



**HOVEDOPPGAVE I PEDAGOGIKK/SKOLEFORSKNING**

---

# **PEDAGOGIKK OG MOTIVASJON**

**En hermeneutisk fenomenologisk studie av  
motivasjonelle forhold i skolen**

*Michael Sautter*

97c016380

# Innhold:

Innledning.....	1
Problemfeltet.....	5
Det analytiske perspektivet.....	6

## Sidevei 1:

Hva er pedagogikk?.....	8
Pedagogikk som "allmannseie".....	8
<i>Vi er alle pedagoger, ...</i>	
Pedagogikk som praksis.....	9
..... <i>men vi handler ikke alltid pedagogisk</i>	
Den pedagogiske situasjonen.....	10
Pedagogikk som vitenskap.....	12
Pedagogikk og rasjonalitet.....	15

## Sidevei 2:

Hermeneutisk fenomenologi som tilnærming til levd, pedagogisk liv.....	17
"Human Science", fenomenologi og hermeneutikk.....	18
Ontologi og Epistemologi.....	20
Pedagogisk epistemologi.....	23
Metodologi og Metode.....	26
Hva er hermeneutisk fenomenologisk forskning?.....	27
Fenomenologisk forskning er studiet av levd liv.....	28
Fenomenologisk forskning er studiet av essens.....	31
Fenomenologisk forskning består i første rekke i å skrive.....	35
Fenomenologisk forskning er vitenskapelig.....	37
Metodiske implikasjoner.....	39
Å vende oss mot et fenomen som virkelig interesserer oss, og som binder oss tettere til vår livsverden.....	41
Utforskningen av våre levde erfaringer.....	42
Hermeneutisk fenomenologisk refleksjon over tema som uttrykker essensen i det fenomenet man studerer.....	44
Hermeneutisk fenomenologisk skriving og omskriving.....	47
Opprettholde en sterk og fokusert posisjon.....	50
Balansering av forskningskonteksten: del mot helhet.....	52

## Kapittel 3:

Hva er motivasjon?.....	54
Motivasjon i vitenskapen.....	54
"Er" motivasjon?.....	57
Motivasjon handler om "bevegelse".....	60
Hvordan kommer motivasjon til uttrykk?.....	62
Motivasjon viser seg som glede.....	62
Motivasjon viser seg som interesse.....	64
Motivasjon viser seg som forsøk på å tilfredsstillе visse behov.....	66
Murray's to-trinns behovsteori.....	68
Maslows behovshierarki.....	68
Behovsteoriene i vårt pedagogiske samvær med barn og unge.....	70
Motivasjon viser seg som en draging <u>mot</u> det behagelige og <u>bort</u> fra det ubehagelige.....	72
Klassisk betinging.....	74
Forholdet mellom belønning og straff, og teorien om operant betinging.....	75
Kritikk av behaviorismen som grunnlag for pedagogisk motivasjonsforskning.....	76
Motivasjon viser seg som det ytres kamp om det indres oppmerksomhet.....	79
Motivasjon viser seg som en spenning mellom lyst og angst.....	83
Grunnleggende antagelser i teorien om prestasjonsmotivasjon.....	84
Kritikk av teorien om prestasjonsmotivasjon.....	88
Prestasjonsmotivasjon i skolen.....	91
Motivasjon viser seg som konkurranse.....	93
Motivasjon viser seg i relasjonene og samarbeidet.....	95
Om "motivasjonelle forhold" og motivasjon som prosess.....	97

## Kapittel 4:

På hvilken måte relaterer livet i skolen seg til motivasjon?...	99
Frihet og motivasjon.....	101
-frihet til å tenke.....	104
-frihet til å handle.....	106
-frihet til å lære.....	109
Ansvar og motivasjon.....	110
-ansvar er noe man gir, tar og får.....	111
-ansvar forplikter og belønner.....	113
-ansvar er en tung bær,.....	115
-....., men barn liker å bære.....	118

Læring og motivasjon.....	119
- "det amputerte og det fullstendige læringsbegrepet".....	119
- å lære handler om mer enn tilegning av boklig kunnskap.....	122
- å lære er å gjøre til "sitt".....	124
- "du må gjerne undervise,....."	125
- "....., men lære må jeg gjøre selv.".....	126

## Kapittel 5:

Hvor har vi vært?.....	128
Hvor er vi nå?.....	129
Hvor går vi hen?.....	130



## Forord.

Idéen om å skrive en pedagogisk tekst om motivasjon dukket først opp på en seminarrekke ledet av Professor Stieg Mellin-Olsen ved Institutt for Praktisk Pedagogikk i Bergen i 1993. Før sin alt for tidlige bortgang, pleide han nesten ukentlig å samle en gruppe på 4-5 personer som alle hadde til felles at de ønsket å diskutere pedagogikk og pedagogisk relaterte problemområder. Disse møtene, som for øvrig foregikk på Stieg Mellin-Olsens kontor, representerte for meg det første møtet med pedagogikken som vitenskap. Med samtalen som arbeidsredskap hjalp Stieg oss til å videreutvikle de tanker og idéer vi hadde, og for meg resulterte dette i at jeg fikk et sterkt behov for å studere nærmere de "sannhetene" pedagogene lenge har tatt for gitt med hensyn til fenomenet motivasjon. Det var nok med ikke så rent lite kritisk fryd han lot denne "jyplingen" begynne å hamre løs på dette store og tunge pedagogiske problemfeltet. Men slik ble det også at han levde som han prediket. I tråd med hans virksomhetsteoretiske perspektiv lot han meg strekke meg godt utenfor hva jeg på den tiden hadde teoretisk ballast til å klare av. Samtidig fungerte han som det "stillaset" jeg måtte ha å lene meg på når festene for videre klatring ble farlig små. Jeg vil derfor alltid være Stieg Mellin-Olsen stor takk skyldig for den måten han ledet meg inn i pedagogikkens spennende verden på.

Når det gjelder arbeidet med dette konkrete prosjektet fortjener min veileder, førsteamanuensis Vidar Vambheim ved Seksjon for Pedagogikk og Skoleforskning, Universitetet i Tromsø, en stor takk. Ved sin væremåte, sitt engasjement og sin faglige styrke har han i tillegg til "bare" å være en dyktig veileder, også optrådt som en god pedagog. Ved flere anledninger har han strukket seg langt utover hva en hovedfagsstudent kan forvente av sin veileder med hensyn til fleksibilitet, imøtekommenhet og faglige innspill. Som mange andre mennesker, mener også jeg at jeg nærmest kan telle på én hånd de gode pedagogene jeg har møtt i løpet av mine mange år som elev og student. Vidar Vambheim vil helt klart gå inn i rekken som en av disse.

Det samme kan sies om Professor Otto L. Fuglestad ved Institutt for Praktisk Pedagogikk i Bergen, som har vært biveileder under arbeidet med dette prosjektet. Med bakgrunn i sin inngående kjennskap til pedagogisk feltforskning og pedagogikken som vitenskapelig disiplin, har han vært til uvurderlig hjelp i flere faser av prosjektet. Med sitt fokus på teksten som et "kommunikativt rom" hvor leser og litterat kan møtes til meningsutveksling og gjensidig utvikling, har han medvirket til at jeg har måttet gå mange runder med flere av de begrepene og teoretiske "ankerfestene" jeg på et tidligere tidspunkt hadde et noe mindre gjennomtenkt forhold til. Dette er jeg svært takknemlig for.

Sist, men ikke minst, vil jeg få takke min familie for all støtte og velvilje de har vist i løpet av denne tiden. Å skrive om pedagogikk innebærer alltid en fare for å bli "upedagogisk", fordi det å skrive lett blir en altoppslukende aktivitet som kan frata ens barn den omsorg og oppmerksomhet de vitterlig bør få. At min kone i perioder har påtatt seg å dra en større del av lasset i hjemmet og overfor våre barn, gjør det naturlig at jeg tilegner denne teksten til henne.

Bergen i august, 1997.

Michael Sautter.





