry*, 110-136. London: Sage Publications.
- Aukrust, Vibeke Grøver (2003). Samtaledeltakelse i norske klasserom. En studie av deltakerstrukturer og samtalebevegelser. I: Klette, Kirsti (red.), *Klasserommets praksisformer etter Reform 97. Evaluering av Reform 97*, 77-110. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt og Norges forskningsråd.
- Bachmann, Kari Elisabeth og Haug, Peder (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Volda: Høgskulen i Volda.
- Bae, Berit (1996). Voksnes definisjonsmakt og barns selvopplevelse. I: Bae, Berit (red.), *Det interessante i det alminnelige. En artikkelsamling*, 145-165. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Beach, Dennis (1995). *Making sense of the problems of change. An ethnographic study of a teacher education reform*. Göteborg studies in educational sciences 100, Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Beach, Dennis, Gordon, Tuula og Lahelma, Elina (eds.) (2003). *Democratic education. Ethnographic challenges*. London: Tufnell Press.
- Bech-Karlsen, Jo (1998). *Jeg skriver, altså er jeg. En bok for fagskriveren som vil fortelle*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Becker, Howard S. (1998). *Tricks of the trade*. Chicago: The University of Chicago Press.

- Becker, Howard S., Geer, Blanche, Hughes, Everett C. og Strauss, Anselm L. (1961). *Boys in white. Student culture in medical school*. New Brunswick, N.J.: Transaction Books.
- Benhabib, Seyla (1992). *Situating the self. Gender, community and postmodernism in contemporary ethics*. Cambridge: Polity Press.
- Bennett, Neville, Wood, Liz og Rogers, Sue (1997). *Teaching through play. Teachers' thinking and classroom practice*. Buckingham: Open University Press.
- Bergem, Trygve (1994). *Tjener - aldri herre. Om lærerutdanning og yrkesetiske holdninger*. [Doktorgradsavhandling]. Bergen: Norsk Lærerkademi.
- Berger, Peter L. og Luckmann, Thomas (1966/1983). *Den samfundsskabte virkelighed. En videnssociologisk afhandling*. København: Lindhardt og Ringhof.
- Bernstein, Basil (1977). Class and pedagogies. Visible and invisible. In: Halsey, A. H og Karabel, Jerome (eds.), *Power and ideology in education*, 511-534. New York: Oxford University Press.
- Bernstein, Richard J. (1967). *John Dewey*. New York: Washington Square Press.
- Bernstein, Richard J. (1986). *Philosophical profiles: Essays in a pragmatic mode*. Cambridge: Polity Press.
- Bernstein, Richard J. (1991a). *The new constellation. The ethical-political horizons of modernity/postmodernity*. Cambridge UK: Polity Press.
- Bernstein, Richard J. (1991b). Pragmatism, pluralism, and the healing of wounds. In: Bernstein, Richard *The new constellation. The ethical-political horizons of modernity/postmodernity*, 323-40 [Appendix]. Cambridge UK: Polity Press.
- Biesta, Gert (1994). Education as practical intersubjectivity: Towards a critical-pragmatic understanding of education. *Educational Theory*, 44 (3), 299-317.
- Biesta, Gert (2004). Kunskapande som ett sätt att handla. John Deweys transaktionella teori om kunskapande. *Utbildning & Demokrati. Tidsskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 13 (1), 41-64.
- Bjerkholt, Eva (2002). *Veiledning av nyutdanna allmennlærere, 1998-2001. Sluttrapport*. Notodden: Høgskolen i Telemark.
- Bjørnsrud, Halvor (2000). *Den inkluderende skolen. Enhetsskolens idealer, dilemmaer og hverdag*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Blumer, Herbert (1969). *Symbolic interactionism. Perspective and method*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall.
- Boisvert, Raymond D. (1998). Dewey's metaphysics: Ground-map of the prototypically real. In: Hickman, Larry A. (ed.), *Reading Dewey. Interpretations for a postmodern generation*, 149-165. Bloomington: Indiana University Press.
- Bourdieu, Pierre (1971). Systems of education and systems of thought. In: Young, Michael F. D. (ed.), *Knowledge and control*, 189-207. London: Collier-Macmillan Publishers.
- Bourdieu, Pierre og Loic J. D. Wacquant (1993). *Den kritiske ettertanke. Grunnlag for samfunnsanalyse*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Bredesen, Ole (1998). En svale gjør ingen sommer. I: Askland, Leif og Sataøen, Svein Ole (red.), *Hva skal vi med menn? Om betydningen av menn i pedagogisk arbeid med små barn*, 170-181. Oslo: Pedagogisk forum.
- Bredesen, Ole (2004). *Nye gutter og jenter - en ny pedagogikk?* Oslo: Cappelen Akademisk forlag.

- Bredo, Eric (2000). Reconsidering social constructivism. The relevance of George Herbert Mead's interactionism. In: Phillips, Dennis P. (ed.), *Constructivism in education. Opinions and second opinions on controversial issues*, 127-157. Chicago: National Society for the Study of Education//The University of Chicago Press.
- Bridges, David (2003a). 'Fiction written under oath?' Ethics and epistemology in educational research. In: Bridges, David *'Fiction written under oath?' Essays in philosophy and educational research*, 171-179. Dordrecht/London: Kluwer Academic Publishers.
- Bridges, David (2003b). 'Nothing about us without us'. The ethics of outsider research. In: Bridges, David *'Fiction written under oath?' Essays in philosophy and educational research*, 133-151. Dordrecht/London: Kluwer Academic Publishers.
- Brinkmann, Svend (2006). *John Dewey. En introduktion*. København: Hans Reitzel.
- Broadly, Donald (1991). *Sociologi och epistemologi. Om Pierre Bourdieus författarskap och den historiska epistemologin*. [Doktorsavhandling]. Stockholm: HLS Förlag.
- Bruner, Jerome S. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Bruner, Jerome S. (1996). *The culture of education*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Bullogh, Robert V. Jr. (1989). *First year teacher. A case study*. New York: Teachers College Press.
- Burke, Tom (1998). *Dewey's new logic. A reply to Russell*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Calander, Finn (1999). *Från fritidens pedagog till hjälplärare. Fritidspedagogers och lärares yrkesrelation i integrerade arbetslag*. Uppsala Studies in Education 80, Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Calderhead, James (1996). Teachers: Beliefs and knowledge. In: Berliner, David C og Calfee, Robert C (eds.), *Handbook of educational psychology*, 709-725. New York: Macmillan Library Reference.
- Callewaert, Staf (1992). *Kultur, pædagogik og videnskab. Om Pierre Bourdieus habitusbegrep og praktikteori*. København: Akademisk forlag.
- Callewaert, Staf og Kallós, Daniel (1976). Den rosa vågen i svensk pedagogikk. *Forskning om utbildning*, 3 (1), 31-38.
- Carlgren, Ingrid (1999). Professionalism and teachers as designers. *Journal of Curriculum Studies*, 31 (1), 43-56.
- Carlgren, Ingrid, Handal, Gunnar og Vaage, Sveinung (eds.) (1994). *Teachers' minds and actions. Research on teachers' thinking and practice*. London: Falmer Press.
- Carr, Wilfred og Kemmis, Stephen (1986). *Becoming critical. Education, knowledge, and action research*. London: Falmer Press.
- Cherryholmes, Cleo H. (1994). More notes on pragmatism. *Educational Researcher*, 23 (1), 16-18.
- Christians, Clifford G. (2000). Ethics and politics in qualitative research. In: Denzin, Norman K. og Lincoln Yvonna S. (eds.), *Handbook of qualitative research*, 2nd ed., 133-155. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Clandinin, D. Jean (1989). Developing rhythm in teaching. The narrative study of a beginning teacher's personal practical knowledge in classroom research. *Curriculum Inquiry*, 19 (2), 121-141.
- Clandinin, D. Jean og Connely, F. Michael (1991). Narrative and story in practice and research. In: Schön, Donald D. (ed.), *The reflective turn. Case studies in and on educational practice*, 258-281. New York: Teachers College Press.
- Clark, Christopher M. og Penelope L. Peterson (1986). Teachers' thought processes. In: Wittrock, Merlin C.

- (ed.), *Handbook of research on teaching*, 3rd ed., 255-296. New York: Macmillan.
- Clifford, James og Marcus, George E. (1986). *Writing Culture. The poetics and politics of ethnography*. Berkeley: University of California Press.
- Colapietro, Vincent, Midtgarden, Torjus og Strand, Torill (2005). Introduction: Peirce and Education: The conflicting processes of learning and discovery. *Studies in Philosophy and Education*, 24, 167-177.
- Colnerud, Gunnel (1995). *Etik och praktik i läraryrket. En empirisk studie av lärares yrkesetiska konflikter i grundskolan*. [Doktorsavhandling]. Stockholm: HLS förlag.
- Conle, Carola (2000). Thesis as narrative or 'What is the inquiry in narrative inquiry?' *Curriculum Inquiry*, 30 (2), 189-214.
- Connelly, F. Michael og Clandinin, D. Jean (1988). *Teachers as curriculum planners. Narratives of experience*. New York: Teachers College Press.
- Connelly, F. Michael og Clandinin, D. Jean (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19 (5), 2-14.
- Creswell, John W. (1998). *Qualitative inquiry and research design*. London: Sage Publications.
- Cuban, Larry (1993). *How teachers taught. Constancy and change in American classrooms 1890-1990*. New York: Teachers College Press.
- Cunningham, Craig A. (1995). Dewey's metaphysics and the self. In: Garrison, Jim (ed.), *The new scholarship on Dewey*, 175-192. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Dale, Erling Lars (1986). *Oppdragelse, ideologikritikk og pedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dale, Erling Lars (1992). Etisk rasjonalitet i skolen som kulturinstitusjon. I: Dale, Erling Lars (red.), *Pedagogisk filosofi*, 199-231. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Dale, Erling Lars (1999). *De strategiske pedagoger. Pedagogikkens vitenskapshistorie i Norge*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Dale, Erling Lars (2005). *Kunnskapsregimer i pedagogikk og utdanningsvitenskap*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Denzin, Norman (1989). *Interpretive interactionism*. Newbury Park, CA: Sage.
- Denzin, Norman K. (1997). *Interpretive ethnography*. London: Sage Publications.
- Denzin, Norman K. og Lincoln, Yvonna S. (eds.) (2000a). *Handbook of qualitative research, 2nd ed.*, London: Sage Publications.
- Denzin, Norman K. og Lincoln, Yvonna S. (2000b). The discipline and practice of qualitative research. In: Denzin, Norman K. og Lincoln, Yvonna S. (eds.), *Handbook of qualitative research, 2nd ed.*, 1-28. London: Sage Publications.
- Dewey, Jane (1939/1989). Biography of John Dewey. In: Schilpp, Paul Arthur og Hahn, Lewis Edwin (eds.), *The philosophy of John Dewey*, 3rd ed., 3-45. La Salle, Illinois: Open Court.
- Dewey, John (1896/1998). The reflex arc concept in psychology. In: Hickman, Larry A. og Alexander, Thomas M. (eds.), *The essential Dewey. Vol. 2. Ethics, logic, psychology*, 3-10. Bloomington: Indiana University Press.
- Dewey, John (1896/2000). Refleksbue-begrepet i psykologien. I: Vaage, Sveinung (red.), *Utdanning til demokrati. John Dewey i utvalg*, 215-230. Oslo: Abstract forlag.

- Dewey, John (1897/2000). Utdanningens underliggende etiske prinsipper. I: Vaage, Sveinung (red.), *Utdanning til demokrati. John Dewey i utvalg*, 133-162. Oslo: Abstract forlag.
- Dewey, John (1900/1902/90). *The school and society* [1900]; *The child and the curriculum* [1902], joint ed., Chicago: University of Chicago Press.
- Dewey, John (1903/2000). Demokrati i utdanning. I: Vaage, Sveinung (red.), *Utdanning til demokrati. John Dewey i utvalg*, 85-95. Oslo: Abstract forlag.
- Dewey, John (1905/98). The postulate of immediate empiricism. In: Hickman, Larry A. og Alexander, Thomas M (eds.), *The essential Dewey. Vol 1. Pragmatism, education, democracy*, 115-120. Bloomington: Indiana University Press.
- Dewey, John (1907/77). The intellectualist criterion for truth. In: Boydston, Jo Ann (ed.), *Essays on pragmatism and truth 1907-1909, The Middle Works 1899-1924, Volume 4* [MW 4], 50-75. Carbondale: Southern Illinois Press.
- Dewey, John (1908/77a). What pragmatism means by practical. In: Boydston, Jo Ann (ed.), *Essays on pragmatism and truth 1907-1909, The Middle Works 1899-1924, Volume 4* [MW 4], 98-115. Carbondale: Southern Illinois Press.
- Dewey, John (1908/77b). The bearings of pragmatism upon education. In: Boydston, Jo Ann (ed.), *Essays on pragmatism and truth 1907-1909, The Middle Works 1899-1924, Volume 4* [MW 4], 178-191. Carbondale: Southern Illinois Press.
- Dewey, John (1909/98). The moral training given by the school community. In: Hickman, Larry A. og Alexander, Thomas M. (eds.), *The essential Dewey. Vol. 1. Pragmatism, education, democracy*, 246-249. Bloomington, Indiana: Indiana University Press.
- Dewey, John (1915/98). The logic of judgments of practice. In: Hickman, Larry A. og Alexander, Thomas M. (eds.), *The essential Dewey. Vol. 2. Ethics, logic, psychology*, 236-271. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press.
- Dewey, John (1916/61). *Democracy and education. An introduction to the philosophy of education*. New York: The Macmillan Company.
- Dewey, John (1922/83). *Human nature and conduct. An introduction to social psychology*. In: Boydston, Jo Ann (ed.), *The Middle Works 1899-1924, Volume 14* [MW 14], Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey, John (1922/2005). *Människans natur och handlingsliv. Inledning till en socialpsykologi* [Oversatt av Alf Ahlberg]. Stockholm: Daidalos.
- Dewey, John (1925/81). *Experience and nature*. In: Boydston, Jo Ann (ed.), *The Later Works 1925-1953, Volume 1* [LW 1], Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey, John (1925/98). The development of American pragmatism. In: Hickman, Larry A. og Alexander, Thomas M. (eds.), *The essential Dewey. Vol. 1. Pragmatism, education, democracy*, 3-13. Bloomington: Indiana University Press.
- Dewey, John (1927/84). *The public and its problems*. In: Boydston, Jo Ann (ed.), *The Later Works 1925-1953, Volume 2* [LW 2], Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey, John (1927/98). The pragmatic acquiescence. In: Hickman, Larry A. og Alexander, Thomas M. (eds.), *The essential Dewey. Vol. 1. Pragmatism, education, democracy*, 33-36. Bloomington: Indiana University Press.
- Dewey, John (1929/84). *The quest for certainty. A study of the relation of knowledge and action*. In: Boydston, Jo Ann (ed.), *The Later Works 1925-1953, Volume 4* [LW 4], Carbondale: Southern Illinois University Press.

- Dewey, John (1930/98a). From absolutism to experimentalism. In: Hickman, Larry A. og Alexander, Thomas M. (eds.), *The essential Dewey. Vol. 1. Pragmatism, Education, Democracy*, 14-21. Bloomington: Indiana University Press.
- Dewey, John (1930/98b). Three independent factors in morals. In: Hickman, Larry A. og Alexander, Thomas M. (eds.), *The essential Dewey. Vol. 2. Ethics, logic, psychology.*, 315-320. Bloomington: Indiana University Press.
- Dewey, John (1931/98). Context and thought. In: Hickman, Larry A. og Alexander, Thomas M. (eds.), *The essential Dewey. Vol. 1. Pragmatism, education, democracy*, 206-216. Bloomington: Indiana University Press.
- Dewey, John (1933). *How we think. A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*, revised ed., Boston: D.C. Heath and Company.
- Dewey, John (1934/86a). *A common faith*. In: Boydston, Jo Ann (ed.), *The Later Works 1925-1953, Volume 9* [LW 9], 3 – 58, Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey, John (1934/86b). Why I am not a Communist. In: Boydston, Jo Ann (ed.), *The Later Works 1925-1953, Volume 9* [LW 9], 91-95. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey, John (1934/87). *Art as experience*. In: Boydston, Jo Ann (ed.), *The Later Works 1925-1953, Volume 10* [LW 10], Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey, John (1937/2000). Utdanning og samfunnsforandring. I: Vaage, Sveinung (red.), *Utdanning til demokrati. John Dewey i utvalg*, 251-261. Oslo: Abstract forlag.
- Dewey, John (1938/53). *Experience and education*. London: Collier-Macmillan.
- Dewey, John (1938/86). *Logic. The theory of inquiry*. In: Boydston, Jo Ann (ed.), *The Later Works 1925-1953, Volume 12* [LW 12], Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey, John (1939/89). Experience, knowledge and value. A rejoinder. In: Schilpp, Paul Arthur og Hahn, Lewis Edwin (eds.), *The Philosophy of John Dewey*, 3rd ed., 517-608. La Salle, Illinois: Open Court.
- Dewey, John (1939/98). Creative democracy - the task before us. In: Hickman, Larry A. og Alexander, Thomas M. (eds.), *The essential Dewey. Vol. 1. Pragmatism, education, democracy*, 340-343. Bloomington: Indiana University Press.
- Dewey, John (1940/98). Time and individuality. In: Hickman, Larry A. og Alexander, Thomas M. (eds.), *The essential Dewey. Vol. 1. Pragmatism, education, democracy*, 217-226. Bloomington, Indiana: Indiana University Press.
- Dewey, John (1948). *Reconstruction in philosophy*, enlarged ed., Boston: Beacon.
- Dewey, John og Bentley, Arthur F. (1949/89). *Knowing and the known*. In: Boydston, Jo Ann (ed.), *The Later Works 1925-1953, Volume 16* [LW 16], Carbondale: Southern Illinois Press.
- Dewey, John og Bentley, Arthur F. (1964). *A philosophical correspondence, 1932-1951*. Ratner, Sidney og Altman, Jules (eds.), New Brunswick: Rutgers University Press.
- Dewey, John og Tufts, James H. (1932/85). *Ethics*, 2nd ed., In: Boydston, Jo Ann (ed.), *The Later Works 1925-1953, Volume 7* [LW 7], Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dokka, Hans-Jørgen (1967). *Fra allmueskole til folkeskole. Studier i den norske folkeskolens historie i det 19. hundreåret*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dokka, Hans-Jørgen (1981). *Reformarbeid i norsk skole. 1950-årene -1980*. Oslo: NKS.
- Dons, Carl F. og Selmer-Olsen, Ivar (1998). *Fortellingen om 'En ny 6-10-årspedagogikk'*. Trondheim: Statens

utdanningskontor i Sør-Trøndelag.

