

Spenningsforhold i norsk skole
Utfordringer mellom instrumentell/økonomiske og humanistiske perspektiv på skole
Vemund Sætre Skulberg, LU3 2019/2020
Steinerhøyskolen Oslo

11.12.2019
Bachelor i Steinerpedagogikk
PEL 1 Emne 5

Spenningsforhold i norsk skole

Utfordringer mellom instrumentell/økonomiske og humanistiske perspektiv på skole

Innhold

Introduksjon	4
Avgrensning	6
Begrepsavklaring:	6
Hoveddel	7
Introduksjon	7
Instrumentelle / økonomiske perspektiver	10
Samfunnsnytte / Humankapital	10
Evidensbasert	11
Pisa og måling av utdanning	13
Interessekonflikt	14
Utfordringer	15
Humanistiske perspektiver på læring	19
Innledning	19
Læring med integritet	20
Utdannelse til frihet	21
Utfordringer med humanistiske perspektiver	21
Steinerpedagogikkens humanistiske perspektiv	23
Innledning	23
Menneskesentrert	23

Fritt utdanningsvesen	26
Utfordringer	29
Avsluttende refleksjoner	29
Referanser	33

«En god lærer er en som dyrker fram mennesket i stedet for å måle det» - Odd Nordstoga (Jambak, 2017)

Introduksjon

De fleste av oss som ønsker å være lærere, kjenner på en mening, eller et oppdrag. Som om det er viktig, at det betyr noe det vi skal gjøre. Vi vil kanskje gjøre en forskjell. Kjærligheten til barna er kanskje det som fører oss sammen, eller kjærligheten til et fag, eller gleden av å se noen vokse. Mange vakre grunner finnes det for å bli lærere, og gode lærere finnes det mange av. Hvorfor skal vi ha skole, er et spørsmål kanskje mange har stilt og som jeg tror det finnes uendelig mange svar på. Likevel har vi noen føringer og svar nedfelt i lover og formulert i skolepolitikken generelt i Norge. Noen svar fokuserer på barnet selv og barndommens egenverdi, og andre er karakterisert av samfunnsperspektiver som utdanne til fremtidig arbeidskraft. Det er i dette spenningsfeltet vi nå skal bevege oss inn i.

Som grunnlag for denne oppgaven er det en uro som jeg har levd med en stund. Lenge har jeg jobbet som assistent og vikar på forskjellige skoler. I mitt arbeid spurte jeg meg selv ved flere anledninger, om jeg gjør noe jeg virkelig kan stå for. For dypt inne var det en tvil. Det er uroen over skolens grunnleggende hensikt. Jeg spør meg selv om jeg utfører et bestillingsoppdrag, som ikke er i tråd med mine grunnleggende verdier. Om jeg jobber for interesser og hensikter som jeg mener ikke tar hensyn til de barna jeg gjerne vil støtte så godt som mulig.

I den siste tiden har det blitt utarbeidet nye læreplaner for den offentlige skolen og det sies mye om retningen som utdanning burde ta videre. Disse gjelder hovedsakelig for den offentlige skolen, og er ikke det generelle føringsdokumentet for steinerskolen. Allikevel så steinerskolebevegelsen i Norge en sterk endring og press fra kunnskapsdepartementet i forrige skolereform med kunnskapsløftet. Dette kan vise til steinerskolen også blir påvirket av den generelle pedagogiske diskursen og skolepolitikk (Tellmann, 2009; Stabel, 2016). Samtidig er steinerskolene lovpålagt i friskolelova å gi en opplæring som er jevn god med offentlig utdanning og samsvarer i nivå og art (Stette, 2018). Steinerskolen er dermed ikke fullstendig styrt av den rådende skolepolitikken, men vil være sterkt påvirket av den. Når jeg leser i de nye læreplanene og i opplæringsloven om formålet med opplæringen kommer det tydelig frem at det er barnets beste og barnet som skal stå i sentrum for undervisningen. Jeg blir fylt med tillit og framtidshåp og tenker «dette er noe jeg kan stå for». Men så er det fortsatt noe som får det til å skurre for meg. Det er noe som jeg tror er stikk i strid med dette synet på skolen. Nemlig, målstyringen av skolen, der kunnskapen barna skal få må kunne måles og all læring som ikke er synlig, blir slik jeg ser det ansett som ubrukelig eller uviktig i

det store og det hele. Her ser jeg faren av å tendere mot et økonomisk eller instrumentelt syn på skole som legger for mye vekt på kunnskapsproduksjon og samfunnsnytte. Kunnskapen som barna skal erverve, lurer jeg på har utspring fra politiske interesser og dagens næringslivs premisser, noe som ikke tar høyde for barnet selv.

I denne oppgaven ønsker jeg å utforske det jeg ser på som uforenelige perspektiver i norsk pedagogikk. Det er spenningsforholdet mellom et humanistisk perspektiv på skole og et instrumentelt eller økonomisk perspektiv. Det jeg ønsker å utforske er om disse synene er gjensidig ekskluderende eller kompatible. Førstnevnte med fokus på menneske som rettepinne og fokus på relasjon og det jeg tolker som barnet sett som subjekt, mens sistnevnte med fokus på samfunnsnytte med fokus på målstyring og det jeg tolker som barnet sett som objekt. Jeg ønsker å forsvare et humanistisk perspektiv på skolen, og berettigheten for å tenke på mennesket som utgangspunkt for utformingen av pedagogikk, kontra tenke økonomi og politikk som utgangspunkt.

For tiden foregår det også en stor debatt, som ble tent av en forelesning delt på YouTube av Thomas Nordahl, professor i pedagogikk. I forelesningen snakker han om en evidensbasert tilnærming til undervisning og viktigheten ved synlig, målbar læring. Dette har vekket mye oppsikt fra andre pedagoger og fått sin andel med kritikk og svar i forsvar for en mer normativ tilnærming til utdaningsforskning. I tillegg lanserte Utdanningsdirektoratet i 2017 den nye overordnede del til læreplanen, der de har foretatt det de kaller et verdiløft. Formålet uttrykt i pressemelding 40-17 har vært å få de humanistiske verdiene uttrykt i den overordnede delen inn i klasserommet og i hver time på skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Denne aktiviteten som jeg har skildret her tyder på at dette er noe som engasjerer og gjør nettopp dette spenningsforholdet tidsaktuelt.

Problemstillingen jeg har kommet frem til på bakgrunn av dette lyder slik:

Hvilke utfordringer for pedagogikken generelt og steinerpedagogikken spesielt skaper møtet mellom en humanistisk,- og et instrumentelt/ økonomisk perspektiv på skole?

Spørsmålet impliserer at det finnes en instrumentell /økonomisk modell på skole i dag i norsk pedagogikk. Dette kan også problematiseres, men det er bred enighet om at skolen har et dobbeltoppdrag nemlig individets frihetsdannelse og utdanning av fremtidige samfunnsborgere (Hovdenak, 2000). Førstnevnte med fokus på menneskets utvikling og sistnevnte med fokus på samfunnsnytte. Fokus på samfunnsnytte er ikke ensbetydende med et instrumentelt / økonomisk perspektiv, men kan tendere mot et slikt perspektiv. Dette utdypes videre i teoridelen. Det humanistiske verdigrunnet og videre definisjon av instrumentell –

økonomisk modell vil forklares mer inngående senere i teksten. Min undring går på om disse to grunnleggende perspektivene for drift av et utdanningsvesen er paradoksale og motstridende størrelser. Min forutinntatte oppfatning er at de er gjensidig utlignende og inkompatible, noe jeg ønsker å utforske om stemmer eller ikke.

Denne oppgaven er en litteraturbasert oppgave hvor jeg tar utgangspunkt i politiske dokumenter, fagbøker, forskningsartikler og kronikker. Som en introduksjon til dette landskapet innenfor pedagogikk har jeg brukt den overordnede delen av den offentlige læreplanen og i offentlige rapporter. Spesielt har jeg brukt professor i didaktikk Gunn Imsens beskrivelser av pedagogikk og didaktikk med bøkene *Hva er Pedagogikk* og *Lærerens verden* for å skildre de forskjellige elementene innenfor dette tema og pedagogikk generelt. Utdypelsen av et instrumentelt / økonomisk syn på skole har jeg valgt å bruke definisjoner av Gunn Imsen, OECD, PISA og kronikker av Thomas Nordahl. Nordahl selv hevder at han ikke står for en instrumentelt syn på læring, men han er allikevel den jeg har brukt som hovedkilde i delen om evidensbasert syn på læring. Hvorvidt han holder et rent instrumentelt syn på skole er diskutabelt og vil tas opp i drøftingsdelen. Som kilder på humanistiske perspektiver på skole har jeg valgt å bruke professor i pedagogikk Gert Biesta, professor i utdanning Dennis Shirley og filosof, pioner og esoteriker Rudolf Steiner. I tillegg har jeg tatt i bruk flere kronikker skrevet av forskjellige praktiserende lærere og skribenter i Utdanningsforbundet for å vise til debatten som foregår i utdanningsnorge i dag.

Avgrensning

I all hovedsak kommer jeg til å fokusere på økonomiske aspekter ved et instrumentelt syn på skole og se hvordan det har formet norsk pedagogikk. Jeg skal undersøke OECDs makt over utdanningspolitikk med spesielt PISA undersøkelsen og se hvilke utfordringer som finnes med dette. For å holde meg innenfor oppgavens rammer kan jeg kun forholde meg til visse utfordringer som skapes i spenningsforholdet mellom et humanistisk og et instrumentelt/økonomisk perspektiv. Utfordringer som omhandler for eksempel spesifikke fag er utenfor rammene av denne oppgaven. Spesielt ønsker jeg å løfte frem frihetsrommet som gis til læreren og premisser for måling av skolekvalitet.

Begrepsavklaring:

Instrumentelt perspektiv:

Med begrepet instrumentell/økonomisk modell mener jeg: et syn på skole som er av mekanistisk art, og der spesielt samfunnets og næringslivets behov settes høyest. Som følge

av dette søker man mest effektive metode for å oppnå dette. Et slikt perspektiv tenderer mot å vektlegge målbar kunnskap (Tellmann, 2009).

Humanistisk perspektiv:

Begrepet humanistisk perspektiv forstår jeg i utvidet forstand til å omhandle et perspektiv som setter barna selv og deres utvikling høyest. Dette med hensyn til utvikling av kvalifikasjoner, evne til å tenke, til frihet og autonomi så vel som de eksistensielle spørsmål og opplevelse av glede (Biesta, 2009; Shirley, 2018).

Steinerpedagogikken som humanistisk perspektiv på skole:

Steinerpedagogikken ble utviklet av Rudolf Steiner i Tyskland for 100 år siden med utgangspunkt i hans egne filosofiske tanker og spirituelle virksomhet kalt antroposofi. Slik som navnet tilsier er antroposofien sentrert rundt mennesket (Mathiesen, 2014). Selv om antroposofien har en åndelig eller spirituell tilnærming til pedagogikk kan vi i tråd med den ovenstående definisjonen av humanistisk perspektiv på skole se på steinerpedagogikken som et humanistisk perspektiv i vid forstand. Dette har jeg tatt som et utgangspunkt for denne oppgaven og undersøkelsen av de to ovenstående grunnleggende perspektiver på skole.