# Innledning.

*There is, apparently,  
no way open to mere human  
beings to educate a man,  
save by getting him to educate  
himself.*

(Thomas Kane, referert i Draeger 1982)

Som et imperativ, en påstand eller en refleksjon inneholder Kanes utsagn mye av essensen i det denne teksten skal ta for seg. Vi lever i en tid hvor skolen reformeres i høyt tempo; det lages nye læreplaner og fagplaner, man utreder nye vurderingssystemer, revurderer rammetimetall, endrer lærerutdanningen, og vurderer alternative styringsmodeller for skoleverket. Skolen er blitt et spennende felt for organisasjonsutviklere og andre konsulenter som skal lære oss hvordan vi får mest mulig ut av hver krone. Plan- og måltenkning er blitt en viktig del av skolehverdagen - også for den enkelte lærer. Pedagogene og utdanningsforskerne har også kastet seg på karusellen, og vi ser nå at det i de pedagogiske miljøene forskes som aldri før på skolen som organisasjon, ledelse og styring i skolen, og ulike vurderingssystemer som skal fremme utvikling og/eller effektivitet.

Det er midt oppi alle disse gode tankene og planene at jeg finner det nødvendig å poengtere noe så banalt og innlysende som at selv om vi utvikler fine undervisningsteknikker og ideer om hvordan skoler kan ledes og organiseres, så må målet med all vår virksomhet være elevenes læring og utvikling. Og uavhengig av om vi mener barn bør lære mer enn før, eller bare andre ting enn før, så står det fast at **selve læringen er noe barna må stå for selv!** Det er denne helt grunnleggende erkjennelsen mange synes å ha mistet av syne i det rasende tempoet skolen nå reformeres i.

Vi kommer derfor ikke utenom at det i første rekke må være hensynet til barn og unge som må være styrende for pedagogisk praksis, og det må være barn og unges erfaringer fra livet i skolen som må legges til grunn for vår refleksjon omkring pedagogisk utviklingsarbeid.<sup>1</sup>

Går vi for et øyeblikk tilbake til Kanes utsagn, vil jeg særlig henlede oppmerksomheten mot ordet "*apparently*". Med dette ene ordet uttrykker Kane det jeg nå har brukt flere avsnitt på å si: Historien viser at vi har prøvd alle mulige metoder, alt fra rene trusler til lokking og luring, uten at vi kan si at vi er kommet noe særlig mye nærmere et svar på hvordan vi kan putte det vi ønsker inn i hodene på barna våre. Det er minst to grunner til dette: For det første er det nettopp det at voksne skal bestemme hva barn skal lære, som motvirker sin egen hensikt. Grovt forenklet kan vi si at i stedet for å innta en "servitørrolle" hvor kunnskapen tilbys elevene, har lærerne tradisjonelt sett på seg selv som "stuere" som har som oppgave å dytte mest mulig boklig kunnskap inn i hodene på elevene sine. Det andre punktet er det vi nettopp har vært innom, nemlig at vi har lett for å glemme at det er elevene selv som må stå for sin egen læring. Derfor har da også denne teksten i utgangspunktet bare et hovedanliggende: å stille barns læring i fokus ved å undersøke på hvilken måte det vi til daglig forstår som *motivasjon* innvirker på deres skolehverdag.

"Motivasjon" er et begrep som ofte blir (mis)brukt til å beskrive "himmel- eller helvete-tilstander". Med det mener jeg at det ofte vil være slik at vi ser det brukt enten i festtaler om en læreplans eller et læringsprogrammes fortreffelighet, eller motsatt i en kritikk av det samme systemet. Jeg vil hevde at selv om man på denne måten viser at man intuitivt forstår den meget viktige rolle motivasjon spiller for barns læring og utvikling, så har det skortet på både evnen og viljen til å konkretisere hva motivasjon er eller kan være.

Det er kanskje først og fremst her dette prosjektet vil skille seg ut fra andre tekster om det samme emnet; jeg skriver ikke denne teksten først og fremst for å forsvare eller å kritisere en plan, en teori eller et læringsprogram.

---

<sup>1</sup> I dette ligger det at jeg i denne teksten i første rekke ser på pedagogikk som det asymmetriske forholdet mellom en voksen og et eller flere barn. Jeg er imidlertid innforstått med, og enig i, at pedagogikk også kan beskrive et asymmetrisk forhold mellom voksen (f.eks. student-veileder) og også mer symmetriske forhold som kommunikasjon og meningsutveksling mellom kollegaer.

Jeg skriver heller ikke denne teksten fordi jeg mener å ha funnet det endelige svaret på gåten "motivasjon". Målet er derimot å forsøke å beskrive hvordan fenomenet motivasjon ser ut *fra barnets perspektiv*, og forsøke å forstå den rolle motivasjonelle forhold spiller i klasserommet (skolen).

I dette arbeidet vil jeg ikke først og fremst fokusere på de geniale pedagogiske øyeblikkene hvor elevene "spiser av lærerens hånd," og heller ikke på de katastrofale timene hvor ingenting gikk som planlagt og hvor lærere og elever blir motstandere mer enn medspillere. Derimot vil jeg være opptatt av hvordan motivasjon kommer til uttrykk i de hverdagslige, pedagogiske møtene mellom barn og voksne, og hvordan dette uttrykket bør få konsekvenser for hvordan skolen relaterer seg til motivasjon som fenomen.

Arbeidet med dette prosjektet har i stor grad har artet seg som et "puslespill" hvor jeg har prøvd å sette mange forskjellige biter sammen til ett bilde. Slik skoleforskningen har vært drevet til nå, har man skåret seg ut en passende bit, f.eks. "motivasjon", "læring" eller "kommunikasjon" og drevet "punktforskning" på dette. Når man ikke har et helhetlig og integrerende perspektiv på slik forskning, bidrar det til fragmentering og løsrivelse. I stedet ønsker jeg å forsøke å skape grunnlag for helhetlig forståelse som menneskene i feltet kan kjenne seg igjen i, og ha som utgangspunkt for sin egen pedagogiske refleksjon.

Fordi denne teksten også skal være en vitenskapelig tekst, har jeg følt det nødvendig å følge noen av de konvensjoner slike tekster er underlagt. En av disse konvensjonene består i å redegjøre for hvordan man kommer frem til de resultater man presenterer. En annen består i å gjøre eksplisitt de forhold kan tenkes å ha innvirket på forskningen og forskeren. Disse og andre forhold har medført at jeg har måttet innse at i vitenskapen innebærer ofte det å ta raskeste og beste vei mellom to punkter, at man må ta noen "omveier" eller "sideveier".

I denne teksten tar jeg to "omveier" for å komme dit jeg vil. Fordi det er livet i skolen som er rammen om denne studien av motivasjonelle forhold, har jeg for det første sett det som nødvendig å klargjøre mitt syn på hva pedagogikk er, eller kan være.

Man skal vokte seg vel for uten videre å anta at "pedagogikk" er et avklart begrep og en klart definert disiplin ved Universitetet eller Høgskolen. Likeledes som at det alltid vil, og bør, være en pågående diskusjon om hvor grensene for vitenskapen går, vil det sannsynligvis alltid måtte pågå en metapedagogisk diskusjon. Når vi nå ser oppblomstringen av fag som kan sies å være "slektninger" av pedagogikken, for eksempel sykepleievitenskap og annen høyere helsefaglig utdanning, ser jeg det derfor som et godt tidspunkt å slå et slag for det jeg her vil kalle for *praxis*-disiplinene. Det vil si de fag/disipliner som verken kan, eller bør, klassifiseres som teoretiske eller teknologiske.

Den andre "omveien" jeg har funnet det nødvendig å ta, er å utlegge grunnlaget for en hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming til de fenomener vi har en pedagogisk interesse i å reflektere over. Hermeneutisk fenomenologi er en lite kjent metodologi her i Norge, men synes nå å fange stadig større interesse spesielt i USA, men også i Europa. Et kjennetegn ved tidligere fenomenologiske tekster er at man nesten ikke finner metodiske eller metodologiske henvisninger. Samtidig står det fast at fenomenologiske forskere har tilvirket tekster som ofte gjør et uutslettelig inntrykk på leserne. Gjennom sine innsiktsfulle beskrivelser kommuniserer de ikke bare med vårt intellekt, men også med våre følelser, erfaringer og våre "indre landskaper".