- Dunne, Joseph (1997). *Back to the rough ground. Practical judgment and the lure of technique*. Notre Dame, Indiana: University of Notre Dame Press.
- Dyblie Nilsen, Randi (2000). *Livet i barnehagen. En etnografisk studie av sosialiseringprosessen*. Trondheim: Dr. polit.-avhandling. Pedagogisk institutt, fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, NTNU.
- Dykhuizen, George (1973). *The life and mind of John Dewey*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dysthe, Olga (1995). *Det flerstemmige klasserommet. Skrivning og samtale for å lære*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Edel, Abraham (1985). A missing dimension in Rorty's use of pragmatism. *Transactions of the Charles S. Peirce Society*, Vol. XXI (No. 1), 21-37.
- Edel, Abraham og Flower, Elisabeth (1985). Introduction. In: Dewey, John og Tufts, James H., *Ethics*, 2nd ed., Boydston, Jo Ann (ed.), *The Later Works 1925-1953, Volume 7 [LW 7]*, vii-xxxv. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Ehn, Billy (1983). *Ska vi leka tiger? Daghemsliv ur kulturell synvinkel*. Lund: Liber Förlag.
- Eikseth, Astrid Grude (1988). *Sosialisering og rasjonalitet i lærerutdanningen. En teoretisk og empirisk studie av lærerstudenters sosialisering og rasjonalitet innenfor pedagogisk teori og praksis*. Hovedfagsoppgave. Trondheim: Pedagogisk institutt, NTNU.
- Eikseth, Astrid Grude (1991). Lærerstudenter i teori og praksis - rasjonalitet eller tilfeldighet? I: Strømnes, Åsmund L., Grankvist, Rolf og Pettersen, Håkon (red.), *Teori og praksis - er symbiose mulig?* 61-86. Trondheim: Tapir.
- Eikseth, Astrid Grude (1993). *Lærerroller og lærerutdanning for helhetsskolen*. Trondheim: Allforsk, NTNU.
- Eikseth, Astrid Grude (1994). *Med skjerpel blikk gjennom utydelig landskap. Eller: Lærerstudenters prosjektarbeid som strategi for reflektert lærerarbeid*. Paper til NFFP's kongress (Nordisk Forening for Pedagogisk Forskning), Åbo Akademi, Vasa, 9.-12.mars 1994.
- Eikseth, Astrid Grude (1996). *"Det e' hardt å vær' 7-års kropp og sitt' på den stolen!" Glimt fra førskolelæreres og læreres vei til ny småskole*. Trondheim: Statens Utdanningskontor i Sør-Trøndelag og Høgskolen i Sør-Trøndelag, ALT.
- Eikseth, Astrid Grude (1997). Verdier i førskole- og allmennlæreres praksiskunnskap. *Barn*, nr. 1/1997, 92-114.
- Eikseth, Astrid Grude (1999). Dewey's perspectives on knowledge and experience. A contribution to understanding teacher's practical knowledge. I: Nordkvelle, Yngve et al. (red.), *Pedagogikk - normalvitenskap eller lappeteppe? Rapport fra den 7. nasjonale fagkonferanse i pedagogikk 17.19.11.98*, 165-186. Forskningsrapport nr. 43/1999, vol. 1, Lillehammer: Høgskolen i Lillehammer.
- Eikseth, Astrid Grude (2000). Fortellinger fra praksis: Læreren som veiviser og støtte. I: Kibsgaard, Sonja (red.), *Pedagogisk arbeid på småskoletrinnet*, 35-57. Oslo: Universitetsforlaget.
- Eikseth, Astrid Grude (2001). Etikk og moral i skolestua. I: Fottland, Helg (red.), *Tilpasning og tilhørighet i en skole for alle*, 187-208. Bergen: Fagbokforlaget.
- Eikseth, Egil, Kreutz-Hansen, Elsa, Nordtømme, Nils og Gudmundsdottir, Sigrun (1992). Tre informanternes oppfatninger av klasseromsforskning. *Nordisk pedagogikk*, 12 (1), 3-12.
- Eisner, Elliot W. og Peshkin, Alan (eds.) (1990). *Qualitative inquiry in education. The continuing debate*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Elbaz, Freema (1992). Hope, attentiveness, and caring for difference. The moral voice in teaching. *Teaching and*

- Teacher Education*, 8 (5/6), 421-432.
- Elbaz-Luwisch, Freema (1997). Narrative Research: Political issues and implications. *Teaching and Teacher Education*, 13 (1), 75-83.
- Engelsen, Britt Ulstrup (1997). Ny læreplan: En fagplanstruktur for helhetlig læring? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 81 (1-2), 71-80.
- Englund, Thomas (2004). Skola för deliberativ demokrati? I: Aasen, Petter, Foros, Per Bjørn og Kjøl, Per (red.), *Pedagogikk og politikk*, 249-270. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Epstein, Debbie (1998). 'Are you a girl or are you a teacher?' The 'least adult' role in research about gender and sexuality in a primary school. In: Walford, Geoffrey (ed.), *Doing research about education*, 27-41. London: Falmer Press.
- Eraut, Michael (1995). Schön schock: A case for reframing reflection-in-action? *Teachers and Teaching: theory and practice*, 1 (1), 9-22.
- Fenstermacher, Gary D. (1986). Philosophy of research on teaching. Three aspects. In: Wittrock, Merlin C. (ed.), *Handbook of research on teaching*, 3rd ed., 37-49. New York: Macmillan.
- Fenstermacher, Gary D. (1994). The knower and the known. The nature of knowledge in research on teaching. *Review of Research in Education*, 20, 3-56.
- Fesmire, Steven A. (1995). Educating the moral artist. Dramatic rehearsal in moral education. In: Garrison, James W. (ed.), *The new scholarship on Dewey*, 45-59. Dordrecht: Kluwer Academic.
- Festenstein, Matthew (2001). Inquiry as critique. On the legacy of Deweyan pragmatism for political theory. *Political Studies*, 49, 730-748.
- Fetterman, David M. (1998). *Ethnography. Step by step*. London: Sage Publications.
- Flem, Annlaug (2000). *Den inkluderende skole - fra ideologi til praksis*. Skriftserien Klasseromsforskning nr. 8. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Foros, Per Bjørn (1986). *Skolen i forandring. Korsveger og tankekors*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (2006). Oslo: Forskningsetiske komiteer, NFR.
- Forskrifter til lov om barnehager m.v.* (1984). Oslo: Forbruker- og administrasjonsdepartementet.
- Fullan, Michael (1993). *Change forces. Probing the depths of educational reform*. London: Falmer Press.
- Garm, Ninna (2001). Hva gjør vi når vi inkluderer? I: Hovdenak, Sylvi Stenersen (red.), *Perspektiver på Reform 97*, 64-78. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Garpelin, Anders. *Den professionella främlingen i klassrummet*. Paper to NFPF's 25th congress, March 1997, Göteborg. 1997.
- Garrison, James W. (ed.) (1995). *The new scholarship on Dewey*. Dordrecht: Kluwer Academic.
- Garrison, James W. (1997). *Dewey and eros. Wisdom and desire in the art of teaching*. New York: Teachers College Press.
- Garrison, Jim (1994). Realism, Deweyan perspective, and educational research. *Educational Researcher*, 23 (1), 5-14.
- Garrison, Jim (1998). Toward a pragmatic social constructivism. In: Larochelle, Marie, Bednarz, Nadine og

- Garrison, Jim (eds.), *Constructivism and education*, 43-60. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Garrison, Jim (1999). John Dewey's theory of practical reasoning. *Educational Philosophy and Theory*, 31 (3), 291-312.
- Garrison, Jim og Neiman, Alvin (2003). Pragmatism and education. In: Blake, Nigel, Smeyers Paul, Smith, Richard og Standish, Paul (eds.), *The Blackwell guide to philosophy of education*, 21-37. Oxford: Blackwell Publishing.
- Geertz, Clifford (1973/1993). *The interpretation of cultures. Selected essays*. London: Fontana.
- Geertz, Clifford (1983). "From the natives point of view". On the nature of anthropological understanding. In: Geertz, Clifford *Local knowledge. Further essays in interpretive anthropology*, 55-70. New York: Basic.
- Gehlen, Arnold (1950/1988). *Man. His nature and place in the world*. New York: Columbia University Press.
- Germeten, Sidsel (2002). *Grenser for undervisning? Frihet og kontroll i 6-åringenes klasserom*. PhD - avhandling. Stockholm: HLS förlag.
- Gilligan, Carol (1982). *In a different voice*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Giroux, Henry A. (1981). *Ideology, culture and the process of schooling*. London: Falmer Press.
- Gjerdrum, Anne-Lise og Dahl, Hans Normann (1991). *Alfa 1. Lese-og skrivehefte a*. Oslo: Skolebokforlaget.
- Gjerdrum, Anne-Lise og Grossmann, Werner (1985). *Bokstavene i rim og regler*. Oslo: Damm.
- Goldman-Segall, Ricki (1998). *Points of viewing children's thinking. A digital ethnographer's journey*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Gomm, Roger, Hammersley, Martyn og Foster, Peter (eds.) (2000). *Case study method. Key issues, key texts*. London: Sage.
- Goodlad, John I. (1979). *Curriculum inquiry. The study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill.
- Goodlad, John I., Soder, Roger og Sirotnik, Kenneth A. (eds.) (1990). *The Moral dimensions of teaching*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Goodson, Ivor (1992). *Studying teachers' lives*. New York: Teachers College Press.
- Goodson, Ivor (2000). *Livshistorier. Kilde til forståelse av utdanning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gouinlock, James (1994). Introduction. In: Gouinlock, James (ed.), *The moral writings of John Dewey*, xix-liv. Amherst, N. Y.: Prometheus Books.
- Gouinlock, James (1999). Dewey. Creative intelligence and emergent reality. In: Rosenthal, Sandra B., Hausman, Carl R. og Anderson, Douglas (eds.), *Classical American pragmatism. Its contemporary vitality*, 224-236. Urbana: University of Illinois Press.
- Grude, Tora (1972). Den historiske bakgrunn for førskolen i Norge. I: NOU 1972: 39 *Førskoler*, 112-133 [Vedlegg 4]. Oslo: Universitetsforlaget/Forbruker- og administrasjondepartementet.
- Grude, Tora (1987). Det begynte med barneasylene. I: Tømmerbakke, Elisabet Ruge og Miljeteig-Olsen, Per (red.), *Fra asyl til barnehage. Barnehager i Norge i 150 år*, 23-62. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grue-Sørensen, Knud (1964). *Opdragelsens historie III*. København: Gyldendal.

- Guba, Egon G. og Lincoln, Yvonna S. (1998). Competing paradigms in qualitative research. In: Denzin, Norman K. og Lincoln, Yvonna S. (eds.), *The landscape of qualitative research*, 195-220. London: Sage Publications.
- Gudmundsdottir, Sigrun (1990). Values in pedagogical content knowledge. *Journal of Teacher Education*, 41 (3), 44-52.
- Gudmundsdottir, Sigrun (1991). Lærerens kunnskapskilde og profesjonalitet. *Skoleforum*, (16), 39-44.
- Gudmundsdottir, Sigrun (1998). 'Skarpt er gjestens blikk.' Den fortolkende forsker i klasserommet. I: Klette, Kirsti (red.), *Klasseromsforskning på norsk*, 103-115. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Gudmundsdottir, Sigrun (2001). Narrative research on school practice. In: Richardson, Virginia (ed.), *Fourth handbook of research on teaching*, 226-240. New York: Macmillan.
- Gullestad, Marianne (1989). *Kultur og hverdagsliv. På sporet av det moderne Norge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gullvåg, Ingemund (1972). Innledning. I: *Charles Sanders Peirce*, 9-72. Oslo: Pax forlag.
- Gundem, Bjørg Brandtzæg (1990). *Læreplanpraksis og læreplanteori. En introduksjon til læreplanområdet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Habermas, Jürgen (1969). Erkjennelse og interesse. I: Habermas, Jürgen (red.) *Vitenskap som ideologi*, 3-17. Oslo: Gyldendal.
- Habermas, Jürgen (1981/1996). *Teorien om den kommunikative handlen*. [Oversettelse og utdrag ved John Cederström] Aalborg: Aalborg universitetsforlag.
- Habermas, Jürgen (1996). *Between facts and norms. Contributions to a discourse theory of law and democracy*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Hagtvet, Bente Eriksen (2003). Skriftspråkstimulering i første klasse. Faglig innhold og didaktiske angrepsmåter. I: Klette, Kirsti (red.), *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. 173-222. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt og Norges forskningsråd.
- Hagtvet, Bente Eriksen og Pálsdóttir, Herdís (1992). *Lek med språket!* Oslo: Universitetsforlaget.
- Hammersley, Martyn og Atkinson, Paul (1996). *Feltmetodikk. Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*, 2. utg., Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Handal, Gunnar og Lauvås, Per (1983). *På egne vilkår. En strategi for veiledning med lærere*. Oslo: Cappelen.
- Hansen, David T. (1995). *The call to teach*. New York: Teachers College Press.
- Hansen, David T. (1998). The moral is in the practice. *Teaching and Teacher Education*, 14 (6), 643-655.
- Hansen, David T. (2001). *Exploring the moral heart of teaching. Toward a teacher's creed*. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, Andy (1996). Revisiting voice. *Educational Researcher*, 25 (1), 12-19.
- Harper, Douglas (1998). An argument for visual sociology. In: Prosser, Jon *Image-based research. A sourcebook for qualitative researchers*, 24-41. London: Routledge Falmer.
- Haug, Peder (1991). *6-åringane - barnehage eller skule?* Oslo: Det norske Samlaget.
- Haug, Peder (1992). *Educational reform by experiment. The Norwegian experimental educational programme for 6-year-olds (1986-1990) and the subsequent reform*. [Doctoral thesis] Stockholm: HLS förlag.

- Haug, Peder (1995). Om politisk styring av utdanningsreformer. I: Skram, Dag (red.), *Det beste fra barnehage og småskole. En ny småskolepedagogikk*, 21-35. Oslo: Tano.
- Haug, Peder (2003). *Evaluering av Reform 97*. Oslo: Forskningsrådet.
- Hauge, Sidsel (2001). "Man må ta så mange avgjørelser hele tiden". *Rapport fra pilotprosjekt om veiledning av nyutdannede lærere: Veiledning til nyutdannede førskolelærere*. Oslo: HiO.
- Havnelid, Reidunn og Havnelid, Anders (1989). *Lærerens ressursbok til 'Nye venner. O-fag i grunnskolen'*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Heggstad, Kari M., Trageton, Arne og Knudsen, Ida M. (1994). *Fokus på lek. Estetikk, progresjon, kultur*. Rommetveit: Høgskolen Stord/Haugesund.
- HEXIS - forum for samfunnsvitenskapelig forskning, <http://www.hexis.dk/>, besøkt 19.11.06.
- Hoel, Torlaug Løkensgard (1995). *Elevsamtaler om skriving i vidaregående skole. Responsgrupper i teori og praksis*. Dr.art.-avhandling. Trondheim: Det historisk-filosofiske fakultet, AVH, Universitetet i Trondheim.
- Hoel, Torlaug Løkensgard (2005). I slåttonn og i skole. Læring i eit sosiokulturelt perspektiv. In: Strømnes, Åsmund L., Kirkhusmo, Anders og Lorentzen, Svein (red.), *Festskrift til Rolf Grankvist på 70-årsdagen*, 58-75. Trondheim: Program for lærerutdanning, NTNU.
- Hoel, Torlaug Løkensgard Hoel (1997). Voices from the classroom. *Teaching and teacher education.*, 13 (1), 5-16.
- Hohr, Hansjörg (2000). Om lek som kommunikasjon og tenkemåte. En lesning av Gregory Bateson. *Nordisk Pedagogikk*, 20 (3), 171-181.
- Hohr, Hansjörg (2002). Does beauty matter in education? Friedrich Schiller's neo-humanistic approach. *Journal of Curriculum Studies*, 34 (1), 59-75.
- Hohr, Hansjörg (2005). Estetikk og erfaring. I: Haugen, Synnøve, Løkken, Gunvor og Røthle Monika (red.), *Småbarnspedagogikk. Fenomenologiske og estetiske tilnærminger*, 237-253. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Hook, Sidney (1981). Introduction. In: Dewey, John *Experience and nature*, Boydston, Jo Ann (ed.), *The Later Works 1925-1953, Volume 1 [LW 1]*, vii-xxiii. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- House, Ernest R. (1994). Is John Dewey eternal? *Educational Researcher*, 23 (1), 15-16.
- Houser, Nathan (1992). Introduction. In: Houser, Nathan og Kloesel, Christian (Eds.), *The essential Peirce. Selected philosophical writings. Vol. 1*, xix-xli. Bloomington, Indiana: Indiana University Press.
- Hovdenak, Sylvi Stenersen (2004). Et kritisk blikk på Reform 97 og dens grunnlagstenkning. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 88 (1), 316-330.
- Huberman, Michel (1995). Working with life-history narratives. In: McEwan, Hunter og Egan, Kieran (eds.), *Narrative in teaching, learning and research*, 127-165. New York: Teachers College Press.
- Høigård, Einar og Ruge, Herman (1963). *Den norske skoles historie*. Oslo: J. W. Cappelens forlag.
- Illeris, Knud (1999). Erfaringspedagogik og "experiential learning". *Nordisk Pædagogikk*, 19 (1), 1-19.
- Imsen, Gunn (1999). *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Innst. S. nr. 234 (1992-93)*. Innstilling fra kirke- og undervisningskomiteen om 6-åringer i skolen - konsekvenser for skoleløpet og og retningslinjer for dets innhold.

- Innst. O. nr. 36 (1993-94)*. Innstilling fra kirke-, utdannings og forskningskomiteen om lov om endringer i lov av 13. juni 1969 nr. 24 om grunnskolen
- Innst. S. nr. 15 (1995-96)*. Innstilling fra kirke- og undervisningskomiteen om prinsipper og retningslinjer for tiårig grunnskole - ny læreplan.
- Jackson, Philip W. (1968). *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Jackson, Philip W., Hansen, David T. og Boostrom, Robert E. (1993). *The moral life of schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Jagtøien, Greta Langlo og Hansen, Kolbjørn (2000). *I bevegelse. Sansemotorikk - lek - observasjon*. Oslo: Gyldendal undervisning.
- James, William (1890-1983). *The principles of psychology. Vol.1 & 2*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Jane Addams - Biography*. Nobel e-Museum. The Nobel Foundation 2002, Stockholm.
<http://www.nobel.se/peace/laureates/1931/addams-bio.html> , visited 21.02.02
- Jane Addams Hull-House Museum. *Biographical sketch of Jane Addams*. University of Illinois at Chicago,
http://uic.edu/jaddams/hull/ja_bio.html , visited 21.02.02.
- Joas, Hans (1993). *Pragmatism and social theory*. Chicago: University of Chicago Press.
- Joas, Hans (1996). *The creativity of action*. Cambridge: Polity Press.
- Johansen, Kjell Eyvind og Vetlesen, Arne Johan (2000). *Innføring i etikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johnson, Mark (1993). *Moral imagination. Implications of cognitive science for ethics*. Chicago: University of Chicago Press.
- Jordell, Karl Øyvind (1982). *Det første året som lærer*. Rapport nr. 3. APPU, Universitetet i Tromsø.
- Jordell, Karl Øyvind (1986). *Fra pult til kateter*. [Dr.polit. avhandling] Tromsø: APPU, Universitetet i Tromsø.
- Karlsen, Gustav E. (2004). Kommersialisering av utdanningspolitikken. I: Aasen, Petter, Foros, Per Bjørn og Kjøl, Per (red.), *Pedagogikk og politikk*, 140-163. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Kilpinen, Erkki (2000). *The enormous fly-wheel of society. Pragmatism's habitual conception of action and social theory*. Doctoral thesis. Helsinki: Department of Sociology, University of Helsinki.
- Kjørholt, Anne Trine (1988). "Bare på lek". Sosiale roller og samhandling i barns lek i barnehage. *BARN*, 6 (3), 8-31.
- Kjørholt, Anne Trine (2004). *Childhood as a social and symbolic space. Discourses on children as social participants in society*. Doctoral thesis. Trondheim: Department of Education/Norwegian Centre for Child Research. Faculty of Social Sciences and Technology Management, Norwegian University of Science and Technology.
- Kjørholt, Anne Trine, Korsvold, Tora og Telhaug, Alfred Oftedal (1990). *Pedagogisk tilbud til 4-7-åringer i internasjonalt perspektiv. En studie av England, Frankrike, Japan og USA*. Trondheim: Norsk senter for barneforskning.
- Klafki, Wolfgang (1977). Om utvikling af en kritisk-konstruktiv didaktik. *Pædagogik*, 7 (3), 9-30.
- Klette, Kirsti (1994). *Skolekultur og endringsstrategier. Utviklingsarbeidet på Fjell skole-en nærstudie*. Dr.polit.avhandling. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.

- Klette, Kirsti (2003a). *Klasserommets praksisformer etter Reform 97. Evaluering av Reform 97*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt og Norges forskningsråd.
- Klette, Kirsti (2003b). Lærernes klasseromsarbeid. Interaksjons- og arbeidsformer i norske klasserom etter Reform 97. I: Klette, Kirsti (red.), *Klasserommets praksisformer etter Reform 97. Evaluering av Reform 97*, 39-76. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt og Norges forskningsråd.
- Korsvold, Tora (1997). *Profesjonalisert barndom. Statlige intensjoner og kvinnelig praksis på barnehagens arena 1945-1990*. Dr. art.-avhandling. Trondheim: Historisk institutt, Det historisk-filosofiske fakultet, NTNU.
- Korsvold, Tora (1998). *For alle barn! Barnehagens framvekst i velferdsstaten*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Krogh-Jespersen, Kirsten og Striib, Andreas (1989). Helhedsskolen og den pædagogiske progressivisme. *Bedre skole*, nr. 1/89, 27-38.
- Kvalbein, Inger Anne (1998). *Lærerutdanningskultur og kunnskapsutvikling*. Dr.polit.-avhandling. Oslo: Pedagogisk Forskningsinstitutt, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Kvale, Steinar (1996). *Interviews. An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Kvernbekk, Tone (2003). On identifying narratives. *Studies in Philosophy and Education*, 22 (3-4), 267-279.
- Lacey, Colin (1977). *The Socialization of teachers*. London: Methuen.
- Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen [L-97]* (1996). Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Læreplanverket for Kunnskapsløftet [K-06]* (2006). Oslo: Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet.
- Larsson, Staffan (2005). Om kvalitet i kvalitative studier [Orig. 1994]. *Nordisk Pedagogik*, 25 (1), 16-35.
- Larsson, Staffan (2006). Ethnography in action. How ethnography was established in Swedish educational research. *Ethnography and Education*, 1 (2), 177-195.
- Lather, Patricia Ann og Smithies, Chris (1997). *Troubling the angels. Women living with HIV/AIDS*. Boulder, Colo: Westview Press.
- Lather, Patti (1993). Fertile obsession: Validity after poststructuralism. *The Sociological Quarterly*, 34 (4), 673-693.
- Lauvås, Per og Handal, Gunnar (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Lauvdal, Torunn (1996). *Makt og interesser. Styring og forhandlingsystem i skolesektoren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lidén, Hilde (2000). *Barn-tid-rom - skiftende posisjoner. Kulturelle læreprosesser i et pluralistisk Norge*. Dr. polit.-avhandling. Trondheim: Sosialantropologisk institutt, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, NTNU.
- Lincoln, Yvonna S og Guba, Egon G (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Lindblad, Sverker og Sahlström, Fritjof (red.) (2001). *Interaktion i pedagogiska sammanhang*. Stockholm: Liber.
- Løgstrup, Knud E. (1991). *Den etiske fordring*. København: Gyldendal.
- Lorentzen, Rutt Trøite (2000). Tekstskaping som skriveundervisning. I: Kibsgaard, Sonja (red.), *Pedagogisk arbeid på småskoletrinnet*, 141-174. Oslo: Universitetsforlaget.