Hoveddel

Introduksjon

I dypeste forstand kan den pedagogisk diskurs sies å sentrere seg rundt samspillet mellom personlig bevissthetsutvikling og samfunnsutvikling (Hovdenak, 2000). Nettopp derfor er det interessant å se på hvordan dette samspillet kan virke og hvilke utfordringer som ligger i møte mellom disse to. De siste utdanningsreformene siden 90-tallet i Norge har vært sterkt påvirket og grunnlagt i makroøkonomiske motiver (Imsen, 2011, s. 131). Noe som tyder på at fokuset på samfunnsutvikling har hatt en sterk forankring i de seneste års skolepolitikk. Utdanningsforsker Sylvi Stenersen Hovdenak (2000) mener det er problematisk for skoleutviklingen dersom det legges for mye vekt på instrumentelle verdier og spesielt politiske interesser og verdier. Thomas Nordahl mener det er problematisk dersom det han kaller verdibasert synsing og udokumenterbare påstander er vektlagt i utformingen av pedagogikk (Nordahl, 2019). Med dette er det synlig at det finnes en debatt i fagmiljøet om hvor fokuset burde ligge i den pedagogiske diskursen. På den ene siden finnes det politikere sammen med OECD og EU-kommisjonen og forskere som kjemper for at pedagogikk skal drives på det som er bevist med forskning (Skulberg, 2008). Dette er uavhengig om det grunnleggende hensynet er til barnets beste eller samfunnsnytt. På den andre siden har vi

pedagoger og forskere som mener det er viktigst at et humanistisk og eksistensielt perspektiv må ligge til grunn for pedagogikken (Biesta, 2009).

I den overordnede delen av den offentlige læreplanen er det formulert at opplæringa skal være basert på kristne og humanistiske verdier som troen på menneskeverd og åndsfrihet. Et sentralt formål ved opplæringa er å gi elevene kunnskap, dugelighet og holdninger for å kunne mestre livet og for å kunne delta i arbeid og felleskap i samfunnet (Utdanningsdirektoratet, 2018). Likeledes har Norge forpliktet seg til å følge FNs barnekonvensjon og i artikkel 3 står det at i alle foretak som involverer barna, om det er offentlig eller privat, skal barnas beste være et grunnleggende hensyn (Barneombudet, 2019).

I overordnet del av læreplanen under avsnittet kalt *Prinsipper for læring, utvikling og danning* uttrykkes det blant annet hvordan grunnopplæringen er viktig for individets «*frihet, selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet som mål.*» (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 8) Her legges det vekt på enkeltmenneskets utvikling og skolens betydning for dette. Kompetansemålene i skolen skal også tolkes ut fra dette målet med undervisningen. Videre i denne delen er det uttrykt at pedagogene og skolen som helhet må reflektere over sammenhengen mellom fagopplæringen og dette humanistiske perspektivet som henvist til ovenfor (Utdanningsdirektoratet, 2018).

Det blir ettertrykkelig presisert at kompliserte pedagogiske spørsmål sjelden har sikre svar og at læreren må bruke sin egen vurderingsevne og skjønn for å imøtekomme disse best mulig. Refleksjon og vurdering av egen undervisning burde være til grunn for en kontinuerlig utvikling av en god pedagogisk praksis. Denne utviklingen skal ifølge denne overordnede delen gjøres med profesjonens kunnskapsgrunnlag og opplæringens verdigrunnlag (Utdanningsdirektoratet, 2018).

I en pressemelding nr. 40-17 fra regjeringen sier kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen at den generelle delen ofte ikke blir brukt og løftet frem i planleggingen av undervisningen. Derfor vil han med den nåværende *fagfornyelsen* foreta et verdiløft der verdiene uttrykt i den overordnede delen løftes frem og kommer inn i klasserommet. Ønsket som uttrykkes er at skolens brede samfunnsmandat tas virkelig på alvor og blir en integrert del av skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Stortingsmelding nr. 28 (2015-2016) uttrykker samfunnsmessig perspektiver på utdanning vedrørende den pågående fagfornyelsen med utgangspunkt i kunnskapsløftet. Stortingsmeldingen tar utgangspunkt i Norges politiske ambisjoner for å være ledende i den globale samfunnspolitikken, ved å fremme Norge som en kunnskapsnasjon. Her legges det

vekt på Norges konkurransekraft og barnas kunnskapsproduksjon som samfunnets viktigste ressurs. Begreper som kunnskapskapital og hensyn til den økonomiske konsekvenser av kunnskap vektlegges. Blant annet kan vi lese: «Kunnskap, og evnen til å anvende kunnskap, er det norske samfunnets viktigste konkurransekraft. Den samlede kunnskapskapitalen er samfunnets viktigste ressurs.» (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 5).

Delen om skolen og samfunnet uttrykker både et perspektiv som handler om den enkelte og om samfunnet. Slik kan vi se dobbeltoppdraget, eller spenningsforholdet uttrykt i nyere politiske uttalelser om skole.

Skolen og samfunnet står i et gjensidig forhold til hverandre. Skolen skal bidra til at hver enkelt elev kan realisere sitt potensial og få et grunnlag for å mestre sitt eget liv og delta i arbeid og felleskap i samfunnet. Samtidig er skolen med på å forme fremtiden ved å utdanne elever som skal bidra som fremtidige yrkesutøvere og samfunnsborgere. At skolens innhold er relevant for den enkelte og for samfunn og arbeidsliv, er derfor et avgjørende hensyn i en fornyelse. (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 13).

Flere hevder at utdanning i dag retter seg mer mot økonomisk vekst og produksjonen av arbeidsplasser (Ledahl, 2017; Imsen, 2016; Sjøberg, 2018; Myklestad, 2019). Blant andre er Øivind Haaland, professor i pedagogikk, sterkt skeptisk og urolig overfor endringen av språket om utdanning som han påpeker beveger seg i en økonomisk retning. Han løfter frem hvordan produksjonsbegreper får innpass i diskusjoner om pedagogikk og måling av input-output som ligner markedsøkonomiske prosesser (Myklestad, 2019). I verden generelt foregår det også en trend som omhandler konkurransedyktighet mellom landene med tanke på utdanningens kvalitet og dets tenkelige økonomiske konsekvenser. (Imsen, 2016, s. 188).

Synnøve Myklestad (2019) førsteamanuensis i pedagogikk stiller seg kritisk til hvorvidt en målstyrt og det hun beskriver som kalkulert tilnærming til utdanning har mulighet til å håndtere det uforutsigbare ved pedagogisk virksomhet. Både barnet og fremtiden argumenterer hun er for uforutsigbare og fulle av muligheter, som er ubegripelige kun med en kalkulerende logikk. For å kunne romme uforutsigbarheten og mulighetene i barnet hevder hun at trengs en bredere tilnærming til pedagogikk (Myklestad, 2019). Kalkulert og instrumentell kan her sees som synonymer.

Slik er det tydelig nedfelt i både offentlige dokumenter og artikler og utgivelser om pedagogikk generelt at dette spenningsfeltet er et grunnleggende og engasjerende tema. I den neste delen skal vi se litt mer inngående på et instrumentelt/økonomisk syn på skole og et

generelt humanistisk perspektiv så vel som steinerpedagogisk perspektiv, deretter drøftes disse opp mot hverandre.

Instrumentelle / økonomiske perspektiver

Samfunnsnytte / Humankapital. For å forstå det instrumentelle / økonomiske perspektivet på skole har jeg valgt en inndeling som først tar for seg samfunnsnyttene ved skolen, dette sammen med teorien om humankapital. Deretter følger en del om evidensbasert pedagogikk, så om PISA testen og målstyring av skolen og til sist en liten del om noen utfordringer eller diskusjoner som finnes ved disse elementene av instrumentell / økonomisk perspektiv. Dette utvalget har jeg valgt som et eksemplarisk utvalg for å forstå noen sentrale elementer eller holdninger bak det jeg tidligere har definert som instrumentelt / økonomisk perspektiv på skolen.

Sett fra et samfunnsperspektiv er skolens ansvar å *«forsyne samfunnets ulike sektorer med nødvendig kompetanse slik at samfunnsutviklingen kan gå videre.»* (Imsen, 2016, s. 232). Fra et slikt perspektiv har det utviklet seg flere måter å tenke om utdanning. Et utvalg prinsipper som gjør seg gjeldende med et slikt utgangspunkt er effektivitet, sikre metoder og måling av resultater (Imsen, 2016; Biesta, 2009). Disse skal belyses i denne delen. Dette perspektivet har i tillegg vært grunnlag for flere endringer i skolepolitikken både i Norge og internasjonalt i de siste tiårene (Imsen, 2016; Sjøberg, 2018; Breakspear, 2012). Språket om og teorier om utdanning har også oppstått med utgangspunkt i dette perspektivet.

En av dem er teorien om humankapital, altså tanken om mennesket som kapital. Det vil i hovedsak si å investere i utdanning og opplæring, hvorav denne investeringen sees på lik linje med investeringer i tradisjonell markedsforstand. Teorien belyste betydningen av utdanning for den økonomiske veksten i utviklingsland (Imsen, 2016). I pedagogiske diskusjoner har teorien fått innpass gjennom blant annet gjennom OECD, Organisation for Economic Co-operation and Development. Blant økonomer er teorien befestet som et gyldig rammeverk for å analysere utdanning i et økonomisk perspektiv (Elstad & Sivesind, 2010). Denne uttalelsen fra NOU 2016:3 viser hvordan teorien anvendes i politiske diskusjoner om utdanning.

«Høyt frafall fra videregående skole og lav gjennomføringsgrad ved universiteter og høyskoler representerer problemer for den enkelte og sløsing med offentlige midler, og gir svak vekst i humankapitalen, noe som bidrar til å trekke produktivitsveksten ned over tid. Som vist i første rapport er ressursbruken i utdanningssektoren i Norge blant de høyeste i OECD, men resultatene ser ut til å være om lag på linje med eller til dels under OECD-gjennomsnittet. (Produktivitskommisjonen, 2016, s. 18).

Her sammenligner departementet investeringen, altså pengene brukt mot resultatet og ser dette i lys av andre lands investering og avkastning.

Skolens nytteorientering kommer spesielt til uttrykk gjennom målorienterte læreplantradisjoner. Målene kom fra nøye analyser om hva samfunnet trenger (Imsen, 2016). Staten formulerer mål som skolen skal oppfylle og dette igjen blir testet gjennom målbare resultater. Denne formen for styring av skolen ble avvist på 70 tallet i Norge fordi det var generell aksept for at denne formen strider mot viktige aspekter ved barns læring og utvikling. Nettopp fordi skole og barn kan ikke styres ifølge næringslivets tanker om produksjon. Likevel ble målstyring igjen innført igjen på 90-tallet og styrket med kunnskapsløftet i 2006 (Imsen, 2016).

I Amerikansk skoletradisjon finner vi en praksis som ofte blir omtalt «curriculum»-tradisjon og som bygger på lønnsomhet og effektivitetsprinsipper hentet fra næringslivet. Nøye instruksjoner og høy grad av styring kjennetegner denne tenkningen. Produksjonsprosessen blir nøye gjennomgått og analysert for å finne det mest effektive. Nyttene ved utdanningen vektlegges og det rettes lite fokus på individet lærer eller elev. Læringsutbytte og resultater er det viktigste i denne måten å tenke om utdanning. Produksjon av lydige og nyttige samfunnsborgere er også vesentlige aspekter og skolens oppgave er å fylle det behovet som samfunnet har. Læreren blir en type «funksjonær» som kun leverer «curriculum» med de mest effektive metodene. Denne type perspektiver om læring har spredd seg i verden, også til Norge. Dette har spesielt skjedd med utredninger og vurderinger i OECD (Imsen, 2016).