Fordi en slik tilnærming bryter ganske radikalt med det som tidligere er blitt presentert av forskning på motivasjonelle forhold, og fordi det såvidt meg bekjent ikke finnes noen god, norsk drøftelse av de praktiske implikasjonene av en slik metodologisk tilnærming, har jeg valgt å bruke relativt mye plass på en slik gjennomgang her.

## Problemfeltet.

Begrepet "motivasjon" blir i dag (mis)brukt på mange livsområder, og på til dels vidt forskjellige erfaringer eller handlinger. Noe av problemet med både tidligere og nåtidig forskning på dette feltet, er at man ikke har vært noe videre villig til å innse at man på forskjellige livsområder krever forskjellige svar på hva motivasjon kan være.

Ved å arbeide med dette fenomenet som om det ikke skulle finnes inter-kulturelle forskjeller, forskjeller mellom barn og voksne, mann og kvinne, før og nå, og mellom mennesker tilhørende forskjellige sosiale klasser, velger man å overse all den forskning som peker i retning av det motsatte. Å lete etter et generelt svar på spørsmålet om hva motivasjon er, kan dermed sammenlignes med å lete etter nøkkelen til en lås som ikke finnes.

Det er med et slikt utgangspunkt jeg vil si at vi i dette prosjektet "svømmer motstrøms." "Settingen" er møtet mellom barn og voksne, arenaen er i første rekke skolen, og de viktigste spørsmålene blir: *Hvordan kommer motivasjon til uttrykk hos elevene i skolehverdagen?*, og *Hvordan relaterer livet i skolen seg til barn og unges motivasjon?*

Som et uttrykk for viktige dimensjoner ved både livet i skolen og fenomenet motivasjon, vil jeg benytte "temaene" *frihet, ansvar og læring* i en hermeneutisk fenomenologisk refleksjon over levd, pedagogisk liv. Ved å knytte an fenomenet motivasjon direkte til barn og unges erfaringer, vil jeg forsøke å vise hva det er ved disse erfaringene som kan fortelle oss noe om fenomenet motivasjon. Og uten å bli like "arkeologisk" som Foucault ønsker jeg å undersøke noe nærmere hvilken mening eller "struktur" som kjennetegner fenomenet motivasjon slik det *blir til* i skolehverdagen.

Intensjonen er å revitalisere tenkningen omkring motivasjonelle forhold, men nå med pedagogisk praksis og refleksjon som utgangspunktet. Som vi også skal komme tilbake til senere, vil jeg hevde at et fornyet blikk på motivasjon vil kunne bidra til at lærere og foreldre blir bedre i stand til å se både seg selv og de barn og unge en omgås i forhold til vårt "pedagogiske oppdrag": *å gi barn og unge en mulighet til "å være" og "å bli"*.

## Det analytiske perspektivet.

*“Forbavsende mange undersøgelser, begrebsdannelser og teorier om barn har været baseret på foreldres, pædagogers og læreres udtalelser, fortolkninger og vurderinger af børns og unges trivsel. Inden for de senere år er det dog blevet mer utbredt at “gå til børnene selv”, at benytte sig direkte af deres udsagn, (....)” (Andersen 1996).*

Det er ikke vanskelig å være enig med Andersen i at man i mye forskning omkring barn og unge livsverden har hatt et altfor distansert forhold til deres hverdag. Dette er særlig tilfelle med den forskningen som er gjort på motivasjonelle forhold. Man har hatt en oppfatning av at vitenskapens *ethos* har forutsatt denne distansen, og at nærhet medfører en fare for å gjøre vitenskapen “uvitenskapelig”. Wærnes (1992: 219) belyser denne forskjellen mellom distanse og nærhet på en god måte når hun sier:

*"In the context of science, one understands from the position of an outsider (min uthev.), and learning means to develop the ability to formulate a body of principles based on what is common to many phenomena and therefore independent of the peculiar and individual. One learns from books and theories and shows that one knows something by being able to subsume the important points in a neat system of laws.*

*(....) In the context of motherly care one has to think and act on the level of the particular and individual. This means one has to understand from the position of an insider (min uthev.), and the kind of generalized scientific knowledge one may have, at best, seems very insufficient in guiding one's practices. (...) The point which all of those who advocate standardizing and making scientific our methods of childbearing seem to miss is the following: in the context of everyday life, it is foolish to seek "certainty" in one's personal relations. The aim to provide women with scientific certainty that their method of childbearing will be succesful is pseudo-science, because the relation between individuals is, by definition, something that cannot be subsumed under any kind of statistical generalization. Once that is done, the aspect of individuality vanishes."*

Jeg vil allerede her hevde at lærere og andre pedagoger må ta et valg med hensyn til hvem sitt ærend de vil løpe. Det er liten tvil om at barn og unges behov for utvikling og vekst på egne vilkår ikke kan sies å korrespondere med statens behov for styring, konkurranseevne og effektivitet. Som et eksempel kan vi peke på den vektleggingen av "ansvar" som er gjort i den nye læreplanen (L-97). Vi kan spørre om dette er gjort ut fra hensynet til barn og unges læring og utvikling, eller ut fra statens behov for å fraskrive seg ansvar for hvordan det går med enkeltmennesket i en noe haltende velferdsstat?

Selv om det neppe finnes noe enkelt svar på dette spørsmålet, illustrerer det nødvendigheten av at voksne som står i en pedagogisk relasjon til ett eller flere barn forholder seg kritisk til både læreplaner og andre pedagogiske "sannheter."

Når jeg i dette prosjektet så sterkt interesserer meg for barn og unges erfaringer knyttet til motivasjon, må jeg samtidig presisere følgende: For det første er jeg ikke et barn selv (definitivt ikke fysisk, og dessverre altfor sjelden mentalt!). Dernest lever jeg heller ikke i den villfarelse at jeg helt og holdent er i stand til å forstå hvordan det er å være barn. Selv om jeg selv har vært barn en gang, og daglig omgås både egne og andres barn, så er ikke dette nok til at jeg kan si at jeg vet hvordan det er å være barn. Dette medfører også at det elevperspektivet jeg her anlegger, blir en voksenkonstruksjon. Hva jeg ser er således ikke bare barnet "som sådant", men et barn som er "filtrert" gjennom, og konstruert ut fra, mitt eget historiske, sosiale og kulturelle ståsted (Andersen 1996).

En annen viktig presisering, som kanskje er av en noe mer kontroversiell vitenskaps-teoretisk art, har å gjøre med det å "velge" et analytisk perspektiv i et vitenskapelig arbeide. Jeg skal ikke foregi at jeg i arbeidet med motivasjon i skolen følte det som om jeg stod overfor noe reelt valg med hensyn til hvordan jeg skulle nærme meg dette fenomenet. Som forelder og lærer "er" man allerede meningsfullt tilstede i relasjonen til barn og unge. Det å være den voksne, "vitende" parten i det asymmetriske forholdet til barn og unge, innebærer at vi normalt alltid, i større eller mindre grad, handler ut fra en antagelse om hva som er til det beste for disse barna i denne situasjonen.

Med bakgrunn i det skillet som Wærnes har trukket opp mellom distanse og nærhet, kan det tenkes at enkelte vil hevde at denne uforbeholdne nærheten er en svakhet ved denne studien som et vitenskapelig arbeide. Andre vil imidlertid hevde at nærhet blir en nødvendig forutsetning dersom vi vil forsøke å bryte med en vitenskapelig tradisjon hvor fenomenet og handlingene løsrives fra sin kontekst, og nærmest gjøres ugjenkjennelig for menneskene i feltet. De som måtte oppleve dette som en lojalitetskonflikt og har problemer med å "velge side," kan kanskje finne veiledning i Maria Montessori's ord:

*"Når vi tjener barnet,  
tjener vi livet."*

(Montessori 1989)

## Sidevei 1:

# HVA ER PEDAGOGIKK?

## *Pedagogikk som "allemannseie".*

*Vi er alle pedagoger,....*

Selv om de aller fleste av dagens voksne mennesker som omgås barn i realiteten er utøvende pedagoger, er det bare de aller færreste som vil hevde at de "kan" noe om pedagogikk. Begrepet pedagogikk står for mange som noe fjernt, noe som tilhører vitenskapen, og da gjerne filosofien eller psykologien. Selv om pedagogikk også kan være vitenskap, er det i første rekke i det praktiske livet, når voksne trekkes mot barn på en omsorgsfull måte, at pedagogikken realiserer seg selv. Med et blick til Max van Manen (1993) kan vi si at pedagogikk er en viss form for møte eller samvær mellom foreldre og barn, mellom lærer og elev, eller for den saks skyld mellom bestemor og barnebarn. Kort sagt snakker vi her om et følelsesmessig og praktisk handlingsrettet forhold mellom en voksen og et ungt menneske som er på vei mot sitt voksne liv.