- Lortie, Dan C. (1975). *Schoolteacher. A sociological study*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lov av 6. juni 1975 nr. 30 om barnehager m.v. (1975). *Skolelover. Tillegg til Norsk skole, nr. 17/1975*. Oslo: Grøndahl & Søn Forlag.
- Løvlie, Lars (1972). Universitetspedagogikk - eller debatten som ble vekk. I: Mediaas, Ninna, Houge-Thiis, Johan, Haga, Sigurd, Ellingjord, Jarl og Bjørklid, Brynjulf (red.), *Etablert pedagogikk - makt eller avmakt?* 29-35. Oslo: Gyldendal.
- Løvlie, Lars (1984). *Det pedagogiske argument*. Oslo: Cappelen Forlag.
- Løvlie, Lars (1989). Erfaring som handling. I: Thuen, Harald og Vaage, Sveinung (red.), *Oppdragelse til det moderne. Emile Durkheim, George Herbert Mead, John Dewey, Pierre Bourdieu*, 147-178. Oslo: Universitetsforlaget.
- Løvlie, Lars (1997). Utdanningsreformens paradokser. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 81 (6), 350-361.
- Løvlie, Lars (2001). Rereading Jürgen Habermas' 'Strukturwandel der Öffentlichkeit'. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, (2/2001), 224-240.
- Løvlie, Lars (2003). Teknokulturell danning. I: Slagstad, Rune, Korsgaard, Ove og Løvlie, Lars (red.), *Dannelsens forvandlinger*, 347-371. Oslo: Pax forlag.
- Lowenfeld, Viktor og Brittain, W. Lambert (1971). *Kreativitet og vækst. En redegørelse for den tegnpsykologiske utvikling hos barn og unge og nogle pedagogiske konsekvenser*. København: Gjellerup.
- Lübcke, Poul (1988). *Filosofilexikonet*. Stockholm: Bokförlaget Forum.
- Lundgren, Ulf P. (1983). *Att organisera omvärlden. En introduktion till läroplansteori*. Stockholm: Liber.
- Margolis, Joseph (1998). Dewey in dialogue with continental philosophy. In: Hickman, Larry A. (ed.), *Reading Dewey. Interpretations for a postmodern generation*, 231-256. Bloomington: Indiana University Press.
- Mathison, Sandra, Ross, E. Wayne og Cornett, Jeffrey W. (1993). *A casebook for teaching about ethical issues in qualitative research*. Washington: Qualitative Research SIG, Association of Educational Research of America.
- McDermott, John J. (1985). Symposium on Rorty's Consequences of Pragmatism. *Transactions of the Charles S. Peirce Society, Vol. XXI* (No. 1), 1-7.
- McLaughlin, Terence H. (1999). Beyond the reflective Teacher. *Educational Philosophy and Theory*, 31 (1), 9-25.
- Mead, George Herbert (1976). *Medvetandet, jaget och samhället*. [Orig. *Mind, Self and Society*, 1934] Lund: Argos.
- Mehan, Hugh (1979). *Learning lessons. Social organization in the classroom*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Miller, George A. (1983). Introduction. In: James, William *The principles of psychology. Vol.1 & 2*, ix-xxi. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Mills, Charles Wright (1959). *The sociological imagination*. New York: Grove Press.
- Moen, Torill (2004). *"Kids need to be seen." A narrative study of a teacher's inclusive education*. Dr.polit-thesis. Trondheim: Department of Education, Faculty of Social Science and Technology Management, NTNU.
- Mønsterplan for grunnskolen* (1987). Oslo: Kirke-og undervisningsdepartementet og Aschehoug.

- Moyles, Janet R. (1994). *The excellence of play*. Buckingham: Open University Press.
- Nielsen, Klaus og Kvale, Steinar (1999). *Mesterlære. Læring som sosial praksis*. København: Hans Reitzlers forlag.
- Nilssen, Vivi Lisbeth (2007). *Seeing the kids - seeing the student teachers; dealing with two arenas the whole way. A case study of a cooperating teacher mentoring first-year student teachers' mathematics teaching*. PhD-thesis. Trondheim: Department of Education, Faculty of Social Sciences and Technology Management, NTNU.
- Noddings, Nel (1984). *Caring. A feminine approach to ethics and moral education*. Berkeley: University of California Press.
- Noddings, Nel (1991). Stories in dialogue. Caring and interpersonal reasoning. In: Witherell, Carol og Noddings, Nel (eds.), *Stories lives tell. Narrative and dialogue in education*, 157-170. New York: Teachers College Press.
- Noddings, Nel (1995). *Philosophy of education*. Boulder, Colorado: Westwiew Press/HarperCollins Publishers.
- Normalplan for byfolkeskolen* (1939). Oslo: Kirke-og undervisningsdepartementet.
- NOU 1972: 39. *Førskoler*. Oslo: Universitetsforlaget / Forbruker- og administrasjonsdepartementet.
- NOU 1992: 17. *Rammeplan for barnehagen*. Oslo: BAF//Statens forvaltningstjeneste.
- Nussbaum, Martha C. (1986). *The fragility of goodness. Luck and ethics in Greek tragedy and philosophy*. Cambridge MA: Cambridge University Press.
- Olofsson, Birgitta Knutsdotter (1987). *Lek för livet. En litteraturgenomgång av forskning om förskolebarns lek*. Stockholm: HLS förlag.
- Oser, Fritz (1994). Moral perspectives on teaching. *Review of Research in Education*, 20, 57-127.
- Ostrow, James M. (1990). *Social sensitivity. A study of habit and experience*. New York : State University of New York Press.
- Ot.prp. nr. 21 (1993-94)*. Om lov om endringer i lov 13. juni 1969 nr. 24 om grunnskolen
- Ot.prp. nr. 57 (1990-91)*. Om lov om endring i lov av 6. juni 1975 nr. 30 om barnehager m.v.
- Pappas, Gregory (1998). Dewey's ethics. Morality as experience. In: Hickman, Larry A. (ed.), *Reading Dewey. Interpretations for a postmodern generation*, 100-123. Bloomington: Indiana University Press.
- Patton, Michael Quinn (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Pedagogiske tilbud til 6-åringer i skolen - lov om barnehager [rundskriv] (1991). Oslo: Barne- og familiedeaprtementet/ Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Peirce, Charles S. (1877/1992). The fixation of belief. In: Houser, Nathan og Kloesel, Christian (eds.), *The essential Peirce. Selected philosophical writings, Vol. 1*, 109-123. Bloomington: Indiana University Press.
- Peirce, Charles S. (1878/1992). How to make our ideas clear. In: Houser, Nathan og Kloesel, Christian (eds.), *The essential Peirce. Selected philosophical writings, Vol. 1*, 124-141. Bloomington: Indiana University Press.
- Peirce, Charles S. (1887/1992). A guess at the riddle. In: Houser, Nathan og Kloesel, Christian (eds.), *The essential Peirce. Selected philosophical writings, Vol. 1*, 245-279. Bloomington: Indiana University Press.

- Peirce, Charles S. (1972). *Charles Sanders Peirce* [Innledning og oversettelse ved Ingemund Gullvåg]. Oslo: Pax.
- Peshkin, Alan (1993). The goodness of qualitative research. *Educational Researcher*, 22 (2), 24-30.
- Phillips, Dennis C. (1995). The good, the bad, and the ugly. The many faces of constructivism. *Educational Researcher*, 24 (7), 5-12.
- Phillips, Dennis C. (1997). Telling the truth about stories. *Teacher and Teacher Education*, 13 (1), 101-109.
- Piaget, Jean (1951/1967). *Play, dreams and imitation in childhood* [Trans. by C. Gattegno and F.M. Hodgson]. London: Routledge and Kegan Paul.
- Polanyi, Michael (1967). *The tacit dimension*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Polkinghorne, Donald E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. In: J. Amos Hatch og Richard Wisniewski (eds.), *Life history and narrative*, 5-23. London: Falmer Press.
- Postholm, May Britt (2003). *"I can't find my grandma on the internet!" A study of project work using ICT as a mediating artefact*. Dr. polit.-thesis. Trondheim:, Department of Education, Faculty of Social Science and Technology Management, NTNU.
- Prosser, Jon og Schwartz, Donna (1998). Photographs within the sociological research process. In: Prosser, Jon *Image-based research. A sourcebook for qualitative researchers*, 115-130. London: Routledge Falmer.
- Putnam, Hilary (1994). *Words and life*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Putnam, Hilary (1995). *Pragmatism. An open question*. Oxford UK: Blackwell.
- Pedagogisk tilbud til seksåringer. Veiledende Rammepplan* (1990). Oslo: Universitetsforlaget /Familie-og forbrukerdepartementet /Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Rammepplan for barnehagen* (1995). Oslo: Barne-og familiedepartementet.
- Rasmussen, Jens (2004). Textual interpretation and complexity. Radical hermeneutics. *Nordisk Pedagogik*, 24, 177-194.
- Richardson, Virginia (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In: Sikula, John P., Buttery, Thomas J. og Guyton, Edith (eds.), *Handbook of research on teacher education. A project of the Association of Teacher Educators*, 2nd ed., 102-119. New York: Simon & Shuster Macmillan.
- Ricoeur, Paul (1971). The model of the text. Meaningful action considered as a text. *Social Research*, 38 (3), 529-562.
- Ricoeur, Paul (1984). *Time and narrative. Vol. 1*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Riksaasen, Rita (1994). Models of two professional cultures. Teacher training for kindergarten and primary schools. In: Carlgren, Ingrid, Handal, Gunnar og Vaage, Sveinung (eds.), *Teachers' minds and actions. Research on teachers' thinking and practice*, 201-214. London: Falmer Press.
- Rockefeller, Steven C. (1998). Dewey's philosophy of religious experience. In: Hickman, Larry A. (ed.), *Reading Dewey. Interpretations for a postmodern generation*, 124-148. Bloomington: Indiana University Press.
- Rorty, Richard (1980). *Philosophy and the mirror of nature*. Oxford: Blackwell.
- Rorty, Richard (1982). *Consequences of pragmatism. (Essays: 1972-1980)*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

- Rorty, Richard (1985). Comments on Sleeper and Edel. *Transactions of the Charles S. Peirce Society, Vol. XXI* (1), 39-48.
- Rosaldo, Renato (1989). *Culture and truth*. Boston: Beacon Press.
- Russell, Bertrand (1939/1989). Dewey's new logic. In: Schilpp, Paul Arthur og Hahn, Lewis Edwin (eds.), *The philosophy of John Dewey*, 3rd ed., 135-156. La Salle, Ill.: Open Court.
- Russell, Bertrand (1962). *Vestens filosofi I/II*. København: Munksgaard.
- Sahlström, Fritjof (1999). *Up the hill backwards. On interactional constraints and affordances for equity-constitution in the classrooms of the Swedish comprehensive school*. Uppsala Studies in Education 85, Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Schein, Edgar H (1987). *Organisasjonskultur og ledelse. Er kulturendring mulig?* Oslo: Mercuri media forlag.
- Schilpp, Paul Arthur og Hahn, Lewis Edwin (eds.) (1989). *The philosophy of John Dewey*. 3rd ed. La Salle, Ill: Open Court.
- Schön, Donald A (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, Donald A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schön, Donald A. (1992). The theory of inquiry. Dewey's legacy to education. *Curriculum Inquiry*, 22 (2), 119-139.
- Schou, Lotte Rahbek (2001). Demokrati, dannelse og livslang læring. I: Schou, Lotte Rahbek (red.), *Demokrati og livslang læring*, 68-86. København: GadsForlag.
- Schwandt, Thomas A. (2000). Three epistemological stances for qualitative inquiry. Interpretionism, hermeneutics, and social constructivism. In: Denzin, Norman K. og Lincoln, Yvonna S. (eds.), *Handbook of qualitative research*, 2nd ed., 189-213. London: Sage Publications.
- Seigfried, Charlene Haddock (1996). *Pragmatism and feminism. Reweaving the social fabric*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Seigfried, Charlene Haddock (1998). John Dewey's pragmatist feminism. In: Hickman, Larry A. (ed.), *Reading Dewey. Interpretations for a postmodern generation*, 187-216. Bloomington: Indiana University Press.
- Shulman, Lee S. (1987). Knowledge and teaching. Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-22.
- Simons, Helen (1996). The paradox of case study. *Cambridge Journal of Education*, 26 (2), 225-40.
- Sirotnik, Kenneth A. (1990). On the eroding foundations of teacher education. *Phi Delta Kappan*, (May), 710-716.
- Skard, Åse Gruda (1972). *Vanlige vansker med vanlige barn*. Oslo: Tiden.
- Skirbekk, Gunnar og Gilje, Nils (2000). *Filosofihistorie*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skjelfjord, Jenny og Skjelfjord, Vebjørn (1993). *Min ABC*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skjelfjord, Vebjørn Jentoft (1983). *Analysetrening i leselæringen. Lærerveiledning og treningsprogram*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skjervheim, Hans (1976). Det instrumentalistiske mistaket. I: Skjervheim, Hans, *Deltakar og tilskodar og andre essays*, 260-271. Oslo: Tanum-Norli.

- Skram, Dag (red.) (1995). *Det beste fra barnehage og småskole. En ny småskolepedagogikk*. Oslo: Tano.
- Slagstad, Rune (1998). *De nasjonale strateger*. Oslo: Pax.
- Slagstad, Rune, Korsgaard, Ove og Løvlie, Lars (red.) (2003). *Dannelsens forvandlinger*. Oslo: Pax forlag.
- Sleeper, Ralph W. (1985). Rorty's pragmatism. Afloat in Neurath's boat, but why adrift? *Transactions of the Charles S. Peirce Society, Vol. XXI* (No. 1), 9-20.
- Sleeper, Ralph W. (1986). *The necessity of pragmatism. John Dewey's conception of philosophy*. Urbana and Chicago: University of Illinois Press.
- Søbstad, Frode (1997). Tradisjon og fornyelse i førskolepedagogikken. I: Søbstad, Frode og Leinum, Berit (red.), *Tradisjon og fornyelse i førskolepedagogikken*, 63-79. Oslo: Tano Aschehoug.
- Sockett, Hugh (1993). *The moral base for teacher professionalism*. New York: Teachers College Press.
- Spindler, George og Spindler, Louise (1992). Cultural process and ethnography: An anthropological perspective. In: LeCompte, Margaret D., Millroy, Wendy L. og Preissle, Judith (eds.), *The handbook of qualitative research in education*, 53-92. San Diego: Academic Press.
- St.meld. nr. 4 (1988-89)*. Langtidsprogrammet 1990-1993 Oslo: Finans- og tolldepartementet.
- St.meld. nr. 40 (1992-93)*. '....vi smaa en alen lange.' Om 6-åringer i skolen - konsekvenser for skoleløpet og retningslinjer for dens innhold Oslo: Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet.
- St.meld. nr. 29 (1994-95)*. Om prinsipper og retningslinjer for tiårig grunnskole - ny læreplan. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- St.meld. nr. 48 (1996-97)*. Om lærarutdanning Oslo: Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet.
- St.meld. nr. 52 (1996-97)*. Om økt førskolelærerdekning Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Stake, Robert E. (1978/2000). The case study method in social inquiry. In: Gomm, Roger, Hammersley, Martyn og Foster, Peter (eds.), *Case study method*, 19-26. London: Sage Publications.
- Stake, Robert E. (1998). Case studies. In: Denzin, Norman K. og Lincoln, Yvonna S. (eds.), *Strategies of qualitative inquiry*, 86-109. London: Sage Publications.
- Statistisk Sentralbyrå (2005). *Barnehager 2003*. [NOS D 328].
http://www.ssb.no/emner/04/02/10/nos_barnehager/nos_d328/tab/tab-11.html (besøkt 13.03.06)
- Steen-Olsen, Tove (2000). *Den moderne studenten. En teoretisk og empirisk analyse av mestring, trygghet og tilhørighet i et motivasjons-, modernitets- og kulturperspektiv*. Trondheim: Dr.polit.-avhandling. Pedagogisk institutt, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, NTNU.
- Steinsholt, Kjetil (1997). *Refleksjon og ettertanke*. Trondheim: Tapir.
- Steinsholt, Kjetil (1998). *Lett som en lek? Ulike veivalg inn i leken og representasjonenes verden*. Trondheim: Tapir.
- Steinsholt, Kjetil (2000). Hvordan danner vi samfunnsmennesker? *Norsk Førskolelærerblad*, nr. 3, 12-15.
- Stenhouse, Lawrence (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.
- Storaas, Frøydis (1995). *Barneteikning. Form og forteljing*. Oslo: Samlaget.
- Strand, Torill (2005). Peirce on educational beliefs. *Studies in Philosophy and Education*, 24 (3-4), 255-276.

- Strand, Torill (2007). *Barnehagepedagogikkens epistemologi. En studie av den norske barnehagepedagogikkens grunnlag og gyldighetsnormer*. Dr. polit. -avhandling. Oslo: Universitetet i Oslo, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Strauss, Anselm og Corbin, Juliet (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. London: Sage Publications.
- Strømnes, Åsmund L. (1979). *Starten i læreryrket*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Strømnes, Åsmund Lønning (1993). *Kunnskapssyn og pedagogikk. Historisk analyse og jamføring*. Trondheim: Tapir.
- Stuhr, John J. (1998). Dewey's social and political philosophy. In: Hickman, Larry A. (ed.), *Reading Dewey. Interpretations for a postmodern generation*, 82-99. Bloomington: Indiana University Press.
- Tabachnick, B. Robert (1998). Describing social life. Using the language of possibility in an uncertain world. In: Brusling, Christer (ed.), *Teacher education and social change*, 9-20. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Tabachnick, B. Robert og Zeichner, Kenneth M. (1986). Teacher beliefs and classroom behaviors: Some teacher responses to inconsistency. In: Ben-Peretz, Miriam, Bromme, Rainer og Halkes, R. (eds.), *Advances of research on teachers' thinking*, 84-96. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Tam, Henry (1998). *Communitarianism. A new agenda for politics and citizenship*. Basingstoke: Macmillan.
- Tedlock, Barbara (2000). Ethnography and ethnographic representation. In: Denzin, Norman K. og Lincoln, Yvonna S. (eds.), *Handbook of qualitative research*, 2nd. ed, 455-486. London: Sage Publications.
- Telhaug, Alfred Oftedal (1994). *Norsk skoleutvikling etter 1945. Utdanningspolitikk og skolereformer 1945-1994*. Oslo: Didakta.
- Telhaug, Alfred Oftedal (1997). *Utdanningsreformene. Oversikt og analyse*. Oslo: Didakta Norsk Forlag.
- Thomas, William I. (1923/1969). *The unadjusted girl*. Montclair, New Jersey: Patterson Smith.
- Thomas, William I, og Znaniecki, Florian (1996). *The Polish peasant in Europe and America. A classic work in immigration history*. Zaretsky, Eli (ed.), Urbana, Ill.: University of Illinois Press.
- Throop, Robert og Ward, Lloyd Gordon (2001). *Time line of key events in Dewey's life*. The Mead project website, Department of Sociology, Brock University, St. Catharines, Ontario. Visited 18.02.02. Revised 2007 on <http://www.brocku.ca/MeadProject/Dewey/timeline.html>, visited 12.12.07.
- Toulmin, Stephen (1984). Introduction. In: Dewey, John *The quest for certainty. A study of the relation of knowledge and action*, Boydston, Jo Ann (ed.), *The Later Works 1925-1953, Volume 4 [LW 4]*, vii - xxii. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Tønnessen, Liv Kari Bondevik (1995). *Erfaringer med 4-årig småskole. Rapport nr.37*. Trondheim: Norsk senter for barneforskning, Universitetet i Trondheim.
- Tønnessen, Liv Kari Bondevik (2002). *Den nye småskolen - bakgrunn og utforming*. Kristiansand: Høgskoleforlaget.
- Tønnessen, Liv Kari Bondevik, Monstad, Bjørn og Wike, Johs. (1992). *En framtid for helhetsskolen*. Oslo: Cappelen.
- van Manen, Max (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6, 205-228.
- van Manen, Max (1995). On the epistemology of reflective practice. *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 1 (1), 33-50.