Evidensbasert. Hva menes med evidensbasert undervisning? Intensjonen er at man skal basere undervisning på det som er bevist med forskning at gir best læringsutbytte. Fram til 60-tallet var det en allmenn tro på at man kunne finne frem til den mest effektive undervisningen gjennom forskning. Slik ville all undervisning kunne standardiseres etter det som var bevist beste metode. En slik tro på evidensbasert pedagogikk impliserer at det er en direkte kausalitet eller årsak-virkning forhold mellom metode og resultater. Dette perspektivet er et overført perspektiv fra naturvitenskapelig metode (Imsen, 2016).

Faget pedagogikk har hatt som visjon fra helt fra da det ble grunnlagt som akademisk disiplin i første halvdel av 1900-tallet, å ha et vitenskapelig grunnlag. Et annet begrep som er brukt for å beskrive denne holdningen er teknologisk forståelse av undervisning og læring. I denne konteksten brukes begrepet teknologisk forståelse av undervisning og læring om anvendelsen av forskningsresultater som grunnlaget for å løse praktiske problemer. Dette har

vært mye under debatt. Her dreier spørsmålet seg om forskning kan legge føringer på hva som *bør* gjøres med skoleutviklingen eller om det gir et bilde på hva som *er* eller skjer i skolen (Imsen, 2016).

Thomas Nordahl er en som argumenterer for en evidensbasert pedagogikk. Han mener det finnes metoder som har bevist stor effekt på sannsynligheten for læring og andre som ikke har det. Derfor sier han at det er naturlig å konkludere at det ikke burde være opp til pedagogens skjønn og ideologiske overbevisning hvilke metoder de velger å bruke. Ifølge ham burde det være tiltakene med bevist effekt som legger føringene på retning av skolen. Nordahl uttaler at han selv er interessert i klare tall på hvilken pedagogisk effekt de forskjellige metodene har på elevers læring og utvikling. Han mener at debatten som kritiserer denne type tilnærming til læring går på bekostning av elevers utvikling og læring fordi det ikke tar hensyn til denne type fakta og bevis (Nordahl, 2019).

Det er allikevel ikke slik at han argumenterer for en ureflektert tilslutning til forskning, han mener forskningen ikke gir endelige svar på hva som fremmer læring for de forskjellige grupper med elever, men at forskningen burde være grunnlag for hvilke pedagogiske tiltak man velger. Nordahl (2019) mener både han selv og andre forskere ikke fremstiller evidensbasert pedagikk som et instrumentelt og skråsikkert syn på hva som er rett og galt. Han sier at forskningsdata må reflekteres over og bearbeides for å kunne settes ut i praksis. Ved å basere seg på evidensbaserte metoder hevder han at man vil kun øke sannsynligheten for god læring, uten at det nødvendigvis garanterer god læring (Nordahl, 2019).

For å nyansere evidensbasert praksis begrepet skiller Imsen (2016) mellom en snever og en vid evidensbasert praksis. Med en snever praksis referer hun til den amerikanske «curriculum» modellen som beskrevet ovenfor, som forholder seg til raske løsninger og direkte årsak-virkningsforhold. Vid betydning av evidensbasert vil ifølge Imsen (2016) være å forholde seg aktivt til en hel rekke både kvantitative og kvalitative studier, samtidig som man tar hensyn til kontekst. I denne betydning legges det særlig vekt på at forskningen skal være som et navigeringsverktøy for pedagogen som kan være retningsgivende og vise til muligheter i stedet for som en ferdig oppskrift (Imsen, 2016).

Kritikk av evidensbart pedagogikk er for Nordahl (2019) bare meninger og ren relativisme. Han mener at kritikerne viser manglende forståelse for hva som er forskningsbasert kunnskap og er «anti-empiriske». Det vil være helt feil ifølge ham å ignorere eller underkjenne faktaen om hvilke faktorer som faktisk støtter læring er å gjøre skolen dårligere nettopp for de barna som trenger det mest. Kjernen av arbeidet med evidensbasert

pedagogikk er for ham å finne bevis for at den valgte pedagogiske praksisen fungerer. Slik at innsatsen som legges inn bærer resultater (Nordahl, 2019).

Pisa og måling av utdanning. OECD som en internasjonal økonomisk interesseorganisasjon har ansvaret for gjennomførelsen av PISA testene. PISA er en frivillig internasjonal test av lands skolesystem basert på tre ferdigheter, nemlig lesing, matte og naturfag. Testen kan sees som både politisk styringsteknologi i form av at den virker samlende internasjonalt og standardiserende for utformingen av skolepolitikk, samtidig som det skal være en vitenskapelig undersøkelse av skolens kvalitet. Resultatene brukes av regjeringer verden over for å rettferdiggjøre og implementere utdanningspolitikk. Sentralt ved OECDs utgangspunkt for analyse av utdanning, er økonomisk teori anvendt på utdanningspolitiske spørsmål (Elstad & Sivesind, 2010).

Etter de første PISA-undersøkelsene fulgte mye uro i politiske kretser, noe som ofte kalles *PISA-sjokket* og det ble iverksatt flere tiltak for å heve resultatene. PISA er derimot ikke et pedagogisk prosjekt, men som Svein Sjøberg (2018) påpeker er det et ideologisk og politisk prosjekt med en tro på at markedet er godt og konkurranseutsetting selv blant, elever, lærere og skoler: hever kvalitet (Sjøberg, 2018). I OECD sitt eget dokument for å undersøke politiske effekter ved undersøkelsene utgitt som *OECD education working paper nr. 71* skriver de om hvordan PISA har blitt en nesten verdensomspennende standard og pålitelig målestokk for elevers prestasjoner og læring (Breakspear, 2012). Rapporten er basert på pedagogisk forskning, intervju og rapportering av deltagerlandene. Her dokumenterer OECD hvordan PISA-undersøkelsene har hatt en stor påvirkning på norsk utdanningspolitikk som ett av landene med størst påvirkning av undersøkelsene. I tillegg viser rapporten til hvordan det har ført til vektlegging og inkludering av PISA-lignende kompetanser i endring av læreplaner. Et annet funn er vedrørende etterdønningene PISA har hatt rent skolepolitisk, her kommer det frem at undersøkelsene har bidratt til et økt fokus og styrkning av nasjonal målstyring og evaluering av læringsresultater i Norge (Breakspear, 2012).

Interessekonflikt. Interessekonflikt er en kritikk som blir rettet mot PISA-undersøkelsene. Eksempelvis er samarbeidet med Pearson, en av verdens største kommersielle aktører innenfor global utdanningsmarkedet, med produksjon av tester, undervisningsplaner, analyser og undervisningsopplegg. Det var særlig for testene i 2018 at Pearson har fått mer ansvar for utformingen av rammene og utformingen av spørsmålene for disse to testene. På grunn av deres økonomiske interesser innenfor det globale utdanningsmarkedet nevner Sjøberg (2018) det som svært problematisk at de også skal være sentrale for hvordan resultatene av denne internasjonale og innflytelsesrike testen skal presenteres og utføres. Imsen (2016) oppfordrer også lærerstudenter til å holde seg kritiske og våkne for slike interessekonflikter som kan oppstå i eventuelle sammenblandinger av forskning og markedsføring.

Når det gjelder politiske interessekonflikter møter en evidensbasert modell på skole også utfordringer. Leder i Utdanningsforbundet, Steffen Handal, stiller seg sterkt kritisk til forenklete bilder av tilstanden i utdanning ved bruk av utvalgt forskning. Som eksempel løfter han frem kritiske tilstandsbeskrivelser av barnehagene, der anbefalingen er å rangere med smilefjes eller at det beskrives som et usikkert utdanningslotteri. Disse beskrivelsene er i seg selv ikke negative, men som Handal (2019) påpeker er problematisk når slike bilder brukes av politiske partier for å fremme sin spesifikke skolepolitiske plan. Dermed er det fare for at det selges inn forenklete løsninger på enkle definerte problemer uten å nyansere eller utforske grundigere forskningsgrunnlaget som foreligger om situasjonen og mulige løsninger. Handal (2019) viser til at det kan være enkelt å selge inn standardiserte program som skal sikre kvaliteten for alle barn, men som tøyler pedagogens frihet. Et annet argument han løfter fram hvor det råder interessekonflikt, er hvordan statistiske manipuleringer kan overselge resultater eller gi et falskt bilde av den faktiske tilstanden i skole. For eksempel løfter Handal fram at resultater i matematikk på PISA ble brukt som et eksempel på framgang i skolens kvalitet fordi Norge for første gang var over OECD-gjennomsnittet. Det som ble unnlatt var at Norges resultater var like som de foregående år, men kun at gjennomsnittet internasjonalt har sunket (Handal, 2019).

Spørsmålet om hvem som definerer kvalitet er en vesentlig kritikk av målstyring. Premisser på kvalitet fra økonomiske interesseorganisasjoner vil være påvirket av verdier og perspektiver gjeldende i disse miljøene (Sjøberg, 2018). Det som måles kan like gjerne være basert på verdigrunnlag eller resultater begrenset av målingens utilstrekkelighet, dermed er det fare for å mistolke målingsresultater til å nødvendigvis bety kvalitet (Biesta, 2009).

Utfordringer. En instrumentell modell av undervisning som forholder seg kun til den effektive oppnåelsen av gitte mål har i Norge møtt kritikk av filosofen Hans Skjervheim blant andre. Kritikken retter seg mot at en slik tilnærming vil være utilstrekkelig for å forstå kunsten av pedagogikk. Hans Skjervheim som var aktiv i denne debatten i Norge på 70-tallet argumenterer for at pedagogikk må ta utgangspunkt i et subjekt-subjekt forhold, mens en instrumentell tilnærming tar slik han ser det et subjekt-objekt forhold. Dette subjekt-objekt forholdet anser han som utelukkende for reell pedagogisk aktivitet. Sentralt ved kritikken er hvordan instrumentell tilnærming fører til fremmedgjøring og er lite gunstig. Det skal likevel sies at Skjervheim har mottatt mye kritikk for et ensidig filosofisk syn på skole og at han bommer på å anerkjenne skole som både kunst og vitenskapen om «kunsten» pedagogikk (Hovdenak, 2000).

Skjervheim uttrykte uro over at det kan utvikles en type tillit til vitenskap som gikk på bekostning av tilliten til hverandre og mente at om det skjer «er vi ille ute alle sammen» (Skjervheim i Dannevig, 2016, s. 8). Tjenesteyting slik Skjervheim forstod det er ingen vareproduksjon og ikke en størrelse som er mulig å beregne eller kalkulere seg til en fullstendig forståelse av. For eksempel om identitetsdannelse er et hovedanliggende ved utdanning, hvordan kan dette måles og veies, spør Skjervheim som kritikk til den instrumentalistiske tilnærming til skolen (Skjervheim i Dannevig, 2016).