En slik definisjon bryter neppe særlig radikalt med mange andre forsøk på å si noe om hva pedagogikk er eller bør være. Hensikten med å fremføre den er derfor i første rekke å gjøre eksplisitt min forståelse av pedagogikkens *ethos*, dens karakter eller dens vesen.

Etter dette kan vi si at pedagogikk er noe som retter vår interesse mot barnet, begrunnet i en ekte interesse for hva det *er* og hva det skal *bli*. Denne interessen for barnets "væren" og "bliven" er ikke i første rekke fundert i en "objektiv", vitenskapelig nysgjerrighet, men snarere i en interesse for barnets vekst og utvikling for barnets egen skyld (ibid.). Det er på et slikt grunnlag jeg vil hevde at å redusere pedagogikk til bare å være vitenskap, er å gjøre urett mot de barn og voksne som lever et pedagogisk liv sammen. Det er i møtene mellom disse at pedagogikkens spenningsfelt ligger, og det er i de samme møtene at pedagogikkens dynamiske karakter åpenbarer seg.



Det er derfor viktig å slå fast at pedagogikk i første rekke er de omsorgsfulle handlingene voksne foretar seg når de har barnets beste for øye. Og det er de dagligdagse møtene mellom voksne og barn på skolen, i hjemmet og på lekeplassen som i hovedsak er pedagogikkens arena.

## *Pedagogikk som praksis.*

*....., men vi handler ikke alltid pedagogisk.*

Mor har nettopp tatt Petter i å ta penger fra hennes lommebok uten lov. Hun er usikker på hvordan hun skal reagere. På den ene siden har hun meget sterke moralske oppfatninger om det å stjele. Disse ønsker hun at Petter skal forstå og lære. Samtidig er hun usikker på hvilken fremgangsmåte som er den beste for at Petter skal lære dette. Skal hun kjefte og idømme ham husarrest, eller skal hun enda en gang ta seg tid til å forklare hvorfor stjeling er umoralsk? I alle tilfelle ønsker hun at Petter ikke skal gjøre noe liknende igjen.

Far ser at Marie strever med å legge puslespillet. Utfra kroppsholdningen og de lydene hun lager, skjønner han at hun er ordentlig frustrert. Slik han kjenner henne kan det godt hende at temperamentet tar overhånd og at det snart vil "koke over" for henne. Han er likevel i tvil om i hvilken grad han skal hjelpe. Dersom han legger de vanskeligste brikkene på for henne, vil hun sikkert klare å pusle ferdig puslespillet. Men hva vil da skje neste gang? Vil hun automatisk forvente hjelp, og gi opp hele puslespillet dersom hun ikke får denne hjelpen? Han husker de få gangene hun har klart hele puslespillet alene, og minnes spesielt hvor stolt hun da var. 2-åring skal jo klare det meste selv...

Martin har nok en gang klart å spore av hele timen med sine påfunn. Han får med seg andre elever på sine revestreker, og sammen lager de uro og ubehageligheter for de som prøver å arbeide. Læreren vet at hun må handle raskt for at det ikke skal utarte seg slik at hele timen blir spolert for alle elevene. Det enkleste ville bare vært å sette Martin på gangen, eller å følge ham opp på kontoret. Hun kvier seg imidlertid for dette fordi hun innerst inne vet at det ikke hjelper Martin på noe vis. Og etter å ha hatt Martin i matematikk i snart 2 år vet hun at det er hjelp han trenger - ikke enda mer utestengelse.

I et øyeblikk innser hun at hun står mellom hensynet til klassen og hensynet til Martin. Noen ville kanskje sagt at det er et enkelt valg, men slik opplever ikke hun det. Må hun velge? Finnes det andre løsninger som alle kan leve med?

### Den pedagogiske situasjon.

De øyeblikksbildene som er gitt her beskriver alle pedagogiske situasjoner. Med en pedagogisk situasjon mener jeg en situasjon hvor barnets handling eller "væren", implisitt eller eksplisitt, krever den voksnes mentale "tilstedeværelse" og/eller handling basert på hensynet til barnet eller barna i situasjonen.

Som vi ser i eksempel nummer to kan handling også bestå i ikke å handle. Hensynet til Marie tilsier kanskje at far velger ikke å blande seg inn i puslingen, og ikke-handling blir dermed like relevant og viktig som aktivt deltaken. Det ligger imidlertid en klar forskjell i det jeg her har kalt ikke-handling, og det å ikke bry seg eller å gi blaffen. Ikke-handling springer ut av en aktiv, mental deltakelse i den pedagogiske situasjonen. Når vi velger å ikke å handle, gjør vi dette nettopp med barnets beste for øye. Vi overlater med andre ord ikke barnet til seg selv ved at vi lar være å bry oss eller lar være å reflektere over egen rolle i barnets aktivitet.

Dette skillet impliserer også at ikke alle møter mellom barn og voksne er pedagogiske. Når voksne ignorerer, forsømmer eller på andre måter forgriper seg mentalt eller fysisk på barn de har ansvar for, kan vi ikke lenger snakke om pedagogiske handlinger. Dette fordi pedagogisk samhandling mellom barn og voksen i første rekke er positivt ladet, og det er særlig viktig at den oppleves som positiv av barnet. Når læreren er mer opptatt av sin egen velferd, sitt fag eller sin karriere, enn av at de barna han har ansvar for får lære og utvikle seg, forstår vi at han ikke lenger fortjener betegnelsen pedagog.

I det som nå er sagt ligger det også at den pedagogiske situasjonen er en ufullbyrdet situasjon. Vi kan derfor si at øyeblikket når den voksne konfronteres med barnets handling har et pedagogisk potensiale i seg. Men for at den pedagogiske situasjon også skal bli et pedagogisk øyeblikk, kreves det at den voksne handler pedagogisk "riktig."

Ved å sette "riktig" i anførselstegn erkjenner vi at selv om de fleste pedagoger gjør sitt beste, så kan vi alltid bli bedre, samtidig som at vi i pedagogikken alltid må være villige til å akseptere at det kan finnes flere "riktige" handlinger. Målet på "riktig" pedagogisk handling, eller ikke-handling, må derfor ikke bli en objektiv vurdering sett utenfra. I tillegg til å vurdere måten den pedagogiske handlingen kommer til uttrykk på, vil det være nødvendig å reflektere over den pedagogiske intensjonen som ligger til grunn for denne handlingen.

Ut fra det som nå er sagt vil det være naturlig å modifisere den definisjonen som ble gitt av pedagogikk ovenfor, ved å si at pedagogikk dreier seg om de former for handling og samhandling som en voksen og et barn går inn i med hensikt (om ikke alltid med fullt overlegg eller bevisst), og der siktemålet er å gi barnet positive muligheter til "å være og å bli".

Det jeg nå har drøftet er det vi vanligvis forstår som pedagogisk praksis. Vi har sett at dette kan omfatte alt fra de små dagligdage hendelsene i møtet mellom foreldre og barn, til det som folk flest vel forbinder med pedagogisk praksis: nemlig livet i skolen. Når de fleste av oss forbinder begrepet pedagogikk med undervisning og skole, kan det kanskje være på sin plass å peke på at begrepets etymologiske bakgrunn gir oss en liten, men spennende korleksjon i dette synet. "Pedagogikk" kommer opprinnelig fra gresk, og viser til den påpasselige slaven eller opppasseren som hadde ansvaret for å lede (*agogos*) den unge gutten (*paides*) til skolen. Uten at jeg skal gå nærmere inn på det her, finner jeg det interessant at man i datidens Hellas skjelnet mellom pedagogikk ("veiledning) og undervisning. Uten å komme noe mer inn på verken oppdragerrollen eller lærerrollen foreløpig, vil jeg allerede her presisere at mitt utgangspunkt for denne teksten er at innenfor pedagogikken må disse to forhold likestilles.