- van Manen, Max (2000). Moral language and pedagogical experience. *Journal of Curriculum Studies*, 32 (2), 315-327.
- Ve, Hildur (1983). Likhetsidealer i velferdsstatens skole. I: Haavelsrud, Magnus og Hartvigsen, Hanna Hamran (red.), *Utdanning og likhetsidealer*, 15-39. Oslo: Aschehoug.
- Ve, Hildur (1991). Prosjekt likestilling i 1.-3. kl. *Nytt om kvinneforskning*, (2/91), 41-43.
- Ve, Hildur (1999). Utdanning for endring. Aksjonsforskning som middel til å fremme likestilling. I: Ve, Hildur (red.), *Rasjonalt og identitet*, 109-123. Oslo: Pax forlag.
- Venheim, Rolf, Olstorpe, Kristina og Skoogh, Lennart (1989). *Regnereisen 1B*. Oslo: Aschehoug.
- Volckmar, Nina (2004). *Fra solidarisk samværskultur til kunnskapssolidaritet. Det sosialdemokratiske skoleprosjekt fra Sivertsen til Hernes*. Dr.polit.-avhandling. Trondheim: Pedagogisk institutt, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, NTNU.
- von Wright, Moira (2000). *Vad eller vem? En pedagogisk rekonstruksjon av G.H. Meads teori om människors intersubjektivitet*. [Doktorsavhandling]. Göteborg: Daidalos.
- Vygotskij, Lev S. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Vygotsky, Lev S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Vaage, Sveinung (1989). Handling og pedagogikk. G.H. Mead om utdanning og sosialisering. I: Thuen, Harald og Vaage, Sveinung (red.), *Oppdragelse til det moderne. Emile Durkheim, George Herbert Mead, John Dewey, Pierre Bourdieu*, 73-93. Oslo: Universitetsforlaget.
- Vaage, Sveinung (red.) (2000a). *Utdanning til demokrati. Barnet, skolen og den nye pedagogikken. John Dewey i utvalg*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Vaage, Sveinung (red.) (2000b). Innleiing. I: Vaage, Sveinung (red.), *Utdanning til demokrati. Barnet, skolen og den nye pedagogikken. John Dewey i utvalg*, 9-54. Oslo: Abstrakt forlag.
- Walford, Geoffrey (1998). *Doing research about education*. London: Falmer Press.
- Webster's Encyclopedic Unabridged Dictionary of The English language* (New revised ed.) (1996). New York: Gramercy Books.
- Welchman, Jennifer (1995). *Dewey's ethical thought*. Ithaca: Cornell University Press.
- Wertsch, James V. (1991). *Voices of the mind. A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Westbrook, Robert B. (1991). *John Dewey and American democracy*. Ithaca, N.Y: Cornell University Press.
- Wikström, Olga (1976). *Rim og gåter*. Oslo: Tiden Norsk Forlag.
- Wolcott, Harry F. (1992). Posturing in qualitative inquiry. In: LeCompte, Margaret D., Millroy, Wendy L. og Preissle, Judith (eds.), *The handbook of qualitative research in education*, 3-52. San Diego: Academic Press.
- Wood, David, Bruner, Jerome S. og Ross, Gail (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.
- Woods, Peter (1996). *Researching the art of teaching. Ethnography for educational use*. London: Routledge.
- Zeichner, Kenneth M. (1995). Beyond the divide of teacher research and academic research. *Teachers and*

Teaching: Theory and practice, 1 (2), 153-172.

Zeichner, Kenneth M. og Gore, J. (1990). Teacher socialization. In: Houston, W. Robert, Huberman, M. og Sikula, John (eds.), *Handbook of research on teacher education*, 329-348. New York: Macmillan.

Zeichner, Kenneth M. og Tabachnick, B. Robert (1985). The development of teacher perspectives. Social strategies and institutional control in the socialization of beginning teachers. *Journal of Education for Teaching*, 11, 1-25.

Zeichner, Kenneth M., Tabachnick, B. Robert og Densmore, Kathleen (1987). Individual, institutional, and cultural influences on the development of teachers' craft knowledge. In: Calderhead, James (Ed.), *Exploring teachers' thinking*, 21-59. London: Cassell.

Öhrn, Elisabet (2002). Jamställdhet som en del av skolans värdegrund. Om kön, klass och etnicitet i skolvardagen. In: Frånberg, Gun-Marie og Kallós, Daniel (red.), *Demokrati i skolans vardag. Fem nordiska forskare rapporterar*, 35-51. Umeå: Umeå Universitet och Nordiska Ministerrådet.

Åm, Eli (1989). *På jakt etter barneperspektivet*. Oslo: Universitetsforlaget.

Aasen, Petter, Nordtug, Birgit, Ertesvåg, Sigrun og Leirvik, Birgit (2002). *Atferdsproblemer. Innføring i pedagogisk analyse*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.

Appendiks

Appendiks 1

En skisse til Deweys intellektuelle biografi

Appendiks 2

Forskningsfeltets topografi i forhold til praksiskunnskap

Appendiks 3

Oversikt over Furuly skole og Storås oppvekstsenter

Appendiks 4

Intervjuguider startintervjuet

Appendiks 5

Oversikt over innsamlede data og dokumenter 1994/95

Appendiks 1

En skisse til Deweys intellektuelle biografi

Innledning

Hensikten med denne teksten er å gi et riss av Deweys biografi, først og fremst med tanke på forhold som kan ha betydning for hans filosofi. Filosofien kan ikke tenkes løsrevet fra hans ideer om pedagogikk, samfunnsteori, etikk og estetikk, slik de utkrystalliserer seg i et livslangt prosjekt om erfaringens betydning og den undersøkende metode. En biografisk introduksjon til hans teorier er også inspirert av hans egen vektlegging av kontekstens betydning i situasjoner i livet hvor nye tanker brytes mot gamle for å finne et foreløpig svar. Som flittig bidragsyter og debattant i samtidens filosofiske diskurs gir han følgende vitnesbyrd som ytterligere gir grunn til en innledende biografisk tilnærming: "I gladly admit that my philosophic views did not develop in a vacuum and that I took seriously philosophic doctrines that were current. Undoubtedly, study of the problems they presented played a part in the development of my own philosophic methods and doctrines" (Dewey 1939/89: 522).

Barndom og oppvekst

Året 1859 er et skjellsettende år i Vestens intellektuelle historie, for da utkom Charles Darwins *On the Origin of Species*, Karl Marx' *Critique of Political Economy* og John Stuart Mills' *On Liberty*.¹³⁸ Dette året ble også John Dewey født, den 20. oktober, i byen Burlington, Vermont.¹³⁹ Burlington var et senter for kultur og handel, vakkert beliggende på en høyde ved Lake Champlain mot grensen til Canada. Stedets sjarm var oppdaget av velstående folk fra byene omkring som hadde sommerresidenser der. Med industrialiseringen kom store grupper immigranter tilflyttende. På kort tid vokste byen fra 4.000 til 14.000 innbyggere og ble landets nest største tømmerdepot, og i 1870 var nesten halvparten av innbyggerne immigranter fra Irland og fransk Canada (Vaage 2000b). Vermont hører til New England-

¹³⁸ I ulik grad kom disse forfatterne til å influere på Deweys filosofi, ifølge Westbrook (1991).

¹³⁹ I dette avsnittet bygger jeg hovedsakelig på tre kilder, først og fremst biografien som datteren Jane Dewey har redigert, og som har gitt den røde tråd. Den er skrevet av hans døtre på bakgrunn av materiale som John Dewey selv fremskaffet. Når det gjelder biografens beskrivelse av påvirkning og utforming av hans filosofi, kan en betrakte dette som en autorisert selvbiografi der Dewey selv ikke er ansvarlig for form eller detaljer (Jane Dewey 1939/89). Andre hovedkilder er to intellektuelle biografier: Deweys selvbiografiske essay "From absolutism to experimentalism" (1930/98a) og Robert Westbrooks (1991) eminente *John Dewey and American democracy*. Det vil også gå fram at andre kilder er benyttet.

statene. Typisk for disse statene var den spesielle kombinasjonen av historie, politikk og økonomi som var utviklet gjennom 300 år. Den spesielle New-England-mentaliteten, som Dewey ofte refererte til, hadde et noe nøkternt, puritansk preg kombinert med drømmen om å danne et fritt, moralsk samfunn frigjort fra engelsk suverenitet. Sentralt sto idealene om politisk uavhengighet og ideene om representasjon og demokrati (ibid.).

Det er delte meninger om hvorvidt Deweys oppvekst i det lille Burlington-samfunnet med agrare røtter kan sies å ha påvirket Deweys teori om det ”deltakende demokrati”. Kanskje passer den bare for et lite, egalitært samfunn? Etter Robert Westbrooks oppfatning var nemlig Deweys teori en radikal teori som gikk mye lenger enn andre liberalistiske, snevrere oppfatninger av demokrati, både i Deweys samtid og den dag i dag. Deweys teorier om demokrati blir behandlet grundigere i avhandlingens hoveddel. Her viser jeg til Westbrooks utsagn om Deweys *“participatory democracy”* som en tro på:

[D]emocracy as an ethical ideal [that] calls upon men and women to build communities in which the necessary opportunities and resources are available for every individual to realize fully his or her particular capacities and powers through participation in political, social, and cultural life. (Westbrook 1991: xv)

Dewey ble av motstandere beskyldt for å ha en altfor utopisk demokrati-teori. Dette kommenterer han i artikkelen “Creative democracy – the task before us” nettopp med henvisning til egne erfaringer i oppveksten:

I have been accused more than once and from opposed quarters of an undue, a utopian, faith in the possibilities of intelligence and in education as a correlate of intelligence. At all events, I did not invent this faith. I acquired it from surroundings as far as those surroundings were animated by democratic spirit. (1939/98: 342)

Når det gjaldt utviklingen av demokrati, hadde han ingen tro på selvrefererende konsultasjoner og konferanser, diskusjoner og opinionsdannelse, men heller en tro på ”the capacity of the intelligence of the common man to respond with commonsense to the free play of facts and ideas which are secured by effective guarantees of free inquiry, free assembly and free communication” (ibid.).¹⁴⁰

John Dewey var den tredje av fire sønner, men eldstebroren døde som spedbarn. De vokste opp i sunne og enkle omgivelser. Jane Dewey hevder at det som særlig preget Dewey-brødrene var den kulturelle arv som skrev seg fra en familie med bakgrunn i den amerikanske pionertiden, på farssiden ikke mer enn fire generasjoner tilbake. Thomas Dewey kom fra

¹⁴⁰ Dette kom særlig til uttrykk i bøkene *Democracy and Education* (1916/61) og *The Public and its Problems* (1927/84).

Flandern i 1630-årene og livnærte seg ved jordbruk og handel, og mange av etterkommerne ble håndverkere og farmere. Familiemyten forteller om en grandonkel som var blitt drept i revolusjonskrigen av toryer forkledd som indianere. Deweys far, Archibald, slo seg opp som kolonialkjøpmann i Burlington. Han var republikaner, og meldte seg som frivillig befal (kvartermester) til borgerkrigen på Lincolns side i 1861. I militæret var han vel ansett og meget populær, en mann med høy intelligens, sterk patriotisme og tørrvittig humor. Selv om faren ikke hadde særlig skolegang, leste han mye og var særlig glad i klassikerne. Når han leste sin Shakespeare, skyldtes det ikke innholdet først og fremst, men fordi han frydet seg over språk og ordspill. Han var en mester i humoristiske reklameplakater til butikken, som for eksempel "Hams and cigars, smoked and unsmoked" eller "A good excuse for a bad habit" (om sigarer). Han solgte nok mer varer og samlet inn færre regninger enn andre kjøpmenn i byen! (Jane Dewey 1939/89: 3-6, Westbrook 1991: 2).

Deweys mor, Lucina Rich, kom også fra en pionerfamilie som hadde slått seg ned i Amerika på midten av 1600-tallet og tilhørte nå den velutdannede, sosiale og politiske eliten i byen, med en bestefar i kongressen og onkler med college-utdanning. Selv sto hun sentralt blant byens kvinner i arbeidet blant de fattige, med rådgivning for de unge mannlige studenter og i kirkens veldedighetsarbeid. Hun ble av sine medarbeidere karakterisert som en idealist, alltid "looking forward from things that they *are*, to what they ought to be, or might be" (Westbrook 1991: 4). Som ung hadde Lucina konvertert til en mer evangelisk og pietistisk orientert menighet enn den liberale som hennes familie tilhørte. Med et "partialistisk" syn, det vil si en tro på at bare en utvalgt flokk av menneskeheten kunne oppnå frelse, fikk hennes tre sønner en streng, religiøs oppdragelse. De opplevde en konstant skyldfølelse og samtidig en sterk irritasjon over morens stadige utspørring om deres "sjels frelse" (ibid.: 3). Dewey sier i et selvbiografisk essay at etter hvert ble dette kilden til en personlig krise, der han opplevde en konflikt med "traditional religious belief with opinions that I could myself honestly entertain" (Dewey 1930/98a: 17). Samtidig understreker han at krisen hadde sin rot i personlige religiøse erfaringer og ikke i møtet med filosofien. Dette skyldtes en følelse av at "any genuinely sound religious experience could and should adapt itself to whatever beliefs one found oneself intellectually entitled to hold." Ikke desto mindre var han som ung universitetslærer et aktivt medlem av The First Congregational Church og Student Christian Association der han holdt bibelklasser så vel som foredrag om religiøse temaer (Westbrook 1991: 22). Men da han i 35-årsalderen flyttet fra Michigan- universitetet i Ann Arbor til Chicago-universitetet, meldte han seg ut av kirken (Rockefeller 1998).

Det er ikke urimelig å anta at Deweys fortrolighet med den religiøse dimensjonens betydning i livet, gjorde at denne etter hvert ble en integrert del av hans teori om erfaring. I begynnelsen av 1930-årene hevder han at ”det religiøse” er en drivkraft (eller holdning) for å nå et mål eller et ideal, hvilket etter hans oppfatning er noe helt annet enn fenomenet ”religion” som er en institusjonell organisasjon (1934/86a: 8). Andre har pekt på hvordan Dewey i en tidlig fase på 1880-tallet prøvde å integrere kristendommens spiritualitet med en moderne etikk for demokrati og eksperimentell *intelligence*, noe som resulterte i et sosialt ideal som han videreutviklet gjennom hele livet (Rockefeller 1998).

Skolegangen i den offentlige skolen var for John Dewey og brødrene en heller nødtørftig affære. Mange elever var stuert sammen, 54 elever fra syv til nitten år i samme klasse, i falleferdige lokaler, der disiplinen var slapp og fremmøtet dårlig. Lærerne var inkompetente og læreplanen et sørgelig kapittel. Riktignok fikk Dewey ifølge Vaage (2000b) oppleve reformer som betydde aldersinndelte klasser, skoleuniformer og nye undervisningsplaner, men livet i klasserommet var fortsatt kjedelig og lite inspirerende med vekt på etteraping og repetisjon. Jane Dewey forteller at Dewey-brødrene var lesehester og yngre enn klassekameratene. John var meget sjenert, men ganske selvbevisst. En kan kanskje si at det likevel var ett gode ved skolen: Den favnet stort sett alle barn, uansett klassetilhørighet og kulturell bakgrunn. Til tross for den spesielle prestisje som var knyttet til ”the few first families, life was democratic – not consciously, but in that deeper sense in which equality and absence of class distinctions are taken for granted” (Jane Dewey 1939/89: 3).

Om skolen var kjedelig, lærte Dewey-guttene desto mer av livet utenfor skolen. Lekekameratene var først og fremst broren Davis og andre jevnaldrende i familiekretsen. De dyrket friluftslivet med padling, fiske og teltliv langs Champlain-sjøen eller fikk robåten med på tømmertransporten slik at de kom seg inn på vannveiene i fransk Canada sammen med en indiansk guide. Der lærte de fransk så pass at de kunne lese franske romaner før de lærte fransk på skolen. Feriene ble tilbrakt på gårdene hos slektninger, hvor de hjalp til med gårdsarbeid og hadde moro av å studere småindustri som sagbruk og kornmølle, høypresse og kalkmølle. Hjemme måtte guttene også hjelpe til med husarbeid. Økonomien tilsa at alle måtte bidra. Utenom skoletid var det penger å tjene ved å gå med aviser og merke tømmer. De brukte noe av lønna til å kjøpe bøker på auksjon, men hadde også tilgang til bøker på et nytt folkebibliotek og universitetsbiblioteket. Dette, sammen med bøkene i hjemmet, ga Dewey-guttene en tilgang på litteratur som var uvanlig i forhold til familiens økonomi. Moren

oppmuntret dem til lesning på fritiden for å kompensere den dårlige skolegangen, og det var også hun som ivret for at de skulle ta universitetsutdannelse, som de første i Dewey-slekten.

Tanken er nærliggende, at Deweys egne erfaringer fra barndommen hadde betydning for utformingen av hans pedagogiske ideer, noe Jane Dewey (ibid.) bekrefter. Den var et viktig bakteppe for hans senere kritikk av den tradisjonelle skolen med leksehøring og pugg, og ga retorisk kraft til argumentasjonen for den nye pedagogikken med tilrettelegging av barnets edukative erfaringer og aktive deltakelse. Hans ideer om at skolen måtte binde sammen teori og praksis ved å gi elevene erfaringer i heimkunnskap og andre ansvarsoppgaver, samt opplæring i enkle yrkesfag, skriver seg fra de gode lærings situasjoner han opplevde utenfor skolen. Men vi skal senere se at der også var andre formative krefter.¹⁴¹

En filosof blir til – studier og de første år som universitetslærer

Deweys studietid i årene 1875-84, bare avbrutt av noen mellomliggende år som lærer i skolen, var preget av brytninger og nyskapninger innen amerikansk akademia. Det illustreres ved to forhold. For det ene var det brytninger innen filosofi, der hegemoniet hittil hadde vært en allianse mellom liberal teologi og skotsk intuisjonisme, en "common sense"-realisme som sto i opposisjon til britisk empirisme.¹⁴² Denne posisjonen ble utfordret av tilhengere av tysk idealisme og rasjonalisme med Kant, Schelling og Hegel. Noen av lærerne ved universitetet i Vermont var tidlig ute med dette, selv om hovedtrenden var de tradisjonelle ideer (Dewey 1930/98a). Ved dette universitetet tok Dewey sin undergraduate-eksamen i 1879.¹⁴³ For det andre var det en tid med sterk utbygging av høyere utdanning, med opprettelse av både profesjonsstudier og frie akademiske studier, slik det nylig hadde skjedd i Vermont. Etter hvert ble høyere grads studier også utbygd, som for eksempel det nyopprettede Johns

¹⁴¹ Deweys pedagogikk er særlig beskrevet i bestselgeren *The School and Society* i fellesutgave med *The Child and Society* (Dewey 1900/1902/90) som opprinnelig var en samling foredrag for foreldrene på Laboratory School, Chicago-universitetet, *How we think* fra 1910 (gjennomrevidert i 1933), *Democracy and Education* fra 1916/61, som han lenge betraktet også som sitt filosofiske hovedverk, og *Experience and Education* fra 1938.

¹⁴² "Den skotske skole" var en filosofisk retning som oppsto på slutten av 1700-tallet under ledelse av Thomas Reid (1710-1796) i Glasgow. Deres kunnskapsteori forsvarte en "common sense"-oppfatning der våre fornemmelser, minner og vår tankeevne gir oss direkte tilgang til en ytre verden, som er uavhengig av vår bevissthet. De kritiserte den britiske empirismen, der David Hume (1711-1776) var en ledende kraft, for å havne i en ytterliggående skeptisisme, der en fornektet muligheten av sikker eller objektiv kunnskap. Årsaken til dette, hevdet den skotske skole, var at empiristene lærte at ideene var de umiddelbare (sansbare) objekter for bevisstheten. (*Filosofilexikonet*, Lübcke 1988: 511, 464, 239, 509).