Faren ved en ensidig instrumentell tilnærming til skole er at skolen flyttes fra å være en sosialiseringarena og arena for barnets personlige vekst til å bli et sted for kunnskapsproduksjon der læring kan kjøpes og selges. Effektivisering og kontroll over pengebruket kommer i fokus i stedet for elevene (Sjøberg, 2018, s. 84). Dette blir spesielt problematisk ettersom fokuset blir flyttet fra grunnleggende didaktiske spørsmål til synlige resultater, effektivitet og prestasjon (Imsen, 2016). Dette melder seg også med prøver som ikke måler skolens kvalitet i forhold til formålsparagrafen, men etter internasjonale standarder eller økonomiske interesser. Sjøberg uttrykker at det er en fare for at fokuset flyttes over til å se på skole som en produsent av humankapital og forsyne arbeidsmarkedet med arbeidskrefter og sikre en fremtidig økonomisk vekst, framfor et perspektiv fokusert på elevens beste (Sjøberg, 2018).

Humankapitalteorien har historisk sett møtt en del motstand, spesielt fordi det å betrakte mennesker i et økonomisk perspektiv på lik linje med materielle ting, gir assosiasjoner til slavehandel og føydalsystemer, noe som moderne velferdstenkning stiller seg kritisk til. Det råder tvil om validiteten ved en slik teori på flere områder, blant annet fordi det

kan være vanskelig å bedømme hva slags kunnskap som er mest nyttig for utviklingen av (Imsen, 2016).

Simon Malkenes, lærer og forfatter av boken *Det store skoleeksperimentet* (2018) retter kritikk mot implementeringen av slike standardiserte program basert på forskning. I boken sin har han tatt for seg styringen av Oslo skolen i det han kaller det store skoleprosjektet. Der skildrer han tilstander som inkluderer «teaching-to-the-test» mentalitet, bortprioritering av praktisk-estetiske fag og mangel på å lytte til kritiske erfaringer av denne politiske styringen av skolen. I sin artikkel på Utdanningsnytt skildrer han hvordan denne favoriseringen av visse fag framfor andre ødelegger betydningen av hva skole er og hva læring er og at dette går på bekostning av elevers trivsel og helse.

Når Nordahl hevder at sine kritikere er «anti-empiriske» skaper han slik Sjøberg (2019) ser det usanne poler. Der den ene polen er empirisk og evidensbasert og den andre polen verdibasert og anti-empirisk. Denne fremstillingen oppfatter Sjøberg som unøyaktig og lite konstruktiv. De fleste forskere slik han mener anerkjenner både kvalitativ og kvantitativ forskning. I et svar på en slik skildring av kritikken til den evidensbaserte modellen på undervisning viser Sjøberg (2019) til at store tall og statistikker ikke viser et fullstendig bilde av alt som teller i undervisning. Blant annet stiller han spørsmål ved bruken av Hatties metastudier i rapporten eller boken kalt *Synlig læring* (2013). Med denne kom det også en stor kommersialisering av ideene og metodene, dette kan kritiseres for en mulig interessekonflikt som setter spørsmål ved validiteten av forskningen. Fremstillingen i boken er et annet punkt Sjøberg mener er problematisk med valg av metode, statistisk fremvisning, anbefalinger og konklusjoner. Han hevder at det er få i forskermiljøer som tar Hattie seriøst annet enn som et fenomen i seg selv på hvordan tvilsomme studier kan bli salgsuksess (Sjøberg, 2019). Imsen kritiserer også politikers bruk av blant annet Hatties arbeid i *Synlig læring*, med å fokusere for mye på rangeringslisten i slutten av rapporten og behandle funnene som oppskrift på hva som virker; i stedet for å bruke arbeidet som et utgangspunkt for debatt og refleksjon (Imsen, 2016).

Bruken av evidensbasert pedagogikk gir slik anvist ovenfor et grunnlag basert på fakta og ikke synsing for diskusjonen om pedagogikk (Biesta, 2009). Dermed gir det en mulighet for å ta velbegrunnede valg og avgjørelser i pedagogiske spørsmål. Det er derimot ikke entydig hvordan bruke forskningen. Forskning kan vise at fysisk straff er effektivt for å disiplinere barn, men det er ikke nødvendigvis det vi ønsker å implementere i norsk skole (Imsen, 2016). Forskning kan også være preget av synet og verdiene av de som har gjort forskningen (Sjøberg, 2019). Fakta kan ikke nødvendigvis gi et bilde av hva som burde

gjøres, men kan brukes som grunnlag for refleksjon og en verdibasert diskusjon for hva som er ønskelig for retningen av utdanning videre (Biesta, 2009).

Kvalitetsbegrepet i forskningen er heller ikke en gitt sannhet. Biesta (2009) argumenterer for at dette er en sterkt normativ forståelse. På grunn av vektlegging av effektivitet er det fare for å se kvalitet og effektivitet som en og samme ting, men dette kan være uønsket fra andre perspektiv. For eksempel i lys av en individuell dannelse som vektlegger autonomi, evnen til å tenke selv, og kritisk refleksjon, kan dette gjerne ta lenger tid og være mindre effektivt opp mot en enkel prøve for å måle opparbeidelsen av en viss kunnskap (Biesta, 2009). Målstyringen kan være problematisk også dersom en blir pålagt og teste og måle det som enda ikke har fått tid og mulighet til å vokse og modne i elevene. Analogien til å bli tvunget til å høste kornet før man i det hele tatt er ferdig med å så er et kraftig bilde på det flere lærer rapporterer at de opplever (Dannevig, 2016, s. 3).

Dette sees også i perspektiver løftet frem av rektor Ole Kjørsvik Ledahl i en kronikk i Adressaavisen, hvor han hevder at det er problematisk å forholde seg både til den generelle delen av læreplanen samtidig som offentliggjøring av målbare resultater danner grunnlaget for rangering av skolene. Han mener det skjer en dreining i skolen fra pedagogikk til økonomi og at denne dreiningen gjør elevene syke og selv ressurssterke elever ender med å slite (Ledahl, 2017). Helsefaren ved en sterk test-kultur i skolen er også løftet frem av overlege Stein Førde og professor Trond Diseth i en kronikk i Dagbladet. Der hevder de at prestasjonspress og økende testkultur skader barnas fysiske og psykiske helse både på kort og på lang sikt (Alver & Kristiansen, 2017). I sin argumentasjon mot en markedsstyrt skole løfter Ledahl (2017) frem en del av kapitell 2 i overordnet del av læreplanen der det står «Skolen skal støtte elevenes danning og bidra til at de utvikler helhetlig kompetanse.» (Udir i Ledahl, 2017, hentet fra adressaavisen.no: 01.12.2019). Dette beskriver han at står i sterk kontrast til det han kaller markedsorienterte styring og målingsformer av skolen.

Ved fokus på målstyring hviler det en fare om å fokusere på bildet av skolen utad og ordne den ytre fasaden, mens andre vesentlige aspekter ved utdanning blir neglisjert (Imsen, 2016). Styring basert på definerte mål og med standardiserte metoder blir også ofte kritisert for å frata lærerens skjønn (Ledahl, 2017; Imsen, 2016). Redselen for mange pedagoger er at lærere og rektorer blir redusert til funksjonærer eller håndlangere i et ferdig fastsatt system (Dannevig, 2016; Ledahl, 2017).

Kausalitet eller årsakssammenhengen mellom metoder og effekter er et annet utfordrende tema, hvor flere mener at undervisning er en altfor sammensatt og uforutsigbart å kunne følge en slik naturvitenskapelig modell (Imsen, 2016; Myklestad, 2019; Handal, 2019).

En slik modell vil for eksempel gi inntrykk av at en metode vil være like effektiv uansett sted og kultur i landet. Faktorene som virker inn på livet i klasserommet kan være mange og det vil være vanskelig å ha kontroll på alle disse (Imsen, 2016).

Testing av skolens kvalitet med utgangspunkt i internasjonale tester som for eksempel PISA har også en rekke utfordringer. Spesielt med tanke på at OECD er en organisasjon med økonomiske retningslinjer og grunnleggende økonomisk perspektiv, derav måles det med økonomiske premisser. Med resultatene fra undersøkelsen kommer etiske spørsmål om det er forsvarlig å bruke testen som rettesnor. Sør-Korea er en av landene som ligger høyt på rangeringene etter PISA undersøkelsene, men kommer lavest på elevers trivsel. Cuba og Shanghai er andre eksempler på undertrykte samfunn som har gode resultater på PISA. Dette fører til det normative spørsmålet om i hvilken grad det er ønskelig å bruke PISA som et måleverktøy på kvalitet i utdanning, når det er tydelig at det ikke plukker opp andre etiske vurderinger om skolepraksis (Shirley, 2018). Shirley (2018) skriver at for å unngå en slik situasjon hvor skolene søker resultater på bekostning av barnas trivsel, burde vi ta flere faktorer inn i bildet.

Sjøberg (2018) retter også kritikk mot at PISA-testen har et snevert spekter å måle etter, med kun tre fokusområder. Fokusområdene er lesing, matematikk og naturfag og dermed er det mange fag som ikke måles. I sin kritikk av testen setter han spørsmål ved bruke PISA testen sin validitet som indikator på skolens kvalitet når det kun måler tre fag og sidesetter mange andre fag som historie, geografi, musikk og samfunnsfag (Sjøberg, 2018). Disse fagenes evne til å representere kvalitet er også problematisk fra et økonomisk perspektiv. Hvorvidt akademiske ferdigheter er verdsatt høyest i arbeidsmarkedet kommer helt an på mulighetene som ligger i det samfunnet som følger i etterkant utdannelsen. Det trengs for eksempel ikke å være særlig gunstig med høy akademisk kunnskap, dersom det skjer en inflasjon av kompetanse, ved en eventuell overutdannelse av en spesifikk type akademisk kvalifisering (Biesta, 2009).

Humanistiske perspektiver på læring

Innledning. I denne delen om humanistisk syn på skolen har valgt å løfte frem begrepet læring med integritet, fokus på utviklingen av frihet, og utfordringer med et humanistisk perspektiv. Dette representerer et knippe utvalg av det som finnes av litteratur og tanker om en utdanning som setter mennesket selv som hovedfokus. Jeg valgte disse perspektivene fordi jeg mener de viser til grunntanker og holdninger ved en humanistisk tilnærming til skole, samt at stemmene jeg har valgt som representanter for disse synene er aktive i dagens utdanningsdebatt.

«Utdanning er ikke et teknisk maskineri, men et møte mellom mennesker» (Gilje i Handal, 2019, hentet fra utdanningsnytt.no: 05.12.2019). Øystein Gilje som støtter seg på Biesta, skildrer utdanning som en risikosport. Et uforutsigbart og risikofylt felt, der årvåkenhet, raske reaksjoner og skjønn er essensielt (Biesta, 2014b; Handal, 2019). For Gert Biesta er det tre rammer for hva en utdanning burde ha som formål: kvalifisering, sosialisering og subjektivering. Kvalifisering eller sertifisering handler om å gi elevene noe å gjøre, noe de kan holde på med og kunne støtte sitt eget liv. Sosialisering handler om hvordan skolen bevisst eller ubevisst er en prosess der elevene sosialiseres inn i visse normer og sosiale og kulturelle «samfunnslag». Subjektivering handler om individets utvikling og behandles mer utdypende i delen om utdanning til frihet (Biesta, 2009). Handal (2019) mener det relasjonelle mellom mennesker er den viktigste faktoren for utdanning. Både det å bli en del av en kultur og utvikle seg som individ er slik Handal ser det en ikke-målbar og uforutsigbar størrelse. Derav passer det å bruke begreper som risikosport (Handal, 2019). Dette perspektivet om uforutsigbarhet er allerede også løftet frem med Imsen (2016) og Myklestad (2019).