Men pedagogisk praksis består også av noe mer, nemlig refleksjonen omkring pedagogiske fenomener. Denne pedagogiske refleksjonen skjer på forskjellige nivåer og i forskjellig omfang. De fleste av oss reflekterer daglig over hendelser eller situasjoner fra samværet med våre egne eller andres barn. Som regel gjør vi ikke noe mer ut av det enn å tenke gjennom ulike situasjoner og hvilket utløp de fikk, eller at vi vurderer situasjonene og handlingene ut i fra en "bra-dårlig" norm. Andre ganger drøfter vi ting vi har tenkt på med andre foreldre eller lærerkolleger.

Noen går lengre og velger å skrive ned tankene sine, og kanskje til og med utgi dem i bokform. Ved å sette tankene våre på papiret åpner vi for en dialog med et større publikum, samtidig som vi tvinges til å forsøke å gjøre eksplisitt våre ideer og antagelser. Langt på vei kan vi kan si at det er dette behovet for å eksplisitere og teoretisere omkring pedagogiske situasjoner og fenomener, som har gjort at pedagogikk også er blitt en vitenskap ved våre Universiteter og Høgskoler.

I det følgende vil jeg drøfte hvilke særlige kjennetegn vi finner ved pedagogikken som vitenskap, og hvordan disse naturlig vil være med på å bidra til at pedagogikken inntar sin egen, noe spesielle plass i det vitenskapelig landskap.

### *Pedagogikk som vitenskap.*

Med sin artikkel i Norsk Filosofisk Tidsskrift (nr. 28, 1993), leverer Paul Opdal et innlegg i debatten om pedagogikkens plass i forhold til andre fag/disipliner ved universitetet<sup>1</sup>. I motsetning til mye annen teori, forsøker ikke Opdal å gi en kortfattet definisjon å lå "pedagogikk er læren om undervisning og oppdragelse." Derimot forsøker han å arts -eller vesensbestemme pedagogikken som disiplin, for derigjennom å vise hvordan pedagogikken skiller seg fra andre disipliner/fag. Opdals utgangspunkt er Aristoteles' inndeling av fagene i "*theoria*", "*poiesis*" og "*praxis*". Fordi forholdene på de fleste livsområder, også ved universitetene, er vesentlig endret siden Aristoteles' tid, har Opdal funnet det riktig å "oppgradere" begrepene slik at de gir mening innenfor rammene av dagens universitet.

Opdal sier derfor at "*en disiplin (et fag, en vitenskap) er å anse som teoretisk (min uthev.) dersom dens oppgave består i å utvikle påstandskunnskap (propositional knowledge) om hvordan og hvorfor ting er som de er, og det uansett hvilket formål (motiv) som ligger bak*" (op. cit.). Aristoteles' "*theoria*" innbefatter dermed alle sannhetssøkende fag. Eksempler kan være sosiologi, filosofi, psykologi, fysikk og matematikk. Dette er alle fag som har genuin sannhetssøken som sitt mål, og vil derfor kunne karakteriseres som teoretiske.

---

<sup>1</sup> For lignende diskusjoner se Skjervheim (1976) og Lindseth (1988).

"Poiesis" refererer seg til de håndverksmessige og teknologiske fag. Spesielt for disse fagene er deres dyktighet i å anvende årsakvirkning-kunnskap. Fagene har ofte basis i de teoretiske fag, men produserer ikke selv slik kunnskap. Som eksempler på utøvere av "poetiske fag" trekker Opdal frem ingeniøren og legen som begge støtter seg på teoretiske fag (f. eks. fysikk, kjemi, anatomi, biokjemi og fysiologi), men som ikke selv studerer selve grunnlaget for sin fagkunnskap.

Aristoteles' "praxis" kjennetegnes i følge Opdal ved at disse disiplinene "ikke nøyer seg med å tilstrebe faktisk forståelse. De ser sin oppgave i å antyde, anbefale eller påby de handlinger og aktiviteter som alle forhold tatt i betraktning kan gjelde som de beste (kloke) innenfor nærmere angitte virksomhetsområder" (op. cit.). Disse praktiske disipliner må med andre ord sies i tillegg å inneholde et normativt aspekt til forskjell fra de rent deskriptive, teoretiske disiplinene.

I arbeidet med å plassere pedagogikken i en av de tre kategoriene avviser Opdal tanken på at pedagogikk kan være en "poiesisk" (håndverksmessig og teknologisk) disiplin. Dette skyldes blant annet at han finner det moralsk betenkelig "å sammenligne pedagogikk med for eksempel snekkerkunst hvor oppgaven består i å skulle gi veiledning i det å bearbeide eller forme et materiale.". I tillegg viser han til at man ved å kategorisere pedagogikk som en "poiesisk" disiplin overser "det mangfold av legitime problemstillinger og refleksjoner som har vært med på å gjøre pedagogikk til et universitetsstudium heller enn til et yrkesfag (ibid.).

Men som Opdal ganske riktig påpeker, har det for enkelte vært viktig å få kategorisert pedagogikken som en "poiesisk" disiplin ut fra en tanke om at vi her snakker om en bestemt type virksomhet, og at denne virksomheten får sin korrigerende ut fra fremsetting av konkrete handlingsforslag i bestemte situasjoner. Det er således mulig å tenke seg at begrepet "praktisk pedagogikk" kan ha fått sitt utspring i et forsøk på knytte pedagogikken sterkere til de "poiesiske" fag.

På den andre siden har vi noen som mener at fenomener relatert til undervisning og oppdragelse i første rekke må beskrives og forklares teoretisk, og hvor konsekvensen blir en nedtoning av pedagogikkens praktiske implikasjoner.

Det er mulig en slik tankegang kan forstås dersom vi ser på Aristoteles' inndeling ikke bare som en *kategorisering*, men også som en *rangering*. Dagens universitet med sine trange rammer for hva som er "god forskning" kan ha bidratt til at de teoretiske disiplinene blir ansett å være "edlere" eller mer høyverdige enn andre disipliner (kanskje med unntak for medisin). Av samme grunn blir det derfor et mål å arbeide for å få innpass for sin disiplin i "det gode selskap." Opdal problematiserer ikke forholdene rundt en eventuell rangering mellom disiplinene i sin artikkel, men det kan allikevel tenkes at dette har vært noe av utgangspunktet for å arbeide frem en klarere posisjon for "*praxis*"-disiplinene innenfor rammene av universitetet. Opdal foreslår da også at "*det til grunn for troen på at pedagogikk er en teoretisk disiplin kan ligge en misforståelse med hensyn til virksomheters egenart*" (ibid.).

Det er av enkelte blitt hevdet at vi i pedagogikken har å gjøre med fenomentyper som bare kan studeres pedagogisk. Til det er det å si at vi tvert i mot kan hevde at mesteparten av det materialet som anvendes i pedagogikken, hentes fra dens støttedisipliner; filosofi, historie, sosiologi, antropologi og psykologi. Men nettopp fordi det er pedagogikkens oppgave å anbefale eller påby god eller klok handling, påhviler det også pedagogen en plikt til å forholde seg kritisk og selektiv til det materiale som blir levert fra støtte-disiplinene. Det kan derfor hevdes at utviklingen av pedagogiske teorier og ideer *forutsetter et pedagogisk ståsted*, enten som foreldre, lærere, idrettsledere, forskere eller annet, som muliggjør en slik kritisk holdning basert på refleksjon over hvilke virksomheter som er til det beste for barn og unge. Opdal peker på at "*det er ved å reflektere over disse virksomhetene faget får sitt særpreg*" (op. cit.). For egen regning kunne jeg tenke meg å føye til at det er ved å reflektere over disse virksomhetene *fra et pedagogisk ståsted*, at faget får sitt særpreg.