¹⁴³ Westbrook (1991: 5f) sier at universitetet i Vermont hadde en sentral plass i byen Burlingtons kulturelle liv. Det hadde stolte pionertradisjoner og et godt rykte, takket være sin femte president, James Marsh. Han var en fremragende amerikansk transcendentalist, og var kanskje den første amerikaner som hadde lest originaltekster av Immanuel Kant.

Hopkins-universitetet der Dewey studerte fra 1882-84. Presidenten her la stor vekt på nyskapende og original forskning. Det skapte en sjeldent stimulerende atmosfære ved universitetet, noe studentene knapt siden møtte (Jane Dewey 1939/89: 15).

Det som vakte Deweys filosofiske interesse i studietiden i Vermont var ikke først og fremst fagkretsen det siste året hvor studentene ble introdusert for ideenes verden, men et tredjeårs-kurs i fysiologi der de leste tekster av den engelske humanist og evolusjonist T. H. Huxley (Dewey 1930/98a: 14). Disse tekstene ga ham ”a sense of interdependence and interrelated unity”, og her lå kimen til en intellektuell søking etter et perspektiv på verden og livet, der den menneskelige organisme hadde slike egenskaper som fremstilt hos Huxley. Debatten om den nye utviklingslæren kontra tradisjonelle ideer som ble reflektert i de engelske tidsskriftene som universitetet abonnerte på, ga Dewey en langt større intellektuell stimulans enn filosofiundervisningen (Jane Dewey 1939/89: 11). Likevel var det en av filosofilærerne, Henry A.P. Torrey, som fikk avgjørende betydning for Deweys valg av filosofi som livsprosjekt (Dewey 1930/98a: 17). Etter studietiden underviste nemlig Dewey en treårsperiode på ulike high schools.¹⁴⁴ Det siste året fikk han privatundervisning i filosofi av professor Torrey som hadde studert sin Kant. Under ”walks and talks” gjennomgikk de filosofiske klassikere og tysk filosofisk språk. Usikker på om filosofi skulle bli hans profesjonelle livsbane sendte han inn et par artikler til *The Journal of Speculative Philosophy*, det eneste filosofiske tidsskriftet som fantes på den tid. I all beskjedenhet la han ved et brev til redaktøren, hegelianeren William T. Harris, og ba om råd med hensyn til en mulig fremtidig karriere som filosof (ibid.: 16). Svaret var positivt, artiklene ble trykt, og Dewey ville dermed studere filosofi ved Johns Hopkins University, om han så måtte ta opp et lån fra en tante for å greie økonomien!¹⁴⁵

Da Dewey kom til Johns Hopkins University i 1882-84 for å ta doktorgraden, møtte han tre lærere som på ulik måte skulle få betydning for hans filosofi. Den ene var G. Stanley Hall med sin eksperimentelle psykologi og empiriske forankring, den andre var Charles Sanders Peirce med sin matematiske logikk, et kurs Dewey var sterkt misfornøyd med (Vaage

¹⁴⁴ Dewey var high school-lærer i Oil City, Pennsylvania og i Charlotte, Vermont. Der underviste han i fagene latin, matematikk og naturfag. Som lærer var han avholdt i Oil City, men holdt en elendig disiplin i Charlotte-klassene på grunn av noen bråkete gutter han ikke mestret (Duikhuizen 1972). Fritiden brukte han til selvstudier i filosofi (Dewey 1930/98a).

¹⁴⁵ Artiklene som ble trykt i 1982 i *Journal of Speculative Philosophy* var ”The Metaphysical Assumptions of Materialism” (april) og ”The Panteism of Spinoza” (juli) (Schilpp og Hahn 1939/89: 611). Dewey karakteriserer selv disse artiklene som høyst skjematisk og formelle, ”couched in the language of intuitionism; of Hegel I then was ignorant” (Dewey 1930/98a: 16).

2000b).¹⁴⁶ Det var den tredje læreren, professor George Sylvester Morris, som skulle få så stor betydning for ham, som lærer, kollega og venn. Morris hadde et helhjertet engasjement, en stor produksjon og ble en av Amerikas fremste filosofer (Westbrook 1991: 18f). Han hadde studert Hegel i Berlin, nærte dyp respekt for Aristoteles og hadde bevart noe av sin ungdoms tro på de skotske empiristenes common sense-oppfatning av den ytre verdens eksistens. Møtet med dette tankegodset, særlig ny-hegelianismen, imøtekom hos Dewey en lengsel etter en helhetlig oppfatning av tilværelsen i en periode der han befant seg i en personlig krise. "Hegel's synthesis of subject and object, matter and spirit, the divine and the human, was, however, no mere intellectual formula; it operated as an immense release, a liberation" (1930/98a: 17). På den tiden hadde han følt at splittelse og atskilthet var det typiske i tilværelsen, noe han tilskrev den strikte New England-kulturen som førte til "divisions by way of isolation of self from the world, of soul from the body, of nature from God, brought a painful oppression – or rather an inward laceration" (ibid.).¹⁴⁷ Kanskje var det først og fremst behovet for helhet i tilværelsen, som gjorde at han fant ny-hegelianismen så epokegjørende. Da dreide det seg ikke bare om en eksistensiell helhet på det personlige plan, men også om et helhetlig syn på forholdet mellom institusjoner og samfunn, mellom etikk og vitenskap, mellom filosofi og teologi. Den tyske idealismen hadde rent generelt begynt å få fotfeste ved flere amerikanske universiteter. Deweys doktoravhandling het *Kant's Psychology*. Den handlet om den velkjente idealist-kritikken av Kant, der man hevdet at Kant ikke så at hans egen tenkning pekte utover atskillelsen av subjektet og objektet til en forståelse av deres relasjoner som manifestasjoner av Fornuften. Det så derimot Hegel, som fullførte Kants filosofi i sin logikk om den filosofiske metode, hevdet Dewey i avhandlingen (Westbrook 1991: 20).¹⁴⁸

Det nære samarbeidet med George S. Morris fortsatte også etter studietiden, da den nyutdannede Dewey takket være Morris fikk jobb som filosofilærer ved University of Michigan i Ann Arbor. Der var han i perioden 1884-94, bare avbrutt av et års tid ved University of Minnesota (1888-89). Både i forhold til sin filosofiske og religiøse utvikling sto han i gjeld til Morris og den tyske idealisme, og det var et stort tap for ham da Morris døde i 1989. Men Morris' bortgang førte til at Dewey ble kalt tilbake til Ann Arbor, for å etterfølge sin lærer og venn som professor og leder av "Department of Philosophy". I sin andre

¹⁴⁶ Om møtet med læreren Charles S. Peirce ikke var vellykket, så ble ikke desto mindre møtet med *filosofen* Charles S. Peirces tekster det (Dewey 1925/98).

¹⁴⁷ Det engelske "laceration" kan oversettes med "sønderriking".

¹⁴⁸ Doktoravhandlingen hans er gått tapt, men hovedtrekkene er gjengitt i artikkelen "Kant and Philosophic Method", *Journal of Speculative Philosophy*, April 1884, XVIII, 162-174 (Schilpp og Hahn 1939/89: 611).

Michigan-periode rekrutterte han flere lærere som skulle vise seg å bli nære kolleger og venner livet ut. Det gjelder James H. Tufts som han i 1908 skrev læreboka *Ethics* sammen med (revidert i 1932), og senere George Herbert Mead da Tufts flyttet til Chicago-universitetet. Begge hadde studert filosofi i Berlin, Mead også psykologi hos Wilhelm Wundt i Leipzig, der grunnlaget for Meads sentrale begrep "gest" oppsto (Vaage 1989). Men Mead fullførte ikke sitt doktorgradsarbeid under Wilhelm Dilthey i Berlin, ettersom han i stedet aksepterte tilbudet om stilling ved Michigan-universitetet. Det var særlig et nært forhold mellom Mead og Dewey og deres familier. Da Dewey senere fikk stilling ved Chicago-universitetet etter påtrykk fra Tuft, satte han som betingelse at der også var en stilling til Mead. I Chicago bodde de i samme hus, og der deltok de i den progressive bevegelsens sosiale prosjekter. Det kan være vanskelig å etterspore deres gjensidige påvirkning siden Meads viktigste arbeider ble publisert etter hans død, men Dewey sier selv i forordet til et av sine hovedverk, *Logic*: "My indebtedness to George H. Mead is also much greater than indicated by the text" (1938/86:5). Påvirkningen fra Mead er trolig undervurdert, men en gjensidig tankeutveksling fant i alle fall sted ved jevnlig samtaler livet ut (Jane Dewey 1939/89: 25).¹⁴⁹

Deweys interesse for pedagogikk ble for alvor vekket i Ann Arbor-tiden. Universitetet der hadde opprettet Amerikas første professorat i pedagogikk, og lærerne var jevnlig ute i skolene i forbindelse med studentenes arbeid. Deweys interesse for psykologi førte ham til studier av læring. Dessuten observerte han sine egne barns utvikling med særlig interesse. Tanken om en eksperimentskole ble sådd her. Da kunne han kombinere studier av psykologiske læringsprinsipper med studier av prinsipper for kooperativt fellesskap som hadde betydning for hans etikkstudier (Jane Dewey 1939/89: 27). Det var i denne tiden, mens han prøvde å forene tanker fra Hegels idealisme og eksperimentell psykologi, at en av hans studenter skrev et humoristisk dikt i skoleavisa om "[the] daring man [...] aspiring to be a Colossus, of course, having one foot in heaven, the other on the earth" (Dykhuizen 1973: 55).¹⁵⁰

¹⁴⁹ Vaage (1989: 76) hevder at Dewey og Meads gjensidige påvirkning er uttrykt i Deweys berømte artikkel "The Reflex Arc Concept in Psychology" fra 1896. Selv finner jeg umiskjennelig felles tankegods i *Experience and Nature*, kap. 6. "Nature, Communication and Meaning" (1925/81), sammenliknet med Meads *Mind, Self and Society* (Mead 1934/76).

¹⁵⁰ Det er Westbrook (1991: 20, n 28) som først gjør meg oppmerksom på dette diktet.

Familieliv og Chicago-perioden med den pragmatiske bevegelse

John Dewey traff sin kone, Alice Chipman, en av sine studenter, i Ann Arbor. Hun var utdannet musikk lærer og hadde vært lærer en periode for å kunne finansiere videre studier (Westbrook 1991: 34f). Familien hennes hadde samme pionerbakgrunn som Dewey-familien. Siden foreldrene døde tidlig, vokste hun og søsteren opp hos besteforeldrene. Morfar Frederick Riggs hadde en fargerik fortid, som agent, pelsjeger og jordbruker ved utpostene, og som gullgraver. Han ble tatt opp som medlem av Chipewa-stammen og kjempet for indianernes rettigheter og sosial rettferdighet.

Alice var sjeldent begavet, både intellektuelt og sosialt, dertil energisk og selvstendig. Hun var religiøs uten å være dogmatisk, hadde et kritisk samfunnsengasjement og fikk John til å interessere seg for problemstillinger i samtiden, ikke bare for de filosofiske klassikere. Westbrook (ibid.: 35) sier det er vanskelig å skille ut Alice' innflytelse på Johns arbeid, bortsett fra konkrete saker som utdanningsreformer og feminisme. Men som datteren skriver: "Above all, things which have previously been matters of theory acquired through his contact with her a vital and direct human significance" (Jane Dewey 1939/89: 21). De giftet seg i 1886 og fikk i alt seks barn.¹⁵¹ Men tragedien rammet dem da de mistet to av dem på forskjellige Europa-reiser: Morris, oppkalt etter familiens gode venn, døde to år gammel av difteri i Milano i 1895, og Gordon på åtte år fikk tyfus under overfarten mellom Montreal og Liverpool og døde i Irland i 1904. Likevel fullførte Alice og de fire barna sine planlagte språkstudier i Europa vinteren 1904, mens John dro tilbake til USA for å skjøtte sine forelesninger. Da han sluttet seg til familien i Italia om våren, adopterte de Sabino, en gutt som var like gammel som han de hadde mistet. Det var et lykkelig valg. Men tapet av Morris og Gordon var et hardt slag som merket dem for livet. Etter å ha vært enkemann i nesten 20 år, giftet Dewey seg i 1946 med Roberta Lowitz Grant, også en tidligere student. De adopterte de belgiske barna John og Adrienne, som var blitt foreldreløse under krigen (Westbrook 1991: 536).¹⁵²

¹⁵¹ John og Alice Deweys barn er Frederick Archibald (f. 1887), Evelyn (f. 1889), Morris (f. 1993), Gordon Chipman (f. 1896), Lucy Alice (f. 1897) og Jane Mary (f. 1900). De adopterte også den italienske gutten Sabino i 1905 (Jane Dewey 1939/89, Throop and Ward 2001/2007).

¹⁵² Noen av Dewey-barna delte foreldrenes faglige interesser. Evelyn skrev sammen med faren boka *Schools of Tomorrow*, etter besøk på en rekke reformskoler. Hun skrev også en bok om få-delte skoler, *New Schools for Old*, deltok i utviklingen av metoder for tester i utdanningssystemet og redigerte en rapport om undersøkelser av småbarns utvikling. Jane Mary (oppkalt etter Jane Addams og Mary McDowell i Hull House-kretsen) var som tidligere nevnt engasjert i arbeidet med nedtegnelser av farens biografi med hans bistand. Adoptivsonnen Sabino var den av barna som særlig realiserte foreldrenes ideer i praktisk arbeid i grunnskolen. Han var både lærer i "progressive" skoler og designer og produsent av læremidler, som fremmet konstruktive aktiviteter og naturfaglig eksperimentering (Jane Dewey, 1939/89: 35).

Etter å ha vært ved University of Michigan i perioden 1884-1894 (bortsett fra det tidligere nevnte året i Minnesota), kom en ti-årsperiode ved det nyopprettede University of Chicago fra 1894 til 1904. Dewey ble tilbudt stillingen som professor i filosofi med oppfordring til å lede faglige nyskapninger, som bl.a. førte til det nyopprettede "Department of Philosophy, Psychology and Pedagogy". Det var særlig tanken om inkludering av det nye faget pedagogikk som fristet. Med konsentrasjon om graduate-programmet fikk han også større anledning til å forfølge og videreutvikle sine egne ideer innen psykologi, etikk og filosofi, med viderekomne studenter og kolleger som diskurspartnere, spesielt de tidligere kollegaene fra Michigan, James H. Tufts og George Herbert Mead. Den funksjonelle psykologien som William James la grunnen til med tobindsverket *Principles of Psychology* fra 1890 skulle få betydning for Deweys sammenknytning av sine teorier om logikk og etikk, ja, utviklingen av Deweys pragmatisme overhode (Dewey 1925/98).

Chicago var i begynnelsen av 1900-tallet en smeltedigel av immigranter, arbeidere, industriherrer, velstående borgerskap og radikale akademikere. Byens befolkning hadde økt fra en halv til én million innbyggere fra 1880 til 1890, og ved århundreskiftet var det ca. 1,7 millioner innbyggere der. Allerede i 1890 var $\frac{3}{4}$ av byens innbyggere førstegenerasjons innvandrere og deres barn. Etniske og klassemessige motsetninger florerte. Storbyens muligheter og problemer var til stede i fullt monn, samtidig som visjonære reformarbeidere kjempet mot grådige entreprenører og korrupte politikere om herredømmet over byens fremtid (Westbrook 1991: 83). Blant de visjonære reformarbeiderne i det som kalles "den pragmatiske bevegelse" fant John og Alice Dewey sin plass sammen med George Herbert og Helen Mead i kretsen rundt Hull-House. Det ble grunnlagt i 1889 av Jane Addams og venninnen Ellen G. Starr og var et såkalt "settlements-house" etter en idé fra England. Det var et sosialt reformarbeid på tvers av klasseskiller til støtte for fattige arbeidere og immigranter i nabolaget.¹⁵³ Beboerne på Hull-House dro vekselvis ut i fattigkvarterene for å pleie syke og holdt åpent hus med barnehage, klubbkvelder for ungdom og foredrags- og diskusjonskvelder for voksne. Etter hvert kom en rekke tiltak for utdanning, kultur og helseforebyggende arbeid i gang. Etter kort tid var 2000 mennesker innom Hull-House hver uke. Alle deltok på like fot, uansett stand og stilling eller ideologisk overbevisning. Feministen Jane Addams og medarbeidere jobbet også politisk og fikk vedtatt lover som gav vern for kvinner og barn, fikk innført forbud mot barnearbeid og rett til obligatorisk utdanning for alle. Selv hadde Jane

¹⁵³ Formålet med virksomheten ved Hull-House er beskrevet slik i Jane Addams selvbiografi fra 1930: "to provide a center for higher civic and social life; to institute and maintain educational and philanthropic enterprises and to investigate and improve the conditions in the industrial districts of Chicago" (*Jane Addams – Biography*, Nobel e-Museum, The Nobel Foundation 2002).

Addams høyere utdanning, kom fra en velsituert familie og skrev en rekke bøker og artikler, ofte som et ledd i innsamlingen av midler til Hull-House. Som kveker var hun pasifist og jobbet nasjonalt og internasjonalt for fredsarbeid. I 1931 ble hun hedret med Nobels Fredspris for sitt fredsarbeid, som første amerikanske kvinne.¹⁵⁴

John Dewey hadde holdt foredrag ved Hull-House allerede før de flyttet til Chicago, og under samarbeidet med Jane Addams påvirket de hverandre gjensidig. Troen på det levende demokrati som en måte å leve i fellesskap på, og som måtte være retningsgivende for all utdanning, ble forsterket og utdypet gjennom erfaringene med Hull-House og Jane Addams. Dewey mottok også sterke impulser fra to andre kvinner når det gjaldt utdanningsreformer, nemlig fra sin kone Alice og Ella Flagg Young. Young hadde jobbet som lærer på ulike nivåer, ble den første kvinnelige superintendent for skolesystemet i en storby (Chicago), den første presidenten i The National Education Association og professor i pedagogikk. Hun jobbet systematisk og reflektert ut fra sine erfaringer, bl.a. satte hun elevenes integritet i høysetet, hadde syn for at deres intellektuelle og moralske utvikling ikke kunne atskilles og protesterte når skoleadministrasjonen presset gjennom læringsmetoder ”ovenfra”. Som et apropos til de sterke og radikale kvinner som Dewey hadde gledet av å samarbeide med i Chicago-tiden, og som han utvilsomt mottok impulser fra, vil jeg nevne at en av de fremste feministiske tenkere innen nyere pragmatisme, Charlene Haddock Seigfried, sier at Deweys feministiske perspektiver er ”surprisingly consistent with his pragmatism” (Seigfried 1998: 187). Hun peker på at hans politiske aktivisme ga støtte til datidens kvinnekamp, som kvinners stemmerett, kvinners rett til høyere utdanning og fellesundervisning, fri adgang til og legalisering av fødselskontroll, samt rettferdig lønn og arbeiderkontroll av arbeidsbetingelser for kvinner så vel som for menn.¹⁵⁵

Da Dewey i 1896, med universitetspresident Harpers velsignelse og en del foreldres støtte, startet Laboratory School var det først og fremst med tanke på at pedagogikkstudentene skulle få en arena for observasjon og utprøving, slik fysikkstudentene fikk det i sine laboratorier. ”The theoretical work [would keep] in touch with the demands of practice” skrev han i et notat til universitetsledelsen (Westbrook 1991: 96). Og teorien var ideer fra undervisningen i ”filosofi for pedagogikk”, etikk og psykologi. Hans etter hvert velkjente angrep på skolens tradisjonelle dualisme, skillet mellom teori og praksis, mellom kropp og

¹⁵⁴ Dette avsnittet bygger på følgende kilder: Westbrook 1991, Jane Dewey 1939/89, *Biographical sketch of Jane Addams* (Jane Addams’ Hull-House Museum), *Jane Addams – Biography* (Nobel e-Museum, The Nobel Foundation 2002)

¹⁵⁵ I en større studie av feministisk pragmatisme reiser den samme Seigfried kritiske innvendinger mot momenter av feministisk interesse som Dewey *ikke* tok opp i sine tekster (Seigfried 1996).

sjel, mellom innhold og metode, var begrunnet både i hans filosofiske pragmatisme og psykologiske kunnskap om barns læring og utvikling. Hans alternativ var et konstruktivt læringssyn der barnet ved egen aktivitet, individuelt og i samhandling med andre, fikk del i *edukative* erfaringer under lærerens veiledning. Det var nemlig ikke slik at hvilke som helst erfaringer, eller erfaringer som sådan, ga vekst. Som en gartner sørget for jordsmonnet, skulle læreren legge læringsmiljøet til rette for elevene. Læreren skulle veilede elevene som en mer erfaren gruppeleder. Men det var misforstått når tilhengerne av den såkalte progressive pedagogikken tok Deweys syn til inntekt for at elevenes interesser *alene* skulle styre innholdet i skoledagen. Interessene til det enkelte barn kunne nemlig være ustadige, flyktige og tilfeldige. Men barns grunnleggende interesser skulle være utgangspunkt for og ressurser i undervisningen. Disse var:

- 1) Å være sosial
- 2) Å lage eller konstruere noe
- 3) Å undersøke eller finne ut av ting
- 4) Å skape gjennom kunstnerisk uttrykk (Dewey 1900/90: 43f)

I diskusjonen om hva som skulle ha primatet, barnet *eller* faginnholdet, var det eleven i møte med fagenes innhold, "the child *and* curriculum", som var den riktige formel for Dewey (1902/90).