Kvalitet for de som holder et humanistisk perspektiv for skole og utdanning hevdes å være et sterkt subjektivt begrep og at det som kan være godt for noen ikke nødvendigvis er det for andre. Det er likevel ikke slik at ved å innta en humanistisk posisjon må man underkjenne forskning. Slik Handal (2019) ser det er det mer som at man inkluderer tvil og diskusjon i bedømmelsen av kvalitet og kunnskap om utdanningsforskning. Videre følger noen perspektiver som definerer eller utvider forståelse av hva som sees på som kvalitet i et humanistisk perspektiv på skole.

Læring med integritet. Dennis Shirley introduserer begrepet læring med integritet, noe som gir et interessant perspektiv på en utdanning som både tar kunnskapservvervelse og det humanistiske perspektivet på alvor. Integritet i denne forstand referer til en undervisning som ivaretar det relasjonelle mellom lærer og elev, engasjement og tilstedeværelse. Han skildrer både læring og integritet som fokusområder i utdanning og viser til eksempler på hvordan flere forskjellige kombinasjoner av disse to begrepene kan oppstå i en utdanningssituasjon. For eksempel nevner han hvordan det er fare for å sette fokus på læring uten å ivareta integriteten. Dette innebærer å ha en undervisning som fokuserer ensidig på læring og læringsresultater, men ikke på det relasjonelle og noe mer ved barnets utvikling. En annen fare Shirley (2018) nevner er et fokus på integritet, men uten læring. Dette kan utspille seg blant annet med en lærer som bryr seg mye om sine elever og å anerkjenne deres individualitet, men som kommer til kort i å stimulere til tilstrekkelig faglig utvikling. Idealet som Shirley (2018) kommer med for fremtidens skole er å forholde seg både til god læring, så vel som integritet.

Sentralt ved begrepet om læring med integritet er at barn ikke er ansett som kun råmateriale som skal formes etter samfunnets behov, men er egne individer som må følge sine interesser. Ifølge Shirley (2018) vil en som anser barn som kun råmateriale miste sin moralske orienteringsevne. En god lærer ifølge denne modellen stimulere og oppmuntre til en sterk individualisering. Individualiseringen slik Shirley ser det, vil også innebære et fokus på glede. Definisjonen han gir på glede er det som psykologisk kan kalles subjektiv livskvalitet. Han mener at dette ikke kan oppnås direkte, men at det oppnås som et biprodukt av kvalitet på relasjonene. Relasjonenes kvalitet avhenger av tillitt og dette trenger tid for å bygges opp. Dette igjen mener han avhenger av at elevene kjenner seg selv, lærer å takle motgang og utvikler en sterk personlig identitet. Her trekker han frem tanker av Ken Robinson med idealet om at skolen burde være en arena som fordrer glede og former liv fylt med skjønnhet og verdighet (Shirley, 2018).

En skole som dermed tar læring med integritet som sitt mål vil ifølge Shirley være i retning av en humanistisk pedagogikk. Humanistisk pedagogikk slik han forstår det, handler om å ta elevenes eksistensielle behov inn i undervisning. Ifølge ham er lærere fullstendig klar over at både de og barna søker meningen med livet, og at dette er vesentlig og viktig for dem begge. Dette mener han ikke burde underkjennes eller oversees, men bli en integrert del av undervisningen. Dersom denne søken etter mening kan knyttes an til det faglige på skolen så hevder Shirley (2018) at det vil fordrer forståelse og livskvalitet. Samtidig understreker Shirley i forhold til dette idealet om inkluderingen av eksistensielle perspektiv, at det

tilstrebes å opprettholde en balanse mellom fornuft og lidenskap. Like fullt mener han at lærerens sinnsstemning i møte med barnet burde være av en udefinerbar, men hellig dimensjon (Shirley, 2018).

Utdannelse til frihet. Subjektivisering eller individualisering handler om hvordan eleven utvikler seg som individ. Biesta (2009) er opptatt av hva slags subjektivisering eller individualisering som utdanningen legger opp til. Her referer han til mange tidligere pedagogiske filosofer og argumenterer for at enhver utdanning verdig sitt eget navn, må ta denne prosessen av å skape mer autonome frie individer. Ved å innta et slikt formål med undervisning argumenterer han for å legge flere faktorer på agendaen i den pedagogiske diskusjonen om formålet med undervisning i stedet for å bli for ensrettet. Formålet med undervisning mener han må frem og dette burde utfordre det han kaller «lærfiseringen» av utdanning. God utdanning er snakk om en mangfoldig ting, ikke bare læring. Han løfter frem flere dannelsesidealer som kulturell forståelse, selvstendighet, autonomi og medborgerskap (Biesta, 2009).

Ved et mekanisk eller instrumentelt syn skildrer Myklestad (2019) med tanker fra filosofen Julia Kristeva at man setter subjektet i fare eller krise. Kristeva (i Myklestad, 2019) mener at subjektet er utfordret og under angrep av det hun kaller tekniske og robotaktige metoder. For å motvirke denne utviklingen mener hun at frihet må settes høyere på dagsorden i pedagogiske diskusjoner. I tillegg mener hun at skolen burde romme et mangfold av kunnskap og ferdigheter og verdsette ulikheter. Om en tilpasser seg en nyttetenkning i forhold til skole, argumenterer hun for at menneskets aktiviteter reduseres og andre vesentlige verdier ved å være menneske forsømmes (Myklestad, 2019).

Utfordringer med humanistiske perspektiver. Biesta (2014a) beskriver at det kan virke som en naturlig tilslutning å hente frem tidligere humanistiske idealer for å motvirke en økonomisk og instrumentell retning av utdanningsdiskursen. Likevel løfter han frem at en tradisjonell humanistisk posisjon, ikke nødvendigvis er uten utfordringer. Biesta (2014a) stiller seg ved en redefinerings av humanisme og nytt fokus på utdanning, sett i lys av en annen type humanisme. For å forklare sin posisjon allierer han seg med filosofen Levinas i tanken om humanismen av den andre (Biesta, 2014a).

Kritikken mot filosofisk humanisme som perspektiv for utdanning bygger hovedsakelig på to problemer: historisk kontekst og forutinntatte ideer om mennesket. Historiske problemer retter seg hovedsakelig mot hvordan ideen om hva det betyr å være

mennesket har ligget sentralt eller til grunn for flere av det forrige århundres store grusomheter. Eksempelvis nazisme, russiske revolusjon og fasisme. Når det gjelder forutinntatte ideer, stiller Biesta (2014a) seg kritisk til tanken om at mennesket er i stand til å definere hva det er å være menneske. At vi er i stand til å erkjenne vårt vesen og iboende potensial. I forlengelse av dette viser han til hvordan det kan være problematisk med en fast og forutinntatt ide om hva det betyr å være menneske i møte med hver unike elev. Ved å iaktta og bedømme elevene utfra en slik ideologisk mal, hevder Biesta (2014a) at det kan hindre framtrekningen av noe nytt og unikt, som er utenfor disse forutinntatte ideene om mennesket. Han allierer seg med Levinas (i Biesta, 2014a) om å gi opp på den tradisjonelle humanismen, på grunn av at den ikke er menneskelig nok.

En utdanning basert på «humanismen for den andre» baserer seg heller på relasjonen eller erfaringen i møte med den andre, i stedet for å forholde seg til essensen allerede iboende i mennesket. Utdanningen ville være fokusert mot det å relatere til hverandre og løfte frem det unike ved hvert individ. Gjennom samhandling og spesielt det han skildrer som forstyrrelser eller inngrep, kan vi fordre og kreve handlinger som konstituerer subjektets individualitet og unikheter. Ved å gi dem oppgaver som krever at individet svarer med å ta ansvar og imøtekommer kravet med det som er genuint unikt for dette individet. Dette kaller han å påkalle deres unikheter i møte med den andre (Biesta, 2014a). Han referer til Levinas (i Biesta, 2014b) og sier at det handler om å utfordre den andres væren, eller berettigelse til å være. Slik at de må aktivt ta ansvar og hevde sin rett til å være et individ. Pedagogikk sett i lys av subjektivering vil ifølge Biesta (2014b) ha dette som et sentralt anliggende.

Her ser Biesta (2014a) på det humanistiske ved mennesket eller det menneskelige ved menneskevesenet som noe som oppstår i relasjon og inngrepet eller forstyrrelsen av den andres væren. Slik anser han ikke agendaen til utdanning som noe av å kultivere, eller produsere, men heller å være åpen for hva som er og gripe inn i den andre. Et slikt inngrep kan sannsynligvis oppfattes som en forstyrrelse i flyten av effektivitet, men det er muligheten ved slike inngrep som Biesta (2014a) setter som det pedagogiske oppgaven. Det pedagogiske ansvaret slik han ser det baserer seg hovedsakelig på å tilrettelegge for en annerledes eksistens, en annerledes måte å være menneske. Etter hans mening er det er beste fordring for et evig forandrende kunnskapssamfunn (Biesta, 2014a).

Utfordringer ved helseperspektivet. Biesta (2009) stiller seg også kritisk til endring av utdanning fra å handle om hva eleven lærer til å handle mer om terapi. At om vi spør oss hva skal egentlig eleven utdannes for og vi kommer med at et mål er demokratiske

medborgere. Slikt sett kan akkurat det at utdanning er utfordrende være til nytte for elevene. I stedet for at det skal være en myk prosess som møter «såkalte behov» (Biesta, 2009). Her tar han frem en studie som behandler inntoget av terapi-relaterte begreper og holdninger inn i pedagogikken som skaper inntrykket av at elevene er ofre og støtter opp under det de mener er en narsissistisk selvopptatthet (Ecclestone & Hayes, 2009). Dette bruker Biesta for å støtte opp under sin påstand at det betyr noe hva og hvorfor elevene lærer noe. Det er viktig hva slags borgere de ender med å være (Biesta, 2009).

Steinerpedagogikkens humanistiske perspektiv

Innledning. I denne delen skal vi se på noen utvalgte aspekter ved steinerpedagogikken. Å behandle steinerpedagogikkens idegrunnlag i sin helhet vil være for omfattende og unødvendig for denne oppgaven. Jeg har dermed valgt å se på to grunnleggende aspekter eller ideer bak steinerpedagogikken. Først er det ideen om en menneskesentrert pedagogikk og hvilket formål som er lagt til grunn for utformingen av pedagogikken. Videre ønsker jeg å løfte frem en kortfattet del om perspektiver på skole og samfunn med Steiners samfunnstenkning kalt sosial tregrening. I den sistnevnte delen vil jeg fokusere på ideen om skolen som et fritt utdanningsvesen slik det uttrykkes i den sosiale tregreningen. Jeg inkluderer også en siste del om utfordringer ved steinerpedagogikken i forhold til dette spenningsfeltet mellom humanistisk og instrumentell/økonomisk perspektiv på skole.

Menneskesentrert. Antroposofi som grunnlag. For Steiner (1978) kom den materialistiske tenkningen om mennesket til kort som grunnlag for en pedagogikk av reell betydning og dybde. En pedagogikk som tar mennesket på alvor i sin helhet, mener han må være basert på en egen erkjennelse gjennom åndsvitenskapelig forskning. Kun ved en slik tilnærming hevdet Steiner (1978) at det var mulig å fatte fullstendig hvor komplekst og sammensatt mennesket er, og hvilken virkning oppdragelsen vil ha både kortsiktig og langsiktig. Denne åndsvitenskapen må ifølge Steiner (1978) omfatte hele mennesket, med legeme, sjel og ånd. Åndsvitenskapen som han selv utformet kalte han antroposofi og det er denne kunnskapen om mennesket som ligger til grunn for utformingen av pedagogikken. Slik han selv uttrykte det er undervisningsånden og metodene forankret og har sine røtter i antroposofien (Steiner, 1986).