Som en foreløpig oppsummering vil jeg derfor si meg enig i Opdals argumentasjon for at pedagogikk må anses å være en praktisk disiplin, til forskjell fra dens teoretiske støttedisipliner. Men som jeg vil komme tilbake til nedenfor, mener jeg også at pedagogikken som en konsekvens av dette må anvende andre metoder og forholde seg til det praktiske feltet på en annen måte enn de teoretiske disiplinene. Vi kan si at når vitenskapen beveger seg fra "er" til "bør", føres forskeren opp i noen moralsk-etiske dilemma som krever sin metodologiske avklaring.

I et forsøk på å vise hvordan pedagogikken kan møte denne utfordringen, vil jeg begynne med å gi et riss av forholdet mellom pedagogikk og rasjonalitet.

## Pedagogikk og rasjonalitet.

Diskusjonen om rasjonalitet har gått høylydt gjennom alle tider, og bare det å forsøke å gi et overfladisk bilde av denne diskusjonen ville ha sprengt rammene for dette prosjektet. Jeg har derfor gjort et utvalg med det for øye, å trekke det vi med Opdals hjelp har kommet frem til vedrørende en kategorisering av disiplinene, over i en rasjonalitetsdebatt. Til hjelp med dette har jeg valgt å ta utgangspunkt i en tekst fra Georg Henrik von Wrights bok, kalt *"Myten om fremskrittet"* (1994), og Bent Flyvbjergs bok *"Rationalitet og Magt"* (1993).

I essayet *"Jerusalem, Athen og Manchester"* forsøker von Wright å vise på hvilken måte vår vesterlandske sivilisasjon er arvtaker etter tre særegne tradisjoner; den jødiske, den greske og den industrielle, symbolisert ved navnene på de tre byene Jerusalem, Athen og Manchester. Her vil jeg begrense meg til å kort å drøfte hvordan disse tre tradisjonene har påvirket vårt vitenskapsideal og vårt menneskesyn.

I den greske tradisjonen fremstår vitenskapen som et middel til å nå erkjennelse om naturen slik den er. Vi kan si at man studerer naturen for å adlyde dens orden.

Von Wright sier at *"fra de gamle grekere har vi arvet troen på den naturlige ordens begripelighet og den ånd av fornuftig forskning som er vitenskapens ethos"* (s. 60).

Mennesket var en integrert del av ordenen i den naturen som ble studert, men samtidig ble mennesket selv sett på som både rasjonelt og analytisk. Som vi ser korresponderer dette med hva som ovenfor ble sagt om de **teoretiske disipliner**.

Når Flyvbjerg skal utlegge hvilket rasjonale som ligger til grunn i denne tradisjonen, viser han til Aristoteles' begrep *episteme*. Episteme kan sies å være en betegnelse på de intellektuelle dyder som er særlig fremtredende i de teoretiske disipliner. *"Episteme drejer sig (...) om universaler og om produktion af viden, som er invariabel i tid og rum, ved hjelp af generel analytisk rationalitet"* (s. 71).

Dette samsvarer med hva vi i dag forstår som det moderne vitenskapsideal, og selv i vår postmoderne tid oppfattes denne tradisjonen nærmest å være den eneste "ekte" vitenskap.

Om "arven fra Manchester" sier von Wright at det var her teknologien ble født. Teknologien som et resultat av den særegne alliansen mellom naturvitenskap og håndverk slik vi først så det i Disraelis tid. Fremdeles var vitenskapsidealet å studere naturens orden og adlyde denne, men nå ville man **adlyde for å beherske**. En av forskjellene i forhold til den greske tradisjonen, var at man her ikke lenger tenkte uavhengig av tid og rom. **Kontekst** ble avgjørende for anvendelsen av viten om naturen. Kanskje er det her mulig å kjenne igjen Aristoteles' kategori **poiesis**; teknologiske/håndverksmessige disipliner. Aristoteles kaller de tilhørende intellektuelle dyder for **techne**, det vil si teknologi/håndverk basert på en årsakvirknings-rasjonalitet. "*Hvor episteme vedrører teoretisk know why, dreier techne seg om teknisk know how*" (Flyvbjerg s. 73). Det blir med andre ord menneskets oppgave å handle rasjonelt i forhold til på forhånd oppsatte mål, for derigjennom å sikre utvikling.

Vitenskapsidealet i "arven fra Jerusalem" skiller seg fra de to foregående på flere måter. Blant annet fikk vi her brakt inn et normativt element hvor tidligere bare det deskriptive og analytiske paradigmat hadde rådet grunnen. Vi fikk med andre ord en fokusforskyvning fra "er" til "bør". Noen vil kanskje hevde at det også ligger et normativt aspekt i de poeisiske disiplinene, blant annet med hensyn til valg av teknologi for å nå de oppsatte målene. I den grad dette kan sies å være tilfellet vil jeg allikevel hevde at mens man i de "poeisiske disiplinene" har en *målstyrt* normativitet, har man i de "praktiske disiplinene" en *etisk* styrt normativitet. Rasjonalet blir derfor heller ikke lenger studiet av naturen og dennes orden. Aristoteles sa at de intellektuelle dydene i **praxis** i første rekke dreier seg om analyse av **verdier**; **phronesis**. "*Hvor episteme vedrører teoretisk know why, og techne drejer sig om teknisk know how, setter phronesis praktisk viden og praktisk etik i centrum*" (Flyvbjerg s. 72).

Rasjonalet for de praktiske disipliner blir dermed en handlingsorientert tenkning basert på praktisk verdirasjonalitet. Dette gir oss muligheten til å utvikle et perspektiv på mennesket og vitenskapen som på en helt annen, og mye sterkere og mer eksplisitt måte innlemmer **konteksten** i selve forskningen.



Jeg tar det derfor som en epistemologisk forutsetning at det ikke vil være mulig å komme til en dyp forståelse av det vi ovenfor har kalt de pedagogiske situasjonene som de minste analytiske enheter, uten at vi sterkt vektlegger observatørens perspektiv og kontekstens betydning for det fenomenet man studerer. Det er på dette grunnlaget jeg nedenfor ønsker å komme nærmere inn på hva det er ved hermeneutisk fenomenologi som gjør at denne metodologien synes særlig velegnet til å imøtekomme de utfordringene som ligger i et "praxis"-orientert perspektiv på pedagogisk forskning og samhandling.

## Sidevei 2:

### Hermeneutisk fenomenologi som tilnærming til levd pedagogisk liv.

Ovenfor har jeg forsøkt å nærme meg pedagogikken ut fra en tradisjon hvor man legger sterk vekt på det pedagogiske øyeblikk som minste analytiske enhet, og hvor prediksjon og generalisering tones ned til fordel for handling og refleksjon. I det følgende ønsker jeg å følge opp dette ved å undersøke mulighetene for en metodologi som kan hjelpe oss i møtet med de utfordringene et slikt perspektiv gir oss.

At jeg her vil utlegge én bestemt metodologi, vil imidlertid ikke bety at jeg hevder dens suverenitet over andre tilnærminger, eller at man ved å velge denne tilnærmingen kommer nærmere den "pedagogiske sannhet." Faktisk ser jeg det som nødvendig å komme noe nærmere inn på i hvilken grad det overhodet gir mening å snakke om sannheter i pedagogikken og i samfunnsvitenskapen for øvrig. Denne drøftelsen vil naturlig dele seg i en ontologisk og en epistemologisk del. Det vil si at jeg med bakgrunn i det vi så langt har kommet frem til, og med hensyn til den påfølgende undersøkelsen av motivasjon som fenomen, finner det nødvendig å gå nærmere inn på spørsmål relatert til pedagogikkens "hva" og "hvordan".

Dette gjøres som et ledd i en fenomenologisk reduksjon hvor man ved å sette det man "vet" i parentes, "*søker å skape avstand til den naturlige opplevde realitet, og rette oppmerksomheten mot det som konstituerer denne*" (Guneriusen 1996:164). Bare ved å løfte frem og gjøre synlig vår forforståelse, eller det som Gadamer (1975) ville kalt våre for-dommer, er det mulig å følge forskningens spor tilbake til sin opprinnelse og til sitt grunnlag.