Hans kone Alice var en viktig samarbeidspartner, først som lærer og senere rektor på Laboratory School. I 1904 ble skolen ved et administrativt grep slått sammen med University School som den progressive pedagogen Francis Parker hadde grunnlagt, uten at ekteparet Dewey var orientert. Det ble også hevdet at Alice ikke kunne være ansatt ved samme avdeling som ektemannen John, slik at stillingen hennes ble tidsbegrenset til ett år etter sammenslåingen. Dette førte til at begge sa opp sine stillinger i protest - og sto uten arbeid. Han sonderte muligheten for stilling ved Columbia-universitetet gjennom James M. Cattell som ledet "Department of Philosophy and Psychology" der. På denne tiden var Dewey blitt en meget velrenommert filosof og pedagog, og det ble skaffet midler til en stilling der høsten 1904. Der ble han resten av sin tjenestetid fram til 1930, da han ble professor emeritus.

Fra idealisme via instrumentalisme til naturalisme

Deweys idealistiske periode i årene 1882-1903, altså fra studietiden ved Johns Hopkins til slutten av Chicago-perioden, kan deles i tre faser, ifølge Alexander (1987: 40f). I den første fasen (1882-1890) ønsket han å sammensmelte den biologiske og idealistiske forståelse av

organismen for å bevare erfaringens helhet og dynamiske enhet. I tillegg til den personlige innflytelsen fra Morris og fascinasjonen av Hegels filosofi, er han sterkt påvirket av den engelske filosofen Thomas Hill Green som både var idealist og teist, men som dermed ender i en dualistisk oppfattelse av tilværelsen. I den neste fasen (1890-1893) forsøker han å integrere momenter fra William James' banebrytende *Principles of Psychology* (1890/1983) i sin egen tenkning. James' funksjonelle psykologi ga mulighet til å forstå erfaringens *relasjoner og struktur* bedre, i motsetning til rådende oppfatning der erfaring bare ble betraktet som en passiv gjenspeiling av den Absolutte Ånds evige orden. Samtidig knyttet han seg sterkere til Hegel enn Green, fordi Hegel representerte "en vitenskapelig ånd" som harmonerte med Deweys ambisjoner. Dette fører ham til den tredje fasen (1894-1903), der han prøver å utvikle en radikal form for idealisme som han kaller "eksperimentell idealisme" hvor hans hovedanliggende er å tilpasse metoden for eksperimentell undersøkelse til etikken. Med essaysamlingen i 1903, *Studies in Logical Theory*, tar han skrittet over fra idealismen til pragmatismen (Dewey 1925/98: 9).¹⁵⁶

Dewey kalte i starten sin versjon av den pragmatiske filosofi for *instrumentalisme*, "i mangel av et bedre ord", som han sier (1930/98a: 19). Det var et særdeles dårlig valg etter min mening, fordi det gir grunn til mistolkninger av hans filosofi, slik dessverre filosofen Hans Skjervheim kom til å gjøre i essayet "Det instrumentalistiske mistaket" (Skjervheim 1976). Når Skjervheim tillegger Dewey et mål-middel-orientert syn på rasjonelle handlinger (ibid.: 266), tar han ikke høyde for Deweys oppfatning av mål som et "mål-i-sikte" er definert innenfor handlingen selv, der kunnskap prøves ut for å skape likevekt og dermed kontroll, i en problematisk tilværelse eller ubalansert situasjon. Målet er ikke noe som er satt opp utenfor handlingen selv, og det er heller ikke noe som skal tjene andre formål enn det som er gyldig i selve situasjonen (Dewey 1916/61).¹⁵⁷

¹⁵⁶ Ifølge Alexander (1987: 58) er det ikke uvanlig å dele inn Deweys postidealistiske periode etter 1903 i en eksperimentalistisk fase fram til 1925, deretter en naturalistisk.

¹⁵⁷ Lars Løvlie har nylig, i boka *Dannelsens forvandlinger*, også gått i rette med Skjervheims kritikk av Dewey, men da på et noe annet grunnlag. Det kantske skillet mellom *pragmatisme* og *praksis*, som var Peirce' begrunnelse for at betegnelsen pragmatisme ble foretrukket, og som Skjervheim bygger på i sin kritikk av Dewey, er noe overdrevet etter Løvlies mening (Løvlie 2003). Løvlie avrunder bare med å gi Skjervheim rett i følgende utsagn: "Den pragmatiske, instrumentelle fornuft har sin rimelige plass, også i pedagogikken. Men den har og sine grenser" (Skjervheim 1976: 267). Poenget mitt er at Skjervheims karakteristikk av Deweys pragmatisme ikke er helt adekvat, noe som går fram flere steder i avhandlingen. - Helt på tampen av arbeidet med avhandlingen ble jeg av Erling Lars Dale gjort oppmerksom på hans kritiske vurdering av Skjervheims instrumentalismekritikk i hans bok (2000: 91-93). Også Dale deler min uro over Skjervheims feiltolkning av Deweys filosofi. Ikke bare det, Dale tar også selvkritikk for at han i 1972 bygget på Horkheimers misforståelse av Dewey. Horkheimer erklarte i 1967 Dewey som positivist og hevdet at han gjorde eksperimentalfysikkens modell til prototyp for alle vitenskaper. Dette videreførte Skjervheim på sin måte, påpeker Dale. Her vil jeg påpeke at Dewey selv tok avstand fra positivismen som grunnlag for sosialvitenskapelig forskning (1938/86:

Her skal bare kort nevnes essensen i hans instrumentalisme. Den er en vitenskapsteori som forsøker å etablere en presis, logisk teori om begreper, bedømmelser og slutninger i deres forskjellige former. Dette skjer ved å se på hvordan spesielt tenkning fungerer i eksperimentelle situasjoner for å kunne bestemme fremtidige konsekvenser. Den forsøker å etablere universelt gjenkjennelige distinksjoner og logiske regler ved å utlede dem av fornuftens eller tenkningens rekonstruktive funksjon. Han presiserer at det er den generelle teori han er ute etter med sin instrumentalisme, ikke den spesielle bedømmelse som hører hjemme i en spesifikk sammenheng eller har partikulære implikasjoner (1925/98: 9). Dewey beskriver her retrospektivt hva han mente med instrumentalismen. Men her ble han altså misforstått, idet mange oppfattet ham dit hen at instrumentalismen gjaldt på individnivå. Dette tilbakeviser han både i *Experience and Nature* (1925/81), *Quest for Certainty* (1929/84) og i artikkelen der han svarer sine kritikere, "Experience, knowledge and value. A rejoinder" (1939/89). Et sitat fra førstnevnte kilde får gjøre nytten som dokumentasjon:

Many critics take an instrumental theory of knowledge to signify that the value of knowing is instrumental to the knower. This is a matter which is as it may be in particular cases; but certainly in many cases the pursuit of science is sport, carried on, like other sports for its own satisfaction. But 'instrumentalism' is a theory not about personal disposition and satisfaction in knowing, but about proper objects of science, what is 'proper' being defined in terms of physic." (1925/81: 121)

Ikke bare understreker han her at instrumentalismen ikke er en kunnskapsteori på det personlige planet, men han presiserer at det er en epistemologi anvendt i vitenskapelig sammenheng, nærmere bestemt fysikken. En annen sak er at han selv ofte, etter min mening, kan gi grunnlag for misforståelser fordi han ofte gir eksempler fra hverdagslivet, der *undersøkelser* er sentralt for å finne løsning på et oppstått problem. Men da er det rett nok selve logikken, "the pattern of inquiry", som overføres.

Dewey hadde altså etter hvert drevet bort fra hegelianismen, "the word 'drifting' expresses the slow and for a long time, imperceptible character of the movement" (1930/98a: 18). Han utviklet etter hvert et organisk, funksjonelt helhetssyn der naturen, som vi kunne gjøre empiriske erfaringer med, og ikke den Absolutte idé, var nøkkelen. Som jeg viser i avhandlingens hovedtekst, var det påvirkningen fra James (1890/1893) som særlig fikk innflytelse på hans nytenkning. Likevel gir han i 1930 sine kritikere rett i at fortroligheten

497, 503) og hevdet det syn at teoretisk kunnskap fra psykologi, pedagogikkhistorie og metodikk ikke kunne overkjøre lærerens egen bedømmelse i en praktisk-pedagogisk situasjon (1933: 276).

med Hegel hadde etterlatt et varig depositum i hans egen tenkning (1930/98a: 18). Hva dette består i, konkretiserer han på denne måten i datterens biografi om sin far:

- Hegels idé om institusjoner som en 'objective mind' som påvirker individers mentale liv ble opprettholdt, men ikke den metafysiske ideen om en 'absolute mind' som er manifestert i sosiale institusjoner. Heller ikke fant Dewey empirisk støtte for at en 'ready-made mind' skulle stå over den fysiske verden.
- Ideen om at det på empirisk basis, var krefter i sving i kulturelle miljøer som dannet individenes ideer, tro og intellektuelle holdninger, ble opprettholdt.
- For Dewey var det et faktum at den eneste mulige psykologien er sosialpsykologien, og ikke den biologiske tilnærmingen til forståelse av handling.
- Hegels vektleggingen av kontinuitet og betydningen av konflikt vedvarte, nå på empirisk grunnlag, men Dewey var blitt skeptisk til Hegels dialektikk. (John Dewey i Jane Dewey 1939/89: 17f):

Dewey forteller at det var i Chicago-perioden, da han skulle holde seminar om Hegels logikk, at han først prøvde å rekonstruere Hegels kategorier så det passet han eget syn, men til slutt så han at han bedre var tjent med å kvitte seg med "Hegels klær" og sette fram sine egne tanker (ibid.).

I avsnittet ovenfor beskriver Dewey standpunkter som han brukte årtier på å utvikle og raffinere. Jeg vil peke på tre forhold som finner sitt uttrykk i sitatet over.

For det første, tanken om de kulturelle institusjoners objektiverte påvirkningskraft på individene hadde han allerede i studietiden plukket opp fra Comte (Dewey 1930/98a: 18). Den er videreutviklet i Deweys tapning blant annet i *Reconstruction in Philosophy* (1948).

For det andre, "erkjennelse" eller "kunnskap" betraktet som utelukkende indre relasjoner i bevisstheten (til syvende og sist et uttrykk for den Absolutte idé) ble forkastet; de måtte være understøttet av empiri. Han tok også avstand fra at intellektuelle ideer hadde forrang for og sto i motsetningsforhold til den empiriske virkelighet. Dette lå "i bunnen" av hele hans pragmatiske filosofi om erfaringen, som finner sitt fremste uttrykk i *Experience and Nature* (1925/81) og i *Art as experience* (1934/87).

Og for det tredje, Dewey beholdt den klassiske oppfatningen at psykologi og filosofi var nært forbundet, men at psykologien måtte ha feste i empiri, en oppfatning som også ble forfektet av Deweys lærer ved Johns Hopkins, G. Stanley Hall, med sin eksperimentelle psykologi. Men det var altså ikke den atferdspsykologiske variant Dewey forfektet. Han kom etter hvert fram til den sosialpsykologiske, slik vi kjenner den fra *Human Nature and Conduct* (1922/83). I disse verkene blir Deweys naturalistiske, organiske syn på menneskets interaksjon (eller

transaksjon) med omgivelsene i den konkrete situasjonen tydelig. Her er ideene om ”kontinuitet” og ”konflikt” sentrale, men altså ikke lenger i Hegels tapning.

Det var i Columbia-perioden, fra 1904, Dewey møtte en ”ny, filosofisk atmosfære” anført av instituttleder F.J.E. Woodbridge (Jane Dewey 1939: 35). Woodbridge hadde funnet tilbake til Aristoteles’ empiriske naturalisme som kunne ”befri” datidens dominerende filosofi fra spekulativ idealisme (Westbrook 1991: 119). Både Dewey og Woodbridge ”agreed in acceptance of pluralism, in opposition to absolutism and to a theory of knowing which made subject and object its end-terms; they had a common disbelief in theories of immediate knowledge” (Jane Dewey 1939: 36). Dewey ble inspirert av Woodbridge til å lese Aristoteles igjen. Cunningham (1995) peker på at Dewey i de første 10-15 årene av 1900-tallet avviste metafysikk og ontologi som grunnlag for etikk og pedagogikk til fordel for en vitenskapelig, erfaringsbasert tilnærming, et syn som gjennomsyrrer hans *Democracy and Education* fra 1916. Nylesningen av Aristoteles førte til at han så muligheten for en rekonstruert, naturalistisk metafysikk. For det første fant han at Aristoteles’ syn på erfaring som *organon*, dvs.vitenskapelig metode, var fruktbart. *Organon* ble betraktet som et kontinuerlig rekonstruert, organisk system som var selvrefererende når det gjaldt å rettferdiggjøre termer og metoder. Dette synet kunne gi mulighet til å rekonstruere metafysikken som en del av selvrefererende erfaring, og kunne gi utvidet forståelse av erfaringen i seg selv og erfaringen i forhold til naturen. For det andre tok han opp Aristoteles’ syn på *hexis*, som de ”formede” egenskaper hos mennesket, og som impliserer et syn på vaner vi finner igjen flere steder i Deweys sene periode (Cunningham 1995:179; 187).¹⁵⁸ Deweys naturalisme finner sin fyldestgjørende form i verket *Experience and Nature* (1925/81), i synet på vaner i *Human nature and Conduct* (1922/83) og i *Ethics* (1932, sammen med Tufts). I de to siste er innflytelsen fra Aristoteles’ *Den Nikomakiske etikk* (1925/80) åpenbar, noe jeg viser i teorikapittelet.

Milepæler utenfor forfatterskapet i Columbia-perioden

- 1919 Forelesningsturne til Tokio, Japan
- 1919 Hjelper til med oppstarten av New School for Social Research, New York

¹⁵⁸ Her skal nevnes at også kultursosiologen Pierre Bourdieus habitus-begrep er inspirert av det aristoteliske begrep *hexis*, han bruker selv termen *hexis* som synonym for habitus i skrifter tidlig på 60-tallet (Broady 1991: 233, Bourdieu og Wacquant 1993: 107). Den danske foreningen HEXIS til fremme av Bourdieus sosiologi i empirisk forskning sier: ”*Hexis* betegner i den antikke græske filosofi, bl.a. hos Aristoteles, en ervervet disposisjon [d.v.s. en indbygget tilbøjelighed i mennesket til at handle paa en bestemt måde], som i den senere latinske tradition oversættes med *habitus*” (<http://www.hexis.dk/forside.html>, min utheving).

- 1919-21 Forelesningsturné til Peking og Nanking i Kina sammen med kona Alice som foreleste for kvinner.
- 1924 hhv 1926 Evaluering av utdanningssystemene i Tyrkia hhv. Mexico
- 1927 Alice Chipman Dewey dør, etter 40 års ekteskap med John
- 1928 Delegasjonsreise til Moskva, hvor han sannsynligvis møtte Vygotskij iflg. Prawat (2000)
- 1930 Professor emeritus ved University of Columbia
- 1937 Formann i undersøkelseskommissjonen vedr. Moskva-tribunalets anklager mot Lev Trotskij, som kommissjonen vant til Trotskijs fordel i høringene i Mexico
- 1932 Ærespresident i National Education Association; i 1938 Ærespresident på livstid i American Philosophical Association
- 1946 gift med Roberta Grant Lowitz, adopsjon av to belgiske barn, John og Adrienne, som var blitt foreldreløse under krigen.
- En rekke gjesteforelesninger og æresdoktorater verden over, bl.a. æresdoktor i 1946 ved Universitetet i Oslo
- 1952 Dewey dør 1. juni av lungebetennelse 93 år gammel. Begravelsen skjer fra Community Church i New York, en kirke som grunner seg på fellesskapet og ikke en spesiell konfesjon.¹⁵⁹

Deweys betydning i samtiden

Deweys suksess som filosof og pedagogisk tenker, med erfaring, *intelligence* og demokrati som sentreringspunkt, ga ham et enestående ry som Amerikas fremste filosof i første del av det 20. århundre. Men da han døde i 1952, 93 år gammel, hadde hans filosofi mistet sin popularitet og innflytelse. Welchman (1997: 3) peker på tre mulige årsaker til dette: For det første, Deweys manglende evne (personlig vil jeg heller si *vilje*) til å tilpasse seg språk og teknikker som de nye, matematiske logikere hadde utviklet, med Gottlob Frege og Bertrand Russell som de fremste representanter. Sammenlignet med disse fortonte Dewey seg som meget upresis. For det andre, Deweys avvisning av samtidens språkanalytiske vending i filosofien, der yngre anglo-amerikanske filosofer gikk til lingvistiske systemers natur og funksjon for å forklare meningens natur. I stedet insisterte Dewey på å se handlingen som opptakt til mening, og denne handlingens funksjon er å hjelpe en handlende person i hans

¹⁵⁹ Kilder: I hovedsak Throop and Ward 2001/2007, Dykhuizen 1973, Westbrook 1991.

omgivelser. Og for det tredje, kombinasjonen av de to foregående punkter gjorde at nye studentgenerasjoner som fordypet seg i den nye logikk, epistemologi og språkteorier, fikk større og større problemer med å forstå Deweys arbeider.

Bildet av Deweys synkende filosofiske status mot slutten av hans liv, tror jeg nok er mer sammensatt enn det Welchman hevder. Filosofen Stephen Toulmin (1984) er enig i at Deweys litterære stil var "misleadingly loose-limbed and colloquial" slik at tidens smak for logisk stringens og formaliteter gjorde at kollegene kunne overse hans argumenter. Dette sier han i innledningen til Deweys *Quest for Certainty* (1929/84). Ifølge Toulmin avviste Dewey heller ikke opponentenes posisjoner ved å anklage dem for falske slutninger eller "kategorimistak" i deres artikler. Men han leverte en fundamental epistemologisk kritikk av de tankemodeller som de bygget sine problemstillinger på. Når hans kritikere ikke var funnet "skyldig" i å ha begått formelle feil, var det enkelt å overse Deweys mer radikale og substansielle kritikk, hevder Toulmin (1984: xi). Den modne Dewey som i 1929 gir sine "Gifford Lectures" ved universitetet i Edinburg, som er grunnlaget for boka, fremviser ikke bare "all of that robust vigor and good senses" som er åpenbar i mye av Deweys forfatterskap. De viser også en type "farsightedness, perception and originality" som lå foran sin tid og neppe kunne forventes å bli anerkjent på den tid (ibid.: viii-ix).

Ny vind i seilene for Deweys filosofi

Dewey's filosofi har i den senere tid fått ny vind i seilene etter at den berømte amerikanske filosofen Richard Rorty i slutten av 1970-årene med entusiasme erklærte at de tre største filosofene i forrige århundre var Wittgenstein, Heidegger og Dewey. Rorty peker på at alle tre kastet over bord begreper fra den filosofiske tradisjon siden 1600-tallet, representert ved Descartes, Locke og Kant, der begrepet "the mind" ble betraktet som et indre organ med særlige kvaliteter eller prosesser for å innvinne kunnskap. De satte også til side den kantianske oppfatningen at filosofiens oppgave var å garantere vår kultur bestemte "foundations of knowledge". I stedet var de tre enige om at "the notion of knowledge as accurate representation, made possible by special mental processes, and intelligible through a general theory of representation is to be abandoned (Rorty 1980: 6). Videre sier han at disse tre store har ført oss inn en ny fase,

a period of 'revolutionary' philosophy (in the sense of Kuhn's 'revolutionary' science) by introducing new maps of the terrain (viz., the whole panorama of human activities),

which simply do not include those features which previously seemed to dominate. (ibid.)