Ikke bare mente Steiner at man ville komme til kort i pedagogiske spørsmål med et materialistisk menneskesyn og verdensbilde, men at det ville være et hinder for å forstå vesentlige sider ved det å være menneske og som for ham var essensielt for all undervisning

(Weisser, 1999). Utformingen av undervisningen eller innholdet av den skal ifølge en steinerpedagogisk tradisjon, i hvert øyeblikk springe utfra «en levende erkjennelse av hvordan mennesket utvikler seg.» (Steiner i Kranich, 2003, s. 19). Den antroposofiske menneskekunnskapen skal ikke sees som noe fast bilde eller dogmatisk sannhet som man må tilslutte seg ukritisk til. Selve arbeidet med erkjennelsen av hvem mennesket er og hvilke behov akkurat de elevene pedagogen står ovenfor, anses for å være en kontinuerlig prosess som pedagogen aldri blir helt ferdig med (Bøhn, 1997).

Ifølge Steiner (1978) var spørsmålet om hvordan man blir en god lærer enkelt besvart ved en ting, nemlig å beskjefte seg med antroposofien. Gjennom det mente han at man ville finne det kunnskapsgrunnlaget som trengtes for å virkelig bli en god lærer (Steiner, 1978). Sentralt ved denne tankegangen om arbeidet med antroposofi er at menneskekunnskapen blir et erkjennelsesverktøy til å erverve kunnskap om «mennesket i en selv». Ved meditasjon og studering av menneskekunnskapen forvandles denne kunnskapen seg, ifølge Steiner, (i Haakstad, 2008), til et «pedagogisk instinkt». Den pedagogiske praksis skal dermed utgi seg instinktivt, dersom man har integrert denne menneskekunnskapen i sitt indre. Effekten av undervisningen hviler ifølge denne pedagogiske tradisjon, ikke bare på hva man gjør, men i stor grad av hvem man er og hvilket arbeid pedagogen gjør med seg selv (Haakstad, 2008).

Idealet for utdanningen er og var å utvikle barnets evner og kapasiteter til det fulle. Ved å tilby støttende omstendigheter og muligheter for at barna selv skal utvikle klarhet i tenkning, dybde i følelseslivet og styrke i viljeskreftene, menes det å gi best mulig forutsetninger for at barna velger og oppfyller sin egen livsoppgave (Wember, 2018). I antroposofisk oppdragelse er det ikke samfunnets behov som viser hva som er viktig å utvikle, men heller menneskets eget anlegg. Ved at dette får utvikle seg uten hinder, da hevder Steiner (i Kranich, 2003) at samfunnet tilføres stadig nye krefter fra kommende generasjoner. Slik er tanken at samfunnsnyttens ivaretas, nettopp ved å ta utgangspunkt i elevens egen utvikling (Kranich, 2003).

Når næringslivet kommer med krav om hvilke «produkter» skolen skal produsere, etter deres behov, sees dette på som et overgrep på individet fra et steinerpedagogisk perspektiv. Steinerpedagogisk perspektiv forholder seg heller til tanken om å vente og se «*hvilke oppgaver og mål de unger menneskene selv setter seg når de er blitt voksne*» (Wember, 2018, s. 66).

Pedagogikk som helsebringende. Som anvist ovenfor er det et ideal i steinerpedagogikken at pedagogen gjennom menneskeerkjennelsen blir var på hvilke langtidsfølger undervisningen har. Disse er likevel vanskelige å bevise med dagens forskning. Noen er i senere tid støttet av hjerneforskning, blant annet søvnens betydning for læring (Fredens, 2019). De fleste av de andre har jeg ikke funnet betydelig støtte for i forskning per dags dato, selv om vi har sett tidligere i oppgaven at leger og fagfolk advarer om at dagens fokus på stress og prestasjon gjør barn syke (Alver & Kristiansen, 2017). Dette kan sees i sammenheng med noen av ideene nedenfor, men jeg påstår på ingen måte at det beviser tankene nedenfor. Jeg viser til tankene og ideene som Steiner kom med, i utformingen av pedagogikken for hundre år siden. Disse kan sees på som inspirasjon, arbeidshypoteser eller som synsing. I denne oppgaven skal jeg ikke felle noen dom over disse påstandene, men hensikten er kun å vise til hvilket idegrunnlag og tanker om undervisning som finnes i steinerpedagogikken. Som referert ovenfor var disse innsiktene angående langtids effekter av undervisning, noe enhver kunne komme fram til selv, gjennom menneskeerkjennelse.

Kroppslige og sjelelige følger av undervisningen burde, ifølge Steiner (i Wember, 2018) være i bevisstheten til oppdrageren. Dette skal hjelpe oppdrageren med å utforme sin undervisning slik at den virket godt på barnet der og da, så vel som i deres voksne liv. Utdannelsen skal ifølge Steiner (i Wember, 2018), ivareta og balansere diverse fysiske prosesser som åndedrag og balanse mellom søvn og våkenhet, ved visse pedagogiske grep. Dette betyr blant annet at den kunnskapen som barna lærer skal få hvile over en natt og i søvnen få en sunn og berikende bearbeidelse. Dette skal hjelpe både fagstoffets fordypelse så vel som søvnens kvalitet. I tillegg utspiller dette helseperspektivet seg i andre metodiske grep, blant annet veksle mellom å vekke begeistring og å gi hvile, eller samspillet mellom aktivitet og mottagelse. Disse metodene er ment som måter å støtte en god rytme i åndedraget (Wember, 2018).

Metoder og innsikt som Steiner kom fram til med tanke på helseeffekten av undervisningen, var blant annet følgende. Ensidig opplæring mener han påfører skade på barna, ved å føre til forstyrrelser i fordøyelse, pust, regenerasjonsevne og fysisk vekst. Dersom det ikke gis tid til fordøyelse av kunnskap over natten mener han at det ville forårsake fine skader i det kroppslige fordøyelsessystemet. Over tid hevder han også at ensidig opplæringen vil kunne trette barna for lærelyst og regenerasjonsevnen (Wember, 2018). Måten undervisningen utføres på og hvilket sinnelag eller temperament pedagogen har vil også ifølge Steiner, (2017) ha langtidsfølger for elevenes helse. Han hevder at forskjellige

sykdommer som f. eks. artrose vil kunne utvikle seg for elevene i voksen alder, dersom undervisningen gjøres på en ensidig måte, og med et utøylet temperament (Steiner, 2017).

Et annet sentralt aspekt ved helsevirkende effekten av undervisningen viser seg også i utformingen av skolehverdagen. Steiner (i Wember, 2018) mente det ville være usunt å belaste hjernen eller intellektet ensidig i løpet av en dag gjennom kun teoretisk kunnskap. Derfor la han opp undervisningen i den første steinerskolen til å ha en likeverdig fordeling mellom tre hovedområder. Dette være seg teoretiske fag, bevegelsesfag og kunstneriske fag som vektlegges likt (Wember, 2018).

Utdannelse til frihet. Oppdragelse til frihet er et overordnet begrep for steinerpedagogikken og ligger som et ideal for undervisningen (Steinerskoleforbundet, 2016). Frihet i denne forstand er rettet hovedsakelig mot menneskets potensiale gjennom tenkning. Gjennom tenkning mener Steiner (i Weisser, 1999) at mennesket blir i stand til å handle fritt og utvikle seg forbi sine gitte forutsentinger. «Mennesket kan i løpet av sit liv bli mer enn hva det gjennom naturen er født til.» (Steiner i Weisser, 1999). Ikke bare styrt fra ytre omstendigheter, men fra en indre erkjennelsesmulighet. Med dette menes det at ut fra en indre utvikling av tanken blir mennesket i stand til å «handle ut fra en erkjennelse som er frembragt i frihet» (Weisser, 1999, s. 172). I pedagogikken utspiller dette idealet seg med en livsnær undervisning. Hva som menes med dette er forsøket m å legge grunnlaget for begreper og en tenkning som strømmer ut fra livet, og er levende og bevegelig. Slik at barnet i frihet skaper egne begreper, og tenker og handler ut fra seg selv og sin egen erkjennelse (Weisser, 1999).

Fritt utdanningsvesen. Samfunnstenkningen til Steiner (1969) var basert på å se på samfunnet i sin helhet, som en stor-organisme. De forskjellige delene av samfunnet kunne sees på som forskjellige deler av det store hele, som virket inn og påvirket hverandre. Disse delene hadde ifølge ham sitt eget virke og funksjon som helst burde drives av visse prinsipper på sitt område. Områdene han delte samfunnet inn i var rettsliv, næringsliv og kulturliv. Disse tre tilhørende idealene var likhet, brorskap og frihet, intet mindre enn den franske revolusjons bærende ideer. Likhet skulle gjelde innenfor rettslivet, brorskap innenfor næringslivet og frihet innenfor kulturlivet. Denne samfunnstenkningen ble kalt den sosiale tregrening (Steiner, 1969).

Tanken om samfunnet som en stor-organisme innebar for Steiner (i Wember, 2018) at en så på hele organismen som tett forbundet og i direkte påvirkning av hverandre. Slik at en

ubalanse eller dysfunksjon i en del, påvirket hele organismen (Wember, 2018). Dermed var det for Steiner (1969) viktig at man ivaretar enhver del av samfunnet og ikke jobber kun for sin egen del, eller velferden av kun ett av disse samfunnsdelene på bekostning av de andre. Dette mente han var en antisosial tendens og ville føre til uhelse i stor-organismen menneskeheten. Spørsmålet om det sosiale eller antisosiale tendenser var for Steiner (1969) et viktig anliggende for menneskeheten. Historisk kom denne teorien rett etter første verdenskrig og Steiner (2013) mente det var på grunn av vår antisosiale måte å innrette samfunnet på som gjorde det mulig at slike og andre forferdelige hendelser kunne finne sted (Steiner, 2013). Dermed var det av største viktighet for ham å innrette samfunnet slik at det hele virker sammen så sunt som mulig. Hvordan dette kunne oppfylles mente han var ved at de forskjellige delene i samfunnet utførte sine livsviktige oppgaver, i dyp sammenvevd forbindelse, men også autonome og fungerende på sin egen måte etter sine egne premisser (Wember, 2018).

Skolen tilhører ifølge Steiner kulturlivet og dermed er det prinsippet frihet gjelder. For Steiner var et fritt selvforvaltende utdanningsvesen selve grunnlaget for en god skole. Innholdet og undervisningsmetoden måtte ifølge ham komme fra seg selv. Idealet var et fritt selvforvaltende utdanningsvesen. Ethvert inngrep eller forsøk fra næringslivet, eller politikkenes interesser for å styre skolen, ble sett på som kvelende for de premissene som råder innenfor kulturlivet og dermed skolen (Steiner, 1969). Steiner (i Kranich, 2003) uttrykte ettertrykkelig at staten eller næringslivet ikke kan komme med bestilling om hva slags mennesker de ønsker uteksaminert eller hva som er behovet. Dette blir kun en refleksjon av det bestående og ikke nødvendigvis av det samfunnet som eleven selv skal være del av og delaktig i å skape (Kranich, 2003).