Hovedsaken i dette kapittelet vil allikevel bli drøftelsen av hermeneutisk fenomenologisk metodologi og metode. Fra å diskutere grunnlaget for at vi overhodet kan prate om en pedagogisk vitenskap, vil vi bevege oss i retning av de praktiske sidene forbundet med det å drive hermeneutisk fenomenologisk forskning. Uten at dette skal bli en "kokebok" ønsker jeg, med hjelp av Max van Manen, å tilby et "oversiktskart" som kan hjelpe til med å manøvrere i det pedagogiske, fenomenologiske landskapet. Før jeg går videre kan det imidlertid være på sin plass å plassere hermeneutisk fenomenologi i det *vitenskapelige* landskapet. Dette vil forhåpentligvis bidra til at den videre drøftelse vil bli satt i sitt rette perspektiv

## *"Human Science", fenomenologi og hermeneutikk.*

*"We explain nature, but human life we must understand" (Dilthey 1976).*

Wilhelm Dilthey postulerte i sin tid et skille mellom *Naturwissenschaften* og *Geisteswissenschaften* med den hensikt å utvikle et metodologisk program for sistnevnte (Dilthey 1966). Studiefeltet for *Geisteswissenschaften* skulle være den menneskelige verden karakterisert ved *Geist* - ånd, sinn, tanker, verdier, følelser, handlinger og intensjoner slik disse viser seg gjennom språk, tro, kunst og institusjoner.

Med fare for å overforenkle kan vi derfor si at forskjellen mellom *Naturwissenschaften* og *Geisteswissenschaften*, i følge Dilthey, i første rekke ligger i hva man studerer: *Naturwissenschaften* leter etter naturlover, studerer "ting", "hendelser i naturen" og "måten ting oppfører seg på."

*Geisteswissenschaften* studerer derimot "personer" som "handler meningsfullt" i og på omgivelsene ved å produsere meninger og menings-strukturer som igjen er uttrykk for hvordan menneskene eksisterer i verden; eller "menneskenes væreform" som Myhre (1994) har kalt det.

*Naturwissenschaften* har naturlig nok blitt oversatt direkte til norsk som naturvitenskap. *Geisteswissenschaften* har derimot ikke funnet sin naturlige ekvivalent i norsk språk. Myhre har valgt å oversette direkte ved å bruke begrepet "åndsvitenskap" (op.cit.). Det en slik oversettelse ikke tar høyde for, er at det internasjonalt er blitt postulert et skille mellom "humanities" (norsk: humaniora eller humanistiske vitenskaper), og "Human Science". Fordi jeg ikke har funnet noen konsensus om begrepsbruken på norsk, velger jeg ikke å oversette, og bruker heller den opprinnelige termen, "Human Science", også i denne norske teksten.

I samfunnsvitenskapene bruker en "Human Science"-begrepet for å avgrense en humanioraorientert, samfunnsvitenskapelig tilnærming fra en naturvitenskapelig, behavioristisk tilnærming. Det kan omfatte, men er ikke identisk med "humanistic psychology" som er mer spesifikt individ -og terapiorientert, mens "human science" også omfatter de mer klassiske tilnærmingene fra humaniora som teksttolkning og hermeneutikk, samt symbolsk interaksjonisme, fenomenologisk sosiologi, etnografi, etnometodologi, kritisk teori, feministisk teori og semiotikk.

Ved den årlige "International Human Science Research Conference" (sist avholdt i Sør-Afrika) arbeider man ut fra en beskrivelse som lyder slik:

*"Human science recognizes the uniqueness and complexity of human existence and calls for research approaches which do justice to the richness of human experience and activity, taking into account the larger social and historical context of human life. The human science approach represents an attempt to develop the theories and methods of the human and social sciences, in particular in relation to phenomenological, hermeneutical and dialectical philosophy."*

I Norge er vi best kjent med fenomenologi og hermeneutikk brukt om relativt klart adskilte filosofiske retninger med vekt på henholdsvis beskrivelse og tolkning.

Internasjonalt er imidlertid hermeneutisk fenomenologi en anerkjent terminologi på en retning innen "Human Science" - forskningen (se bl.a. Ricoeur 1966, van Manen 1993 og Kvale 1983).

Pirsig beskriver i sin bok "*Zen og kunsten å vedlikeholde en motorsykel*" (1994) hvordan vitenskapen kan sammenlignes med et tre, og hvor perspektivene og metodologiene bare er grenene på treet. Pirsig peker på at dersom man ønsker å utlegge et alternativt, helhetlig og vitenskapelig perspektiv på et spesielt saksforhold, må man tilbake til hovedgreina, ned stammen og tilbake til røttene. Jeg tolker ham dithen at man for å kunne diskutere metodologi også må presentere et ontologisk og epistemologisk standpunkt. Sagt på en annen måte: For å kunne ta stilling til detaljer vedrørende metodologi og metodevalg, bør man først ha reflektert over *hva* det egentlig er en studerer; hvilket virkelighetssyn man legger til grunn. Dernest bør en ha reflektert over *hvordan* det er mulig å få tilgang til den virkeligheten en studerer. Min måte å gjøre dette på, vil være å gjøre eksplisitt min forforståelse av pedagogikkens ontologi og epistemologi.

### *Ontologi og Epistemologi.*

"Ontologi" kommer fra gresk og betyr læren om det værende, om substansen eller snarere essensen i det som eksisterer. Blaikie (1993:6) definerer ontologi som "*the science or study of being*". I denne sammenhengen vil derfor spørsmålet vårt kunne være hva som er den pedagogiske undersøkelsens objekt? Ved å stille et slikt spørsmål tvinges vi også til å ta stilling til hva den "pedagogiske virkelighet" består i. Finnes det noe slikt som en "sannhet" eller "essens" i voksnes pedagogiske møter med barn og unge? Hvordan er i så fall denne bygget opp eller strukturert? Hva er dens kjennetegn?

Heidegger (1962) kalte ontologi for "*det værendes fenomenologi*", og stilte med det spørsmålet om hva det vil si å være til? Fenomenologien ble for ham en måte til å la fenomenene knyttet til vårt "værende" tale for seg selv. Her aner vi en forbindelse tilbake til Husserl, som vel er den de fleste forbinder med klassisk fenomenologi.

Husserl arbeidet for å utvikle en filosofisk fundert metode som skulle gjøre det mulig "å beskrive fenomenene slik de egentlig er, hinsides alle tids-, steds- og ideologibetingede forutsetninger" (Myhre, 1982 s. 52). Det var på et slikt grunnlag han en gang uttalte at "vi (fenomenologer) er de ekte positivist" (Skjervheim 1996).

Som et grunnlag for pedagogisk refleksjon har man imidlertid gått bort fra en tro på at det er mulig å beskrive fenomenene på en forutsetningsløs og tradisjonsfri måte. Vi kan si at "sannheten" ikke lenger ses på som et objekt, som noe vi kan studere "objektivt". "Sannheten" finnes ikke utenfor oss selv. I pedagogisk forstand kan man derfor si at "sannhet" blir det Dilthey (1985:223) kaller "levde erfaringer" (min overs.):

*"A lived experience does not confront me as something perceived or represented; it is not given to me, but the reality of lived experience is there-for-me because I have a reflexive awareness of it, because I possess it immediately as belonging to me in some sense. Only in thought does it become objective."*

Sagt på en annen måte: Vårt levde, pedagogiske liv er summen av de pedagogiske øyeblikkene i vårt samvær med barn og unge. Vi snakker ikke her om det særlige, spesielle eller ekstraordinære, men derimot om det vanlige eller det hverdagslige som vi normalt ikke finner grunn til å sette spørsmålstegn ved; det som er så vanlig at vi ubevisst ikke tillegger det noe viktighet. Det er imidlertid ikke noen automatikk i at vanlige og hverdagslige ting også må være mindre viktige. Snarere tvert i mot! Det er i første rekke i vår daglige omgang med barn og unge vi kan finne essensen eller de grunnleggende strukturene i vårt pedagogiske samvær med dem.