Revolusjonen er den anti-cartesianske og anti-kantianske, som ikke bare omfatter filosofi, men alle sider ved et menneskes liv. Disse tre Rortys helter blir likevel ikke kalt 'konvensjonelle, systematiske' filosofer, men 'perifere, oppbyggelige' filosofer. Systematiske filosofer bygger for evigheten, mens oppbyggelige filosofer bygger for sin generasjon. De første sikrer seg ved vitenskapelig metode gjennom konstruktive argumenter. De siste åpner opp for undringen, i likhet med poesien, over at det finnes noe nytt under solen, som ikke kan forklares og nesten ikke kan beskrives. De benytter satire, parodier og aforismer i sine tilsvare og er gode samtalepartnere, fremfor å levere argumenter til faglige filosofiske tema (Rorty 1980: 367- 372).

Rorty, med tidligere ståsted i anglo-amerikansk analytisk filosofi, er i dag kjent for å være en av de mest framtrede filosofer innenfor en postmoderne og neopragmatisk posisjon. Han regner Dewey som en postmodernist før sin tid og karakteriserer på en treffende måte pragmatismen i det postmoderne slik:

On my view, James and Dewey were not only waiting at the end of the dialectical road which analytic philosophy travelled, but are waiting at the end of the road which, for example, Foucault and Deleuze are current travelling. (Rorty 1982: xviii)¹⁶⁰.

Rorty har særlig grepet fatt i Deweys antidualistiske og anti-representasjonalistiske tenkemåte, og hans "antifoundationalism". Da han første gang presenterte fellestrekk ved sine tre helter i kontinental og amerikansk filosofi på 70-tallet, gjorde han furor. Verden over ble han mottatt med nysgjerrighet, entusiasme, forvirring eller latterliggjøring (Margolis 1998: 232). Det førte til en fornyet interesse for Deweys tekster blant fagfilosofene, skjønt ikke uten kontroverser. Det fører for langt å gå inn på dem her, selv om jeg mener man bør forholde seg seriøst til Rortys nytolkninger av pragmatismen, uenig eller ikke.¹⁶¹ Jeg deler likevel ikke

¹⁶⁰ Rorty utdyper dette ved å vise til at Dewey og Foucault begge kritiserer "tradisjonens" bruk av begreper som rasjonalitet, objektivitet, metode, sannhet, og at begge kritiserer undertrykkende strukturer i kultur og/eller samfunn. Men der Foucault ender opp i pessimisme og "textualism", gir Dewey rom for håp og solidaritet mellom mennesker (Rorty 1982: 204 f.).

¹⁶¹ Ett av temaene i Rorty-Dewey-kontroversen er hvilken rolle Deweys metafysikk har. Rorty vender tommelen ned for *Experience and Nature* og *Logic: The theory of Inquiry*. Den første fordi den omhandler diffuse "generiske trekk" ved tilværelsen, den andre fordi den gir inntrykk av "en enhetlig teori" om undersøkelse (McDermott 1985: 3; Rorty 1985: 40-43, Alexander 1987: 67). Rorty er også kritisk til det han hevder er Deweys forsøk på å gjøre den naturvitenskapelige metode til modell for kulturen. Edel (1987: 30-33) kritiserer Rorty for å ha oversatt Deweys utvikling av vanebegrepet og teorien om interaksjon. Sleeper (1985: 18) på sin side hevder mot Rorty at vi kan se en kontinuerlig linje i hele Deweys forfatterskap, der "theory of inquiry" ender opp med "a theory of intelligent behavior". Margolis (1998) på sin side argumenterer for at

hans syn på at Deweys filosofi bare egner seg som tema for konversasjon, til det er Deweys synspunkter altfor konsekvent og argumentativt gjennomført, selv om han langt fra er entydig på sentrale punkter.

Deweys intellektuelle liv er forbundet med hans brede engasjement for utdanning i vid forstand, for arbeidet mot urettferdige forhold i samfunnet og for realiseringen av deltakende demokrati og et kommunikativt fellesskap med delt ansvar. Under det hele lå et syn der kunnskaping var en pågående prosess gjennom intelligent handling, at erfaringen rommet mer i menneskets liv enn ren kunnskap og at etiske verdier måtte gjennomsyre all handling, i vitenskapelige undersøkelser så vel som i pedagogiske handlinger som i samfunnets institusjoner.

Siste avsnittet i *A common faith* kan stå som hans intellektuelle testamente til ettertiden. Det ble lest i hans begravelse og står som innskrift på minneplaten utenfor universitetetskapellet i Vernon, der han og hans kone Robertas urne ble plassert ved en seremoni i 1972:

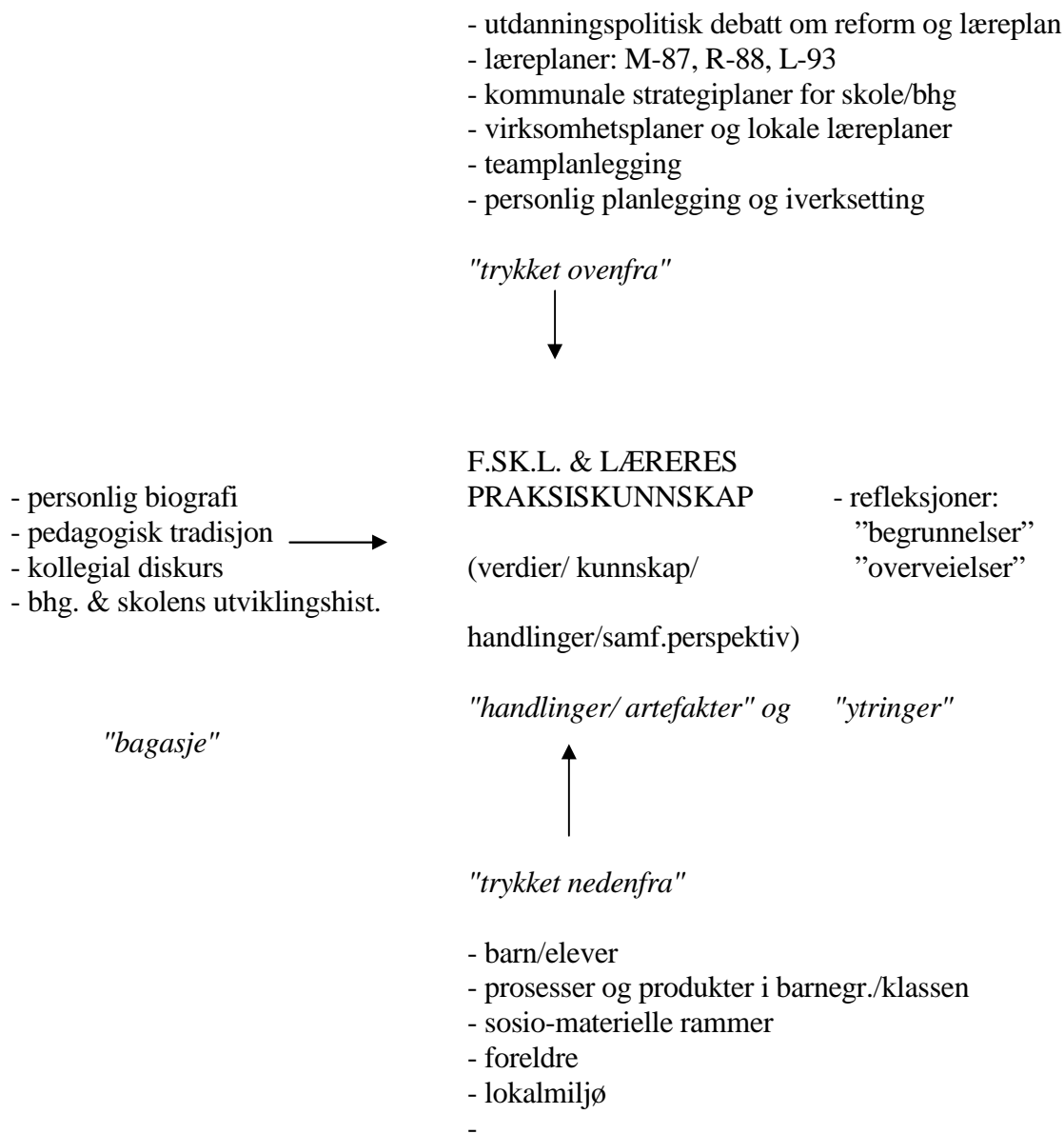
The things in civilization we must prize are not of ourselves. They exist by grace of the doings and sufferings of the continuous human community in which we are a link. Ours is the responsibility of conserving, transmitting, rectifying and expanding the heritage of values we have received that those who come after us may receive it more solid and secure, more widely accessible and more generously shared than we have received it. Here are all the elements of for a religious faith that shall not be confined to sect, class, or race. Such a faith has always been implicitly the common faith of mankind. It remains to make it explicit and militant. (Dewey 1934/86a: 57-58)¹⁶²

slektskapet mellom Heidegger og Dewey er langt mindre enn Rorty hevder, derimot har Dewey mer til felles med Merleau-Ponty.

¹⁶² Denne innskriften fant jeg på et fotografi av minneplaten ved gravstedet i Dykhuizens biografi om den unge Dewey. Dykhuizen, som selv var professor i filosofi ved universitetet i Deweys fødeby Vernon, har som øyenvitne berettet om selve begravelsen i 1952 og urnenedsettelsen 20 år senere (1973: 320 ff). Dykhuizen viser også i sin innsiktsfulle biografi hvordan Deweys religiøse interesser ble erstattet av samfunnsinteresser, og at troen på demokrati erstattet hans engasjement i kirken som ung universitetslærer i Michigan (ibid.: 75).

Appendiks 2

Forskningsfeltets topografi i forhold til praksiskunnskap



Figur1. Modell over forskningsfeltets topografi
(Prosjektbeskrivelsen av 1996)

Appendiks 3

OVERSIKT OVER	FURULY SKOLE	STORÅS OPPVEKSTSENTER
Byggeperiode:	1980-tallet	1970-tallet
Lokalisering:	Bygdeskole i Sør-Trøndelag	Drabantbyskole i Trondheim
Størrelse skole:	Ca. 140 elever Hoveds.. 1 parallell 15 lærere + ass. mannlig rektor	Ca. 170 elever Hoveds.. 1 parallell 13 lærere + ass. kvinnelig rektor
Størrelse, førsk./6-årstilbud:	Ca. 30 barn (2 gr. m/ alle 6-åringer i sk.kretsen) 4 førskolel. + 1 ass 3-6 t/uke i førskole	Ca. 45 barn (4 basisgrupper) 2 førskolel. + 4 ass 4 t/uke "undervisning" innenfor heldagstilbud
Bygninger:	Samlokalisering barnehage, skole, og bygdelokaler. Delvis åpen skole Førskole i kl.rom og Skofri-base	Samlokalisering 6-årsbarneh. og skole Felles personalrom Delvis åpen skole 6-årsbhg. i trange lokaler, også bruk av skolens
Uteareal:	Svært variert Sambruk lekareal sk./bhg. Hyttelandsby, skøytebane Variert naturområde	Ganske variert Sambruk lekareal sk./bhg. Noe friområde like ved
Fellesaktiviter:	Månedlig fellessang Temadager/-uker/uteakt. Revy (dans) Sm. m/naboskoler/nærmiljø	Ukentlig samling Temauker/-dager/uteakt. Billedkunst/dans
Prosjekter: (Nåv. og tidl.)	Positivt skolemiljø Førskole/6-åringer Skolefritid o.l. Miljølære	Positivt skolemiljø 6-årstilbud Fritidstilbud Helhetsskole

Figur 2. Sammenliknende oversikt over Furuly og Storås 1994/95

Appendiks 4

Astrid Grude Eikseth
HISTAL sept./ okt. 1994

SAMTALETEMA. INTERVJUGUIDE I - FØRSKOLELÆRERNE

(tilsendt på forhånd)

1. Personlig bakgrunn

Alder: Sivilstatus: Evt. barn:
Grunnutdanning (når/hvor): Evt. videreutdanning (hva/når/hvor):
Evt. hobbyer/fritidsinteresser:

2. Yrkeskarriere

Når begynte du å jobbe her?
Hvor har du jobbet tidligere?

Kan du fortelle om noen episoder fra tidligere yrkesliv som har vært spesielt viktige?
(Alt. til nyutddannet: Hva ser du spesielt fram til det første året i yrket?)

Har du deltatt i pedagogiske utviklingsprosjekter tidligere, evt. hvilke?
Hva er de viktigste erfaringene du evt. sitter igjen med etter disse?

3. Om utdanningen din

Hva var det du hadde særlig utbytte av i grunnutd./videreutd.?
Hva var det du **ikke** hadde særlig utbytte av?

4. Om planleggingsprosessen i høst

Hvilken betydning synes du slike planer har for arbeidet med barnegruppa?
- virksomhetsplan/ handlingsplan
- fellesplan for 6 år/1.kl,
- årsplan

Hva la du vekt på når du ledet personalgruppa i årsplanleggingen i høst?
(Alt.: Hvilket utbytte har du hatt av å delta i årsplanleggingen?)

Hva var utgangspunktet for arbeidet med å lage årsplan i høst?

Hva slags tilbakemelding fra foreldre/rektor har dere fått på årsplanen?

5. Om arbeidet med å utvikle ny plan for overgangspedagogikk

For Storås:

Hvilken betydning mener du bortreiseseminaret hadde for arbeidet deres (faglig, sosialt) ?

Hvilke erfaringer har du med å bruke skolens planleggingsskjema for årsplanlegging?

For Furuly:

Hvordan vil du beskrive samarbeidet mellom personalet i 6-årstilbudet og teamet for 1.-3. klasse?

Hvilke tanker fikk du etter at dere hadde diskutert den nye planen for 6-årsgruppa med lærerne i 1-3. klasse?

For begge:

Hvorfor er det viktig for dere i 6-årsgruppa å definere det pedagogiske innholdet som "fag"?

Hva synes du er viktigst (mål) for arbeidet ditt med 6-åringene?

6. Om oppstarten i barnegruppa i høst.

Hva legger du særlig vekt på i starten når du tar imot en ny barnegruppe?

Hva kjennetegner den barnegruppa du har ansvar for i år?

Hvilken arbeidsdeling har dere mellom assistentene og førskolelærerne?

Hvordan er dagsrytmen i 6-årstilbudet deres og bakgrunnen for den?

Hvilke tanker har du foreløpig om opplegget (innhold/arbeidsmåter) av "undervisningsdelen" (korttidstilbudet)? Hvilke dager/når på dagen?

Hvilke erfaringer har du fra arbeid i aldersblandede grupper?

Hvilke forutsetninger må være til stede for at dette skal lykkes?

5. Om arbeidet med å utvikle ny plan for overgangspedagogikk

For Storås:

Hvilken betydning mener du bortreiseseminaret hadde for arbeidet deres (faglig, sosialt)?

Hvilke erfaringer har du med å bruke skolens ulike planleggingsskjema for årsplanlegging?

For Furuly:

Hvordan vil du beskrive samarbeidet mellom personalet i 6-årstilbudet og teamet for 1.-3. klasse?

Hvilke tanker fikk du etter at dere hadde diskutert den nye planen for 6-årsgruppa med lærerne i 1-3. klasse?

For begge skoler:

Hva synes du som 1. klasselærer er viktigst at 6-årstilbudet gir 6-åringene før de begynner på skolen?

Hva synes du er viktigst (mål) for arbeidet ditt med 1. klasse?

6. Om oppstarten i barnegruppa i høst.

Hva legger du særlig vekt på i starten når du tar imot en ny 1. klasse?

Hva kjennetegner den 1. klassen du har ansvar for i år?

Hvordan legger dere opp samarbeidet på teamet for 1. klassen?

Hvordan kan en vanlig skoledag se ut for dine 1. klassinger? (Gi eksempler)

Hvordan legger du vanligvis opp arbeidet med den første lese- og skriveopplæringa?

Hvilke erfaringer har du fra arbeid i aldersblandede grupper?

Hvilke forutsetninger må være til stede for at dette skal lykkes?

7. Om skolefritidsordningen

Hvor mange av dine 1. klassinger deltar i "Juniorklubben"/Kulturtimen /Skofri?

Har dere i 1. klasse og "Juniorklubben"/Kulturtimen /Skofri noe samarbeid dere imellom? I tilfelle: hvordan?

Appendiks 5

Oversikt over innsamlede data og dokumenter 1994/95

Doktorgradsprosjektet

I. Tilgang til feltet våren 1994

Brev 31.01.94 til skoler fra SU: invitasjon til høgskoleinitierte og egeninitierte prosjekter
Søknader innen 5.03.94 fra skolene: Fem ønsket samarbeid med AGE
Prosjektledersamling 22.03.94 DMMH/TLH/SU på Rotvoll: valg av skoler
Informasjonssamling 9.05.94, Rotvoll: info om prosjektene, samtale med aktuelle skoler

940602not: Obs. 6-årsgruppa/møte m. førskolelærer, 1. kl.lærere og rektor, skole i X kom. (6 s)
tlf. avklaring til skole i X kommune: ikke aktuell
tlf. initiativ til skole F i Z kommune: positiv

F0614not: Referat 1. møte med skole F; ledelse og aktuelle deltakere, info, avtaler for aug.
S0614not: Referat 1. møte med skoleS; aktuelle deltakere og rektor, info, avtaler for aug.

II. Skoleåret 1994/95

1. Skolenivå

Furuly

Observasjoner:

F0819obs. Planleggingsmøte prosjektgruppa og rektor, avtaler og premisser
F0824obs. Observasjoner av personalmøtets virksomhetsplanlegging
F0824not: Refleksjoner etter virksomhetsplanleggingen
F1021obs. Fellessang FN-dagen
F1215obs. Juleverksted. Obs. særlig stasjonene A, B, C i aldersbl.gr bhg/førsk/1.kl To
F0308obs. Fellessang Kvinnedagen
F0310obs. Morgenmøte, info v/ledelsen.
F0315obs. Langfri: Elevdans i kjelleren p.g.a. storm. (C 0315not)
F9495obs.miljø. Uformelle samvær i skolemiljøet 1994/95

Dokumenter:

”Skole-barnehage sammen” (pseudonym). Rapport 1993.
F skolefritidsordning.... Sluttrapport 1993.
Virksomhetsplan 1993/94
Skjema for tiltaksplan, til virksomhetsplanlegging 240894
Årsplan for F skole 1994/95 (prosessen observert 24.08.94)

Virksomhetsplan for F skole 1994/95, datert 220994 (prosessen obs. 240894)
Lokal læreplan forming 1.-6. kl. Utdelt på møtet 150994
Lokal læreplan o-fag 1.-3. kl. Utdelt på møtet 150994
Informasjon om kroppskalender. Fysio-ergoterapitj. juli/aug. 94
FN-dagen, fellessanger: Venner, Sommerfugl i Vinterland
Dans. Plan for temadager 21., 22., og 23.11.94. Hele skole F (prosjekt Positivt skolemiljø)
Aktivitetsplan jula 1994 (barnehagen og førskolen. 21.11-21.12, med siste uke sm. m. skolen)
Juleuka 94 til diskusjon (skolen 12.-16.12, med flere økter sm.m. bh/førsk.)
6-åringene i skolen. En vurdering av [...] oppstart med 6-åringsstilbud [...] h-95.
Notat i forbindelse med oppstart med...6-åringene i skolen...1995 bh.styrer "Catrine"
6-åringen i skolen (..) Brev 060295 til Z skolestyre. (Spørreus. blant aktuelle foreldre)
Igangsetting av 6-årstilbud i skolen ved F skole. Skolestyresak 1995.