Kun utfra evnen til å erkjenne mennesket skal oppdrageren rette sin undervisning hevder Steiner, slik allerede anvist i delen om antroposofi. Andre instanser som byråkratiske kontrollorganer eller direktorat som skal bestemme over skolens retning blir da ifølge Steiner ikke bare overflødig, men uforenelig med dette perspektivet. Han hevder at slike samfunnsaktører kjenner til sine egne interesser, men ikke nødvendigvis hvilke betingelser det er for menneskets utvikling (Kranich, 2003). I nyere tid har noen i antroposofiske kretser uttrykt ønske om å kreve det samme frihetsrommet som anses som et premiss for forskning. Denne friheten referer til forskeres organisatoriske rammer for å kunne drive forskning som handler om å selv «ivareta sine funksjoner uten fortløpende styring i form av byråkratisk kontroll, demokratisk overoppsyn eller markedskonkurransen.» (Slagstad i Dannevig, 2016, s. 5). Friheten som her ønskes er ikke en type mangel på kritiske korrektiver eller evaluering,

men er et forsøk på å motvirke forenklete bilder av skoler eller undervisning, slik at partene selv også er involvert i evalueringen.

Tanken om et fritt utdanningsvesen vil i sin ytterste konsekvens ha noen følger som kan være vanskelig å realisere i dagen utdanningsklima. Forvaltningen av skolen ville måtte fjernes helt fra statens ansvar og utdanningsinstitusjonene måtte kunne forvalte seg selv. Dette vil si at Utdanningsdepartementet og Kunnskapsdepartementet vil måtte forsvinne, eller bli endret til å være ledet av skolene selv (Wember, 2018).

Krav basert på samfunnets interesser om hva som må læres, oppfattet han som noe som ikke tok hensyn til barnet. Et sunt utdanningsvesen vil ifølge ham finne de riktige formene for å fordre barns egen lærelyst og vilje til å lære. Derav blir en annen konsekvens, avskaffelsen av skoleplikt. Dette virker kanskje absurd for mange, men for Steiner var det urimelig å prøve å tvinge noen til å lære. Slik Steiner (i Wember, 2018) tenkte, mente han at alle barn *vil* lære og dermed mente han at det burde være en rett og ikke plikt, for alle å kunne være på skolen.

Da kan det være flere som vil innvende at dersom barn ikke måtte på skole, ville de endt opp med å bare sose bort tiden sin og ikke lære særlig mye. Noe som ikke ville gagne hverken individet eller samfunnet. Som svar til det hevder Steiner (2008) at de som kommer med slik innvendinger kjenner kun til det tvungne og ufrie kulturliv, og kjenner ikke til begeistring som oppstår i et fritt åndsliv. Kunstnere og pedagoger som virker utfra sin egen inspirasjon og begeistring, mente Steiner (2008) var spesielt egnet til å vekke motivasjon og inspirasjon hos sine elever. Kun ved å la menneskesjelen blomstre i sin selvstendighet, mente Steiner (2008) at menneskene ville få nok kraft til å bære sine sjeler i den moderne tid.

Kvalifiseringen av fremtidige pedagoger vil ifølge Steiner også måtte fjernes fra statens ansvar og legges i hendene på pedagogene selv. De som kjenner yrket og virket må kunne tillegges tilliten til å bedømme hvem som kan være oppgaven voksen. Finansieringen av skolen ville også måtte endre seg og Steiner forestilte seg at skattefinansieringen av skolen skulle fjernes, og oppfattet betalingen av lærere med skattepenger som «tvangsgaver». I stedet foreslo han en ordning der hver forelder fikk et utdanningsbidrag til barna sine, og at de selv fikk velge hvilken skole de vil ha barna deres på. Dermed ville alle barna ha råd til å faktisk velge. Uten at det nødvendigvis gikk på bekostning av idealet om fellesskolen (Wember, 2018).

Utfordringer. Allerede i 1919 uttalte Steiner at staten pålegger skolen dårlige føringer og kunnskapsmål, for å imøtekomme dette beste mulig mente han, at pedagogen og skolen må inngå kompromisser. Steiner (2008) mente politikken ønsker å behandle mennesket på standardiserte måter, mens steinerskolen måtte slik allerede anvist, undervise ut fra hva som kreves av mennesket selv. For å kunne imøtekomme det han selv beskriver som motstridende krefter, nevnte han at det kreves smidighet til å tilpasse seg ytre krav og bevissthet om idealene. Dette hevder Steiner (2008) at kun kan oppnås dersom pedagogen går inn i sitt virke og lærergjerning med hele sin personlighet og at hele kollegiet føler ansvar for skolen. Ingen kan lene seg tilbake og høre på bestemmelser fra en fjern makt, men må selv stå fullt og helt ansvarlig for det en skal gjøre.

Steinerpedagogikkens plass i samfunnet kan også virke som en utfordring i møte med et utdanningsklima som slik vist ovenfor retter seg mer etter det evidensbaserte og med krav om målstyring og testing. For å imøtekomme dette etterspør førsteamanuensis i pedagogikk Anne-Mette Stabel, at det gjøres mer forskning i steinerpedagogikk. Basert på Steiners egne åndsvitenskapelige erfaringer og påstander som i ettertid ikke er blitt anerkjent av pedagogiske miljøer og forskere, spør Stabel (2016) om forskning for å underbygge og støtte opp steinerpedagogikkens idegrunnlag og praksis, som et forskningsbasert pedagogisk alternativ. For å legitimere og støtte pedagogikkens validitet beskriver hun et fremtidsscenario som innebærer forskning på idegrunnlaget, på undervisningspraksisen og på lærerens forhold til det antroposofiske menneskebildet. Dette mener hun vil gjøre at steinerpedagogikken løftes opp og kan være på et tydeligere grunnlag i den pedagogiske diskusjonen (Stabel, 2016).

Hvorvidt steinerskolen tar del i samfunnsdebatten er et annet punkt som løftes frem av Høyskolelektor Frode Barkved (2015). Han skriver i en artikkel om dette spenningsforholdet mellom økonomiske perspektiv på skolen og et humanistisk perspektiv at han ser lite av steinerskolelæreres deltakelse i debatten. Her nevner han at i tiden når han selv startet som lærer opplevde han at de var vel så aktive, dog med et noe svart/hvitt og oss/dem polemikk, mens han nå ser lite utadrettet engasjement i denne saken fra steinerskolelærerne.

Avsluttende refleksjoner

Skolens oppgave er som tidligere anvist todelt, det ene fokuserer på barnets utvikling og det andre på samfunnets utvikling. I lys av dette skal jeg reflektere over utfordringene i spenningsfeltet mellom et humanistisk og et instrumentelt/økonomisk perspektiv på skole. I løpet av hele oppgaven har jeg vist til utfordringer ved både et humanistisk og et

instrumentelt/økonomisk perspektiv på skole. Her velger jeg ut et eksemplarisk utvalg for å belyse det jeg anser som de viktigste utfordringene.

Snevert fokus på målstyring. En stor utfordring for pedagogikk generelt og steinerpedagogikk er dersom kvalitetsbegrepet begrenser seg til et snevert område av skolen. Dersom vi setter premissene for god utdanning til å handle kun om effektivitet og enkelt målbare kunnskaper i noen fag, mener jeg sammen med de perspektivene jeg har trukket frem at fører til et forenklet og mangelfullt bilde av kvalitet i skolen. Som trukket frem tidligere er ikke nødvendigvis effektivitet noe som er ønskelig, dersom en setter autonomi og evne til å tenke selv som kanskje kan ta lenger tid en andre metoder, som kan gi raskere gode resultater på tester. I tillegg kan vi spørre oss om det i det hele tatt er effektivt å styre skolen slik, selv om vi skulle ha økonomiske interesser i bilde. Slik jeg har vist er det helsemessige utfordringer og utfordringer med kunnskapsmessig inflasjon. Dermed kan det være andre uforutsette utfordringer ved denne type drift av skole som også går på bekostning av samfunnsnyttien.

Rangeringer av skoler både nasjonalt og internasjonalt kan også gi feil fokus slik som vi har sett tidligere. Faren for å ende opp med en undervisning som kun er rettet til prøven og ikke lenger handler om faget eller utvikling er en stor utfordring mot de grunnleggende målene slik uttrykt i overordnet del. Tidligere skisserte jeg hvordan dette kan føre til en fokus på utadrettet virke perfekt, mens innad i skolen går det på bekostning av kvalitet. Dermed kommer slike økonomiske tiltak som en trussel for skolens kvalitet, dette truer både samfunnsnyttien og den personlige utviklingen slik jeg ser det. Samfunnsnyttien trues på grunn av læringen kan skje mer overfladisk og kun rettet til å riktig svar på en prøve i stedet for å vise til autonomi, dybdeforståelse og refleksjon. Personlige utviklingsperspektivet er truet ved at fokuset går til testene og de målbare resultatene på bekostning av det som kanskje gagnar eleven selv av refleksjonsevne og utviklingen av dets individualitet.

At pedagogisk praksis skal basere seg på metoder som er vist å ha effekt er vanskelig å argumentere mot. I oppgaven har jeg løftet frem noen utfordringer med dette forholdet til læring og pedagogisk praksis. Disse inkluderer at forskning vil alltid være verdibasert og vil kun gi et bilde av hva som er og kan ikke gi et bilde av hva som burde være. Flere uforutsigbare og uante faktorer finnes i relasjonen mellom lærer/elev så vel som i møte med fremtiden som gjør det også vanskelig å fatte pedagogikk fullstendig innenfor en naturvitenskapelig metode. Derfor er det berettiget å si at det trengs både skjønn og kunnskap. I debatten om retningen til pedagogikk generelt, må vi inkludere kunnskap fra forskning og reflektere over dette med tanken om hva er det vi ønsker.

Kanskje er det også mulig slik Steiner skisserer å utvikle et pedagogisk instinkt. Der metodene og undervisningen kommer fra en dyp innsikt i mennesket. Kanskje er det mulig å finne nye fantastiske metoder, som ikke enda er forsket på, fordi de oppstod i det øyeblikket. Som muligens har utrolige pedagogisk potensiale. Som muligens er perfekte for akkurat denne elevgruppen. For slik Biesta har sagt er utdanning en risiko. Det er uforutsigbart og uvisst. Vi vet ikke hva resultatet av hva vi gjør er, selv om vi har forskning som sier at det er høy sansynlighet for at barna lærer av den og den metoden. Muligens er det også den beste framgangsmåten å la barna selv utvikle det de er interessert i og oppfylle det de selv velger som sin livsoppgave. Det er også uforutsigbart, men kanskje er det vår beste strategi. Vår integritet kan kanskje bevares, barna lærer noe og kanskje slipper vi noen negative helsekonsekvenser slik som vi har sett skjer i dagens skole.

Integritetsprinsippet er heller ikke uproblematisk. Nordahl nevnte skepsis over at lærere kan velge hvilken metode de helst vil, basert på synsing og ideologiske overbevisning og han mente at dette ville gå på bekostning av elevenes beste, ved at de får frarøvet muligheten til å lære best mulig. En annen fare er slik Shirley skisserte med overdrevet fokus på integritet, men uten læring. Noe som heller ikke var særlig gunstig for elevene. Biesta sammen med Ecclestone og Hayes nevnte også skepsis ved framtreddelsen av terapi i undervisning. Sikkert med gode intensjoner om å gi elevene psykisk støtte har slike tiltak blitt implementert. Men slik studiene viste, hadde det andre utfordringer. Dette gjør at heller ikke et overdrevet fokus på elevenes utvikling er uproblematisk.

Steinerpedagogikken spesielt, har noen ekstra utfordringer i møte med et instrumentelt/økonomisk perspektiv. Ettersom vi har sett mer målstyring og et større økonomisk språk og tilnærming i skolepolitisk sammenheng og i diskusjoner om utdanning. Det frie selvforvaltende utdanningsvesenet som Steiner pratet om har vanskeligheter for å realiseres. Muligens kun som et forskningsprosjekt ville det latt seg gjøres i dagens utdanningsklima. Premisser fra næringslivet og politikken får sette premissene for kvalitet i skolen, gjennom OECD og PISA. Teoretiske fag vektlegges og slik Dannevig karakteriserte det, tvinges læreren til å høste mens han enda sår. Denne utviklingen står som en sterk utfordring for steinerpedagogikken i dag. Kanskje trengs det slik Barkved etterspør, mer engasjement i debatten. Eller er det nødvendig slik Stabel skisserer å forske mer på steinerpedagogikken, for å komme inn i det faglige miljøet om pedagogikk.

Jeg er likevel håpefull for pedagogikkens fremtid. Jeg har skissert mange utfordringer for pedagogikk og steinerpedagogikk i spenningsfeltet mellom et humanistisk perspektiv og et økonomisk perspektiv, men i løpet av denne prosessen har jeg lest og oppdaget så utrolig

mange dypsindige pedagogiske forskere og professorer. Det finnes mange stemmer innenfor pedagogikk som kjemper for læring med integritet. Som kjemper for pedagogikk som er både støttet i forskning og med refleksjonen om hva som er ønskelig. Som kjemper for barnas beste i skolen og som likevel ikke vil gå på bekostning av læring. For slik som jeg sa om vi tar læring med integritet som et ideal er det viktig at vi ser etter beste mulige måte å lære på, samtidig som vi ser etter og inkluderer de eksistensielle og grunnleggende verdiene rundt det å være menneske.

Slik som jeg siterte utdanningsdirektoratet i innledningen til teoridelen, finnes det sjelden sikre svar i vanskelige pedagogiske spørsmål. Også her finnes det ikke noe sikkert svar. Vi har således sett et knippe utfordringer for pedagogikk generelt og steinerpedagogikk spesielt i møte mellom et humanistisk og et instrumentelt/økonomisk perspektiv. Ved en slik bevissthet kan vi nok ikke komme med ferdige løsninger, men forhåpentligvis fører dette til et grunnlag til å forholde seg bevisst både i møte med instrumentelle/økonomiske perspektiver, blant annet i nasjonale og internasjonale tester. Så vel som å være klar over faren ved å forsvinne i et ensidig fokus på integritet, der læringsperspektivet forsvinner.

Referanser

- Alver, V., & Kristiansen, A. A. (2017, September 8.). *Overlege og professor advarer: skolen gjør barn syke*. Hentet fra dagbladet.no: <https://www.dagbladet.no/tema/overlege-og-professor-advarer--skolen-gjor-barn-syke/68663229>
- Barkved, F. (2015, 1). Fra autonomi til lydighet? *Libra - tidsskrift for antroposofi*.
- Barneombudet. (2019, November 13). *barneombudet.no*. Hentet fra Hele barnekonvensjonen: <https://barneombudet.no/for-voksne/barnekonvensjonen/hele-barnekonvensjonen/#3>
- Biesta, G. (2009, Februar). *Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education*. Hentet fra link.springer.com: <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9064-9>
- Biesta, G. (2014a). *Cultivating humanity or educating the human? Two options for education in the knowledge age*. Hentet fra link.springer.com: <https://doi.org/10.1007/s12564-013-9292-7>
- Biesta, G. (2014b). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Breakspear, S. (2012, Februar 22). <https://www.oecd-ilibrary.org>. Hentet fra The Policy Impact of PISA: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/5k9fdfqffr28-en.pdf?expires=1574859362&id=id&accname=guest&checksum=241B1E3E8F29F553E1AFBC64E2841E12>
- Bøhn, S. (1997). *Å tenne en ild, Steinerpedagogikk gjennom 13 år*. Oslo: Antropos Forlag.
- Dannevig, K. (2016, nr. 3). Stat mot lærer: Skolens frihetsinnskrenkning i det frihetsdyrkende samfunn. *Libra*, ss. 3-18.
- Ecclestone, K., & Hayes, D. (2009). *The Dangerous Rise of Therapeutic Education*. London: Routledge.
- Elstad, E., & Sivesind, K. (2010). OECD setter dagsorden . I E. Elstad, & K. Sivesind, *PISA - sannheten om skolen?* (ss. 20-41). Oslo: Universitetsforlaget.

Fredens, K. (2019). *Læring - et samspill mellom hjerne, kropp og omverden*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Haakstad, H. (2008). Forord til den norske utgaven. I R. Steiner, *Almen menneskekunnskap*. Oslo: Antropos.

Handal, S. (2019, August 30.). *Utdanningskvalitet – enkel og salgbar, eller komplisert og uforutsigbar*. Hentet fra Utdanningsnytt.no: <https://www.utdanningsnytt.no/forskning-kunnskapsloftet-steffen-handal/utdanningskvalitet--enkel-og-salgbar-eller-komplisert-og-uforutsigbar/210763>

Hattie, J. (2013). *Synlig læring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Hovdenak, S. S. (2000). *90-tallsreformene et instrumentalistisk mistak?* Oslo: Gyldendal akademisk.

Imsen, G. (2011). *Hva er pedagogikk?* Oslo : Universitetsforlaget.

Imsen, G. (2016). *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.

Jambak, T. (2017, april 28.). *Utdanningsnytt*. Hentet fra «Det er ikke bare kompetansemålene som er viktige for vår produktivitet, det er, i minst like stor grad, også verdiene som ligger til grunn»: <https://www.utdanningsnytt.no/generell-del/det-er-ikke-bare-kompetansemalene-som-er-viktige-for-var-produktivitet-det-er-i-minst-like-stor-grad-ogsa-verdiene-som-ligger-til-grunn/143730>

Kranich, E.-M. (2003). *Pedagogisk antropologi*. Oslo: Antropos forlag.

Kunnskapsdepartementet. (2016). *Meld. St. 28 - (2015-2016): Fag – Fordypning – Forståelse, En fornyelse av kunnskapsløftet*. Det Kongelige Kunnskapsdepartement.

Kunnskapsdepartementet. (2017, Mars 13). *Verdiløft i skolen*. Hentet fra regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/verdiloft-i-skolen/id2542689/>

- Ledahl, O. K. (2017, November 6.). *Markedsviruset har rammet norsk skole*. Hentet fra adressa.no: <https://www.adressa.no/meninger/kronikker/2017/11/06/Markedsviruset-har-rammet-norsk-skole-15551481.ece>
- Malkenes, S. (2018). *Det store skoleeksperimentet*. Oslo: Forlaget manifest.
- Malkenes, S. (2019, September 13.). *Nordahls metode*. Hentet fra utdanningsnytt.no: <https://www.utdanningsnytt.no/osloskolen-simon-malkenes-skolepolitikk/nordahls-metode/212105>
- Marstrander, E. G. (2015). *Steinerpedagogikk og reformpedagogikk: En drøfting av Rudolf Steiners pedagogiske ideer i forhold til reformpedagogiske tanker og ideer i hans samtid*. Oslo: Steinerhøyskolen.
- Mathiesen, A. (2014). Oversikt - steinerepedagogisk idé og praksis. I Steinerskoleforbundet, *Fra Askeladden til Einstein* (ss. 6-31). Oslo: Steinerskoleforbundet.
- Myklestad, S. (2019). Zaum, framtidsdisiplin og pedagogikk - galskap satt i system? Et kalkulerende blikk på pedagogikkens kalkuleringer. I J. Steines, & S. Dobson, *Pedagogikk under livets tre* (ss. 161-176). Oslo : Akademika forlag.
- Nordahl, T. (2019, September 18.). *Kritikken av kvantitativ forskning i pedagogikk*. Hentet fra utdanningsnytt.no: <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-forskning-john-hattie/kritikken-av-kvantitativ-forskning-i-pedagogikk/211588>
- Produktivitetskommissjonen. (2016). *NOU 2016: 3*. Hentet fra regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2016-3/id2474809/sec3>
- Shirley, D. (2018). *Nye perspektiver på endring i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Sjøberg, S. (2018). PISA – oraklet i Paris? Global styring av skole og uddannelse. I D. Sommer, & J. Klitmøller, *Framtidsparat? - Hinsides PISA: nordiske perspektiver på uddannelse* (ss. 74-106). København: Hans Reitzels Forlag.

Sjøberg, S. (2019, September 18.). «*Å tro at store kvantitative studier er verdifrie, og ikke verdibaserte, er i beste fall naivt*». Hentet fra utdanningsnytt.no:

<https://www.utdanningsnytt.no/debatt-forskning-svein-sjoberg/a-tro-at-store-kvantitative-studier-er-verdifrie-og-ikke-verdibaserte-er-i-beste-fall-naivt/212414>

Skulberg, H. (2008). *Evidens og evidensdebattens betydning for utdanningssystemet*. Hentet fra utdanningsforbundet.no: Temanotat 2008/6:

<https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/kunnskapsgrunnlag/publikasjoner/2008/evidens-og-evidensdebattens-betydning-for-utdanningssystemet/>

Stabel, A.-M. (2016). *Hva skal vi med skole? Steinerskolens historie i Norge 1926-2016*. Oslo: Pax forlag.

Steiner, R. (1969). *Kjernepunkter i det sosiale spørsmål: livsnødvendigheter i nåtid og fremtid*. Bergen: Forlaget de tre funksjoner.

Steiner, R. (1978). *Kunsten å undervise*. Oslo: Antropos.

Steiner, R. (1986). *Oppdragelsen og tidens åndsliv*. Oslo: Antropos Forlag.

Steiner, R. (2008). *Almen Menneskekunnskap*. Oslo: Antropos Forlag.

Steiner, R. (2008). *Tregrening*. Oslo: Vidarforlaget AS.

Steiner, R. (2013). *The Social Future*. Great Barrington: SteinerBooks.

Steiner, R. (2017). *Livsbetingelser for fremtidens oppdragelse*. Oslo: Antropos.

Steinerskoleforbundet. (2016). *Fra Askeladden til Einstein*. Oslo: Steinerskoleforbundet.

Stette, Ø. (2018). *Friskolelova og forskrifter, med forarbeider og kommentarer 2018-2019*. Oslo: Pedlex.

Tellmann, M. (2009). *Til forsvar for læringens langsomhet? Steinerpedagogisk skriftspråkoplæring i lys av politikk, debatt og forskning*. Oslo: Steinerhøyskolen.

Utdanningsdirektoratet. (2018, Oktober 22). *Overordnet del – verdier og prinsipper for.*

Hentet fra udir.no: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>

Weisser, H. (1999). *Undervisningskunst og kunstnerisk undervisning*. Oslo: Ad Notam

Gyldendal.

Wember, V. (2018). *De fem dimensjoner i steinerpedagogikken i Rudolf Steiners verk*. Oslo:

Antropos Forlag.