Storås

Observasjoner:

S0819obs. Planl.møte med hele personalet, tverrgruppe: handl.plan. 6-årstilbudet
S0820not: Refleksjoner om planleggingsdagen
S1013obs. Minikoret (6-åringene/1.og 2. kl.). Se også D 1013obs
S1014obs. "Brakar" (6-åringene underholder) Se også D1014obs
S0406obs. "Brakar" (Skofri underholder)
(Div. uformelle samvær notert på obs. av hovedaktørene)

Dokumenter:

Strategisk plan 1994/95. Avdeling oppvekst - distriktet
Tilbud til 6-åringene i distriktet, med hovedvekt på S. oppv.senter. 1994
Felles plattform for S. oppvekstsenter, del A. 1994.
Virksomhetsplan 1991/92. S. oppvekstsenter.
Virksomhetsplan 1992-93 for S. oppvekstsenter
S. "fritid"- en skolefritidsordning. 1993.
Helhetsskole - prosjektplan. 1992
Årsplan for 6-årsgruppa ved S. oppvekstsenter 93/94
Program for planleggingsdagen
PM for mandag 22. aug. 1994 (første skoledag)
Skjema for prioriterte felter
Strategisk plan 93/94 distriktet; våre prioriteringer (Alder 6-9 år)
Ansatte skoleåret 1994/95; Team 94/95
Elevenes skolekalender 1994/95
Felles aktivitetsplan 94/95
Planleggingsdager 94/95
Dagsrytme
Kulturinnslag på "Ryddolf" h-94
Skjema for stikkordsmessig virksomhetsplanl. (Pos. skolemiljø 93/94)
Diverse skjematyper for årsplaner, fagplaner
Felles vedtak som alle må forholde seg til
Regler og rutiner; Uskrevne regler - jan. -93
Branninstrukser - Y kommune og S. oppv.senter
Felles plattform del A (21 s)
Timeplaner og inspeksjonsplan 94/95

2. Teamnivå

Furuly

Teamobservasjoner:

F0822obs. Planleggingsmøte 6-årstilbudet/førskolen
F0915obs.tea. Planleggingsmøte teamet 6-årsgr./1.-3. kl.
F0915not-team. Refleksjoner etter planl.møtet teamet 6-årsgr./1.-3. kl.
F0915obs.sfo. Planleggingsmøte SFO/Kulturtimen
F0915not-sfo. Refleksjoner etter planl.møtet SFO/Kulturtimen
F0309obs. Planl.møte teamet førskolen (vurd. enkeltelever etter test/obs.)
F0601obs. Evalueringsmøte førskolen.

Teamdokumenter:

Årsplan for førskolen 1994/95
Månedspaner for førskolen F, sept/okt 1994
Dagsrytme felles førskole 94/95
Årsplan F. barnehage. Sept.- 92
Virksomhetsplan/årsplan for F. barnehage, sept.- 94
Evaluering av virksomhetsplan/årsplan, F. barnehage 94/95, juni -95

Storås

Teamobservasjoner:

S0828obs. Planl.seminar (bortreise). Felles planl 6-årsb.hg./1.kl., inkludert pauser
S0828.1kl. Planl.seminar (bortreise). Årsplanl. 1.klasse
S0828.6ar. Planl.seminar (bortreise). Årsplanl. 6-årsb.hg.
S0829not: Refleksjoner etter planl.seminaret
S0831.6ar. Personalmøte 6-årsb.hg. Årsplanl. forts. m/vedlegg
S1010.tea. Felles planl. 6-årsb.hg/1.klasse. Tema Lokalhistorie
S0524.6ar. Teammøte 6-årsbarnehagen

Teamdokumenter:

S0831dok: Personalets ref. fra 2-dagers seminar 6-åringene/1.kl. (delvis obs.)
S0828dok: Halvårsplan 1. kl. h-91 (utdelt planl.møtet)
E0828dok: Arbeidsplan 1. kl. v-92 (")
E0828dok: Halvårsplaner no./gym/ form 1. kl. v-92 (")
S1010dok: Handlingsplan 94/95 6-årstilbud (Prossessen ble delv. obs.)
S1010dok: Årsplan 1994/95 for 6-årstilbudet (Prossessen ble obs.)
S1107dok: Årsplan 1.kl. Hovedplan 94/95 (Prossessen ble delv. obs.)
S1107dok: Årsplaner 1.kl. (fo /kr.dom/O-fag/kr.øv/mat) 94/95
S0524dok: Halvårsplan 6-åringene. Hovedplan vår -95
S0524dok: Ref. team-møte 6-åringene (bl.a. "Ryddolf" 160695, nye 1.kl. h-95)

3. Observasjoner/intervjuer på lærer/barnegruppe-nivå

Deltakende observasjon

"Anne"

A1024not: Klassekart (skisse AGE)
A1024obs. 1.-2.+4: Kl.samt. Kalender. Lesing. N-Lyd. Freds.due. Ma
A1025obs. 1.+4.: Mus: Sanser-mot.øv. Sang/dans/improv. No.arb. Ti
A1026obs. 1.-2.: Video: M-lyd (ny). Bokstavlek og -arb. Ons
A1026not: Forberedelser til videointervju 021194A og 101194B
A1027obs. 1.-2.: Pingopotet. Kl.møte. Frukt/gr.sak. Arb.bøkene. To
A1103obs. 1.t.: Tekstskaping e. Skoglek. To
A0220obs. 1.-3.: Trollbilder/rytme. Lage kurver. Livssyn 1.-4. kl. Ma
A0224obs. 1.-4.: Video 2 t. Hem.venn. Måletråd. Bok. Kl.møte. Vekt. Fre
A0224not: Forberedelser til videoint. 220395A og 260395B og 140695C
A0308obs. 1.-4.: P-lyd (ny). (Fellssang) Måletråd/-bånd. Skidag. Ons
A0310obs. 1.-4.: Boklån. Snøkrystall. Forside Anne-Cath. Meter ><. Fre
A0314obs. 1.+3.: Musikk: Trollfam./rytme. Konflikt. Mat.: Dato/mnd. Ti
A0315not: Forberedelser til videoint. 160695 (Forside Vinter. Snøsmelt.)

"Bente"

B1025obs. 9.20-9.40: Forbesøk i førskolegr. Refleksjon om kontraster bh/skole
B1101obs. 8.30-11: Kroppen kort/lang. Lage Meg selv. Video: 0.5 t frilek: Fam.lek
B1117obs. 11.45-14.15: Video: Meg selv tekst/tegning. Skjelettrommet. Frilek: do
B1117not: Forberedelser til videoint. 0701294
B1213obs. 10.20-11: Lucia (ikke opptaget - endret tid). Adventsfort. i førskolen
B0221obs. 8.30-11: Eventyr. S-lyd: egne ord/sett ring/skriv S. Frilek: hund. Ti
B0307obs. 8.30-11: Video: Event. O-lyd: fortell./sett kryss/som S. Frilek: kafé. Ti
B0307not: Forberedelser til videoint. 220395
B0309obs. 12.30-14.15: Video: Dr. Dyregod. Kortlek/lydsynt. Konflikt. Få-vær-med i lek. To
B0323obs. 11.30-14.10: Dr. Dyregod/Sang. Kulturtime: Snøhvit/tegn./rollelek: bl.a. g i 2.kl To
B0309not: Forberedelser til videoint. 270395

"Dag"

D1010obs. 9.00-14.30: Gipsmasker. Bursdagsfeiring i gym.sal. Utelek. Ti
D1013obs. 9.25-13.10: Øving Ryddolf. "Lekse". D-lyd. Frilek. Mat. Minikoret. Tors
D1014obs. 9.05-11.25: Forbered./øving. Ryddolf hele skolen, 6-årsgr. ansvar. Fre
D1129obs. 9.25-11.30: Video: Advent. Bursdag. Støttenotat v/ opptak. Ti
D1129not: Forberedelser til videointervju 051294
D0425obs. 9.00-13.15: Tekstskaping e. Ringvebukta. Tegning. Øve til opptrinn. Utelek. Ti
D0427obs. 9.20-10.35: 6-åringene/1. kl i festsalen. 6-årsgr. underholder. Tors
D0518obs. 9.40-12.30: Skoletrening: 17.mai-opp. Utelek. Støttenot. opptak. Tors
D0518not: Forberedelser til videoint. 240595
D0523obs.: Tur til Sverresborg, heldag. Også støttenot. opptak. Ti
D0523not: Forberedelser til videoint. 260595 og 310595
D0531not: Forbered. til sluttint. 310595

"Eva"

E1107obs. 1.-2 t: Å ta med seg ting. Lydanalyse/syntese. Indianersang Ma
E1108obs. 1.-4: Video: Glimtet. Lokalhist 6år/1. kl: Ekskursjon/male kart/å bo i S.
E1108not: Forbered. til videoint. 081294 (1.opptaksobs., 2.sp.mål på kladd til E1108obs)
E1109obs. 3.-4: Tekstskaping: dikte eventyr. Matte: Addisjon 0-10. Ons
E1110obs. 1.-2: Lokalhist: Leik/arb. i S. Festsal intervju. Leke mus.korps Tors
E1117obs. 1.-3: No. Lokalhist: Gamle dager. Utkledning/intervju/4 stasj. mat/lek Tirs E0404not:
Klassekart m. kommentar
E0404obs. 1.-4: Gode tenner/sunn mat. Matte: tiervenn, subtr. Lese/matte. Ti
E0405obs. 3.-4: dusk/bokstavarbeid/matte, velg rekkefølge. Ons
E0406obs.: Støtteobs. opptak 2.- 4. t. Tors
E0406not: Forberedelser til videointervju 150695
E0407obs. 1.-2: matte/mal gips/øyne nebb/bokstavarb, velg rekkefølge. Fre
E0420obs. 2.-4: O-fag/bokstavarb, 3.- 4. støttenot.(Opptak. Å velge tema). Bøker i 1. kl. Tors
EVO3 T: Transkribert videoopptak fra 20.april: om å velge tema
E0420noA: Forberedelser til videointervju 200695
E0420noB: Forberedelser til videointervju 260695

Videoopptak

A1026vid: 2 t: M-lyd (ny). Bokstavlek og -arb. Ons
A0224vid: 2 t: Kl.møte. Vekt. Fre
A0315vid: 2 t: Forside Vinter. Forsøk snøsmelting. Ons

B1101vid: 0.5 t (mistet 1. del): Frilek - fam.lek og spill
B1117vid: 2 t. Meg selv: tekst/tegning. Skjelettrommet. Barneprod. på vegg. Frilek: Fam.lek
B0307vid: 2.5 t. Eventyr. O-lyd div. Rollelek: Kafé/familie
B0309vid: 2.5 t. Dr. Dyregod. Kortlek/Lydanalyse/syntese. Konflikt. Få-vær-med i lek.

D1129vid: 2 t. Landskapet: Advent/julepose. Avdeling: Adv.stund. Gymsal: Bursdag.
D0518vid: 2.5 t. Om 17.mai. Utelek (aggregatet). Sangøv.sommerfest. Innemiljøet
D0523vid: 3-4 t Tur til Sverresborg Folkemuseum

E1108vid: 2 t: Video: Glimtet. Lokalhist. 6 år/1. kl: Ekskursjon/male kart
E0406vid: 2.5 t Subtr: tiervenn/hus/lag oppg. Sunn mat: lag t.serie. Påskepynt to
E0420vid: 2.5 t Disk. selvvalgt tema. Langfri/utelek. Vår/Elev om skjell/Subtr.regnefort. to

Intervjuer

A0915int.pla: Om årsplanl. 1. kl
A1019int.beg: Startintervju om biografi/opplegg i 1. kl
A1102int.v1A: Om 1. videoopptak 261094 1. del
A1110int.v1B: " " 2. del
A0322int.v2A: Om 2. " 240295, 1. del
A0326int.v2B: " " 2. del
A0614int.v2C: " " 3. del
A0616int.v3 : Om 3. " 150395
A0616int.slu: Sluttintervju om oppfatn., erfar. og vurd. 94/95

B1021int.beg: Startintervju om biografi/opplegg i førsk.
B1207int.v1 : Om 1. videoopptak 271794
B0322int.v2 : Om 2. videoopptak 070395
B0327int.v3 : Om 3. videoopptak 090395 og sluttkom. til 2. og 3. opptak
B0629int.slu: Sluttintervju om oppfatn, erfar. og vurd. 94/95

D1003int.beg: Startintervju om biografi, opplegg i 6-årsgr.
D1019int.obs.: Om obs. 10, 13, 14 okt. (før bestemmelse om videoopptak)
D1205int.v1 : Om 1. videoopptak 291194
D0524int.v2 : Om 2. videoopptak 180595
D0526int.v3A: Om 3. videoopptak 230595 1. del
D0531int.v3B: Om " " 2. del og matteoppl.
D0531int.slA: Sluttintervjuet om oppfatn, erfar og vurd. 94/95
D0608int.slB: " " ” ”
D0406int.slC (1996): Supplerende intervju om ” ”

E1020int.beg: Startintervju om biografi, opplegg i 1. kl
E1208int.v1: Om 1. videoopptak 081194
E0615int.v2A: Om 2. videoopptak 060495 del 1
E0615int.v2B: " " 2. del
E0620int.v3A: Om 3. videoopptak 200495 del 1
E0626int.v3B: Om " " 2 del
E0626int.slu: Sluttintervju om oppfatn. erfar og vurd. 94/95

4. Dokumenter fra pedagogene

Listeførte dokumenter fra "Anne" (22 stk):

Årsplan, aktivitetsplan, ukeplaner, lærers dagsplaner, sanger, klassemøtereferater, brosjyrer

Listeførte dokumenter fra "Bente" i tillegg til teamdokumenter(18 stk):

Lekeliste førskolen, Bentes kursmanus, div. rim og regler, sanger og dikt, eventyr og rimfortelling info til/fra foreldre, opplegg om temaene Meg selv, Kropp og helse, Juleverksted, framlydsanalyser

Listeførte dokumenter fra "Dag" i tillegg til teamdokumenter (17 stk):

Basisgrupper 1994/95, kulturinnslag på Ryddolf v-95, månedsplaner, sanger, div. info til foreldre, fadderordning 4. kl. – 6-åringer, div. regler for ulike arenaer (i alt 31 regler), om vårfesten

Listeførte dokumenter fra "Eva" i tillegg til teamdokumenter (12 stk):

Ukeplaner, klasserommet, lesekort, sanger, skjema for tema- og prosjektarbeid, plan for temaarbeid 6 år/1.kl: lokalhistorie

5. Oppgaver fra pedagogene til barna (se også obs.notater og videoopptak):

A1020opg: Arbeidsplan for elever

A1021opg: Bokstavprogram. Arbeidsgang for bokstavene (brukt hele året)

A1024opg: Lærertekst, lesing av ord og setning (Siv ser en sel, osv.) (Tekstboka)
A1024opg: Sjablone til fredsd. O-fag/forming
A1027opg: Arb.ark Grønnsaker/frukt/bær (Univ. forl. arb.bok 1. kl, s. 15)
A10 ?opg: Lærertekst, lesing av ord og setning (Morror, osv.) (Tekstboka)
A1026opg: Bilde til M-lyden. Skjelfjord J. og V.: "Min ABC" s. 20-21
A0224opg: Vi veier med hendene og på linjal. Regnereisen s. 22
A0224opg: Vi veier med vekt. Regnereisen s. 23
A0308opg: Matematikkleke: Bruk målebåndet ditt og mål 5 ting el. flere (i A0308)
A0310opg: Målebåndoppgaver i mat. Regnereisen s. 40-41
A0314opg: Måned og kalender. Regnereisen? s. 9
A0315opg: Skriv nabotallene. Regnereisen s.42

B09/10opg: Finn rimord (sett kryss på ett av to bilder, som rimer) s. 8 og 9
B09/10opg: Vi rimer. Rimeark 1-4 (sett kryss på to av fire bilder, som rimer)
B09/10opg: Lydanalyse, rim (som over)
B10/11opg: Meg selv. (barna tegner videre på kroppsriss, arbeidsark B2).
B10/11opg: Hode (sett strek fra ord til bilde, arbeidsark B7)
B10/11opg: Kropp (" , B6)
B10/11opg: Skjelett (" , B8) "
B02/03opg: Pass på tennene (sett kryss på skadelige ting, Univ. forl. arb.bok 1. kl. s. 21)
B02/03opg: God mat for alle (farg grønt/rødt ved bra/ikke bra mat, ditto s. 22)
B02/03opg: God mat for Hanne (bilde, tegn frokosten, ditto, s. 23)
B02/03opg: November. Om meg selv (fyll ut: år, hår, tenner, høyde, vekt, adr. Tussilago?)
B02/03opg: Div. arb.ark: kort/lang/lett/tung/lett-tung (s. 1 og 2; s. 34-36, kilde)
B0207opg: Sett X under ord som begynner på s
B02 ?opg: Tegning for s-lyden (Skjelfjord-ark)

D: Se videoopptak, notatskisser, kopier av barnas arbeidsbøker

E: Alfabetark (til bokstavarbeidet)

E: 4 arbeidsark V-lyden: Sporing/finark/lyden først-sist-midten/les-skriv-sett ring rundt

E: 4 arbeidsark N-lyden. (do.)

E0403op1: Tennene, lekse til tirsdag 040495 (selvlaget arbeidsark)

E0403op2: Tannregle, lekse til tirsdag 040495 (øv på 1. vers)

E0405op1: Sett ring rundt au/skriv ord med au (selvlaget arb.ark, ekstraoppg.)

E0406op1: Mat: Stensil med "hus", gitte oppg. og lag oppg. til sidemann, sjekk læreboka

E0406op2: Ekstraoppg. i mat. s 63 (ta bort fra "hus")

E0420opg: Oppgaveark: jeg, meg, deg, seg, kopien?

E040?opg: God mat for alle (farg grønt/rødt ved bra/ikke bra mat, Univ. forl. arb.bok 1. kl. s. 22)

E040?opg: God mat for Hanne (tegn det hun skal spise, ditto, s. 23)

E0406opg: Hos legen (selvlaget arbeidsark). Lekse til fred. 070495

E0407opg: 3 arbeidsark om diftonger for uke 13 (uka før)

Rimord: ord/bilde av rimord/ skriv rimordet. (Læreverk? Etter s. 61

Leseøving - lytteøving (Læreverk? Lytte/leseskrive-bok. Eks.samling. s. 113)

Skriv ord som passer til bildet (" " s. 111)

E0420opg: Dele så likt som mulig (m.tlig regnefort.). Kan du? (Regnereisen s. 67 og 68)

6. Barneprodukter (se også videoopptak)

A9394: Tegninger "Meg selv" da barna gikk på førskolen (fortsatt oppslag i 1. kl.-rom)
A0822: Min første skoledag (tegninger Meg selv/skrive navnet)
A0822: Tekstskaping i kl: Dyr (Tekstboka)
A0826: Tekstskaping: "På tur til Liatoppen" og "Tur til Liatoppen".
A1027: Tekstskaping: "Skogleikene" (prosessen ble observert)
A1110: Rim og regle-boka. Laget av ungene (tekst og tegninger)
A0221: Tegninger m/tekst til B-lyden, 1. kl. (fra oppslagstavla)
B0913: Lekeskriving fra Morten, huskeliste til Skogdag
B0920: Tekstskaping etter Skogdagen, gr. 1
B0920: Tekstskaping etter Skogdagen, gr. 2
B0927: Rimord på katt, på flip-over
B0927: Rimord på mus, på flip-over
B0927: Tegning av ord som rimer/ skrevne rimord)
B0927: Tekstskaping, rimord barna har funnet, på flip-over.
B02 ?: Tekstskaping, fortelling om meg selv, torsdagsgr.
B02 ?: Meg selv (barna tegner til fortellingen om seg selv; ble obs.)
B02 ?: Jeg liker å holde på med (tegninger + noen skrevne ord, delvis obs)
B02 ?: Tegninger fra Eventyrgr. i kulturtime, "Fyrtøyet" (aldersblandet, inkl. tre 6-åringer)

D0425: Tekstskaping e. tur Ringvebukta, Bamsegruppa
D0427: Arbeidspermen til Bror (fra våren, bl.a. mat.- tegn./tekster)
D0427: Arbeidspermen til Berit " "
D0427: Arbeidspermen til Bea " "
D0427: Skoletreningsboka til Bente (fra hele året, A 5 tegneskrivebok)
D0427: Skoletreningsboka til Birgit " "
D0518: Barnas prod. om 17. mai (finn bilder/tegn/lag tekst på ark i nasj.farger)

E1109: Idemyldring til eventyr (flip-over: hva ta med)
E1109: Tekstskaping eventyr (observerte starten 091194, de fortsatte senere)
E0420: Påskebok (brettet A 4-ark)
E0421: Tegneserier Kropp og helse: morgen-form.-etterm.-kveld (Svenns på videoopptak)

III. Annet

N0908not: ref. fra nettverksamling Oppdal m/ vedlegg (innlegg, gruppedrøft. i plenum)
N0909not: " " "
N0916not: refleksjoner, "forskerbiografi" e. nettv.samling Oppdal, 07-09. sept. 94
Note0327: refleksjonsnotat om intervjuer

p941124 : rev. oversikt over gjennomført og planlagt datainnsamling h-94
p950631 : oversikt over intervjuer foretatt våren 1995

Feb 1994: Revidert prosjektbeskrivelse etter internt veiledningsseminar DMMH/TLH
Nov 1995: Utvidet prosjektbeskrivelse "Praksiskunnskap hos lærere og førskolelærere", søknad om opptak på dr. polit. studiet SVT-fakultetet, NTNU