Som et eksempel kan vi bruke måten mange voksne snakker til barn på. Det er ikke tvil om at voksne lett undervurderer mange barns intelligens og kommunikasjonsferdigheter. En herlig, liten anekdote skrevet av Simon Carmiggelt kan illustrere dette:

En dag da Carmiggelt kom hjem, fant han en lapp fra sin kone på skrivebordet: "Kan du ringe herr Verdeman på telefon nr: .....?" Selv om Carmiggelt aldri før hadde hørt dette navnet, slår han nummeret og venter. Etter en liten stund får han svar av en liten pike:

*"Dette er Annie Verdeman."*

Carmiggelt gjetter at stemmen tilhører en pike på ca. 4 år, og svarer med en mild stemme:

*"Hei Annie, er din far hjemme?"*

*"Nei."*

*"Kanskje jeg kan få snakke med din mor da?"*

*"Hun er heller ikke hjemme"*

*"Hvem er det som er hjemme da?"*

*"Bare broren min."*

*"Vel, la meg snakke med ham da."*

*"Bare vent litt,...."*

Carmiggelt hører at piken legger fra seg telefonen og springer bortetter gulvet. Det neste han hører er masse hyling og gråting. Etter en liten stund kommer Annie tilbake i telefonen:

*"Hallo?"*

*"Nå, hvor er broren din?"*

*"Jeg beklager, men jeg klarte ikke å få ham ut av babysengen."*

(van Manen 1994, min overs.)

Dette eksempelet illustrerer hvordan vi uten videre antar, og kommuniserer, at alle andre enn du (som er så liten) kan hjelpe meg som er voksen.

I hermeneutisk fenomenologisk forskning representerer "levd pedagogisk liv" både utgangspunktet og målet for forskningen. Når vi er sammen med barn på en bestemt måte, kan vi med utgangspunkt i dette samværet reflektere over opplevelser, erfaringer og situasjoner, for deretter å vende tilbake til barnet med en ny forståelse, ny kunnskap og kanskje også en ny og bedre måte å være sammen med det på.

Når vi skriver om pedagogikk, lever vi også pedagogisk. Vi skriver for å binde tettere bånd mellom barnas erfaringer og vår egen forståelse. Og for å gjøre dette må vi alltid ha som mål å bringe våre refleksjoner tilbake til våre pedagogiske øyeblikk med barn og unge. Det er på denne måten en hermeneutisk fenomenologisk tilnærming til pedagogiske fenomener også innebærer et sterkt element av aksjonsforskning.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Begrepet "aksjonsforskning" har fått bred omtale de siste årene. Jeg forutsetter derfor at den generelle bruken av det er uproblematisk, men kan likevel vise til Tiller 1993/1995 og Elliot 1991.

Som jeg viste ovenfor ser jeg på pedagogikk som *praxis*. I dette ligger det også at pedagogikk blir en måte for den voksne å leve livet sitt i forhold til barn og unge på. Ved å engasjere seg i hvordan voksne utøver sitt pedagogiske ansvar overfor barn og unge, vil en alltid måtte ha et øye for den praktiske siden, hvordan man faktisk handler, tenker, og er til for barna. Å være åpen for endring og tilpasning med utgangspunkt i *dette* barnet eller *denne* situasjonen blir dermed en helt avgjørende forutsetning for både en fenomenologisk og en aksjonsrettet tilnærming.

### Pedagogisk epistemologi.

Epistemologi er av Blaikie definert som "the theory or science of the method or grounds of knowledge" (op.cit.). Med dette har Blaikie også satt fram krav om at vitenskapen har i oppgave å utvikle kriterier som må oppfylles for at vi kan prate om kunnskap fremfor "synsing". Heri ligger det imidlertid et paradoks: På den ene siden holder man frem det vitenskapelige ved vitenskapen, og hevder at det er bare gjennom vitenskapelig undersøkelse at vi kan få holdbar eller sann kunnskap om verden og livet rundt oss.

Samtidig innrømmer man at også vitenskapen selv er, og bør være, gjenstand for vitenskapelige undersøkelser, og at disse undersøkelsenes formål er å sette grenser mellom det vitenskapelige og det uvitenskapelige. Av dette forstår vi at det ikke er enighet om hvor grensene for vitenskapen går, og dermed at vi heller ikke er enige om hvem, om noen, som forvalter sannheten. Roar Hagen (1996) har pekt på dette paradokset når han sier at:

*"Vitenskapssystemets grenser er meningsgrenser, de består av kriterier for hva slags kommunikasjon man sier ja til som vitenskapelig og nei til som uvitenskapelig. Man kan endog si at systemet er denne differansen mellom system og omverden."*

En mulig konklusjon på dette blir derfor at *"sannheten avdekkes ikke, den lages, og vitenskapelige representasjoner er ikke gjenspeilinger, men konstruksjoner"* (op.cit.). Dette bringer oss over i spørsmålet om hva vi kan få vite om denne "pedagogiske virkeligheten", om våre levde pedagogiske erfaringer? Dette epistemologiske spørsmålet blir også et erkjennelsesteoretisk spørsmål: Hvordan erkjenner vi? Hvordan kan vi frembringe kunnskap om levde erfaringer?

At samfunnsvitenskap er konstruktivistisk er ikke noe nytt<sup>1</sup>. Men hvor etterlater dette fenomenologien og Husserls motto "Zu den Sachen!" og "an das Ding an sich"? Ligger det ikke i dette en klar erklæring om at "the truth is out there"? Selv Merleau-Ponty, som på noen punkter fant det nødvendig å reservere seg noe i forhold til Husserl, sier i innledningen til sin "Phenomenology of Perception" at målet i fenomenologien "*(is) re-achieving a direct and primitive contact with the world...*" (Merleau-Ponty 1962:vii). Denne verdenen, eller *livsverden* som er uttrykket brukt i fenomenologien, "*is already there, pregiven*" (Husserl 1970).

På bakgrunn av dette kan vi, med nok et blick til Guneriussen (1996:164), slå fast at fenomenologien ikke benekter at det finnes en ytre realitet som eksisterer uavhengig av, og forut for, våre forsøk på å avdekke den. Men som Hagen peker på, trenger ikke dette å være i konflikt med et konstruktivistisk perspektiv:

*"Tvert i mot tar vi (innenfor et konstruktivistisk perspektiv) som en epistemologisk forutsetning at det finnes en realitet uavhengig av våre observasjoner av den" (op.cit.).*

van Manen advarer oss imidlertid mot de fallgrubene både idealismen og realismen representerer innenfor et slikt perspektiv:

*"It is important to realize (...) that consciousness itself cannot be described directly (such description would reduce human science to the study of consciousness or ideas, the fallacy of idealism).*

*Similarly, the world itself, without reference to an experiencing person (min uthev.) or consciousness, cannot be described directly either (such approach would overlook that the real things of the world are always meaningfully constituted by conscious human beings, the fallacy of realism). So, in cases when consciousness itself is the object of consciousness (when I reflect upon my own thinking process) then consciousness is not the same as the act in which it appears."*

(van Manen 1990:9)

---

<sup>1</sup> Se for eksempel Berger og Luckman (1967) og Wadel (1990).



Det epistemiske grunnproblem består derfor i at vi ikke har en direkte eller umiddelbar tilgang til den virkeligheten vi ønsker å beskrive. En mulig løsning på dette problemet finner vi dersom vi for et øyeblikk vender oss bort fra den ytre virkeligheten (gr. *noema*), og heller fokuserer på observasjonen (gr. *noesis*) og mennesket som observerer<sup>1</sup>.

Ved å gjøre dette ser vi at når vi observerer, observerer vi alltid på noe, når vi hører, hører vi alltid på noe, og når vi tenker, så tenker vi alltid på noe. Men vi kan ikke se alt, høre alt og tenke på alt samtidig. Når vi ser bruker vi som oftest et "tunnelsyn"; vi fokuserer på noe, og utelater noe annet. Når vi hører klarer vi som regel bare å høre på en ting om gangen. Når Marie insisterer på pappas oppmerksomhet under nyhetene på radioen, merker han at han må veksle mellom å høre på radioen og Marie. Han klarer ikke å gjøre begge tingene tilfredsstillende samtidig. Når vi tenker blir det på samme måte. Ved å fokusere på noe utelater vi resten.

Det er dette prinsippet som i fenomenologien blir kalt *intensjonalitet*. Vi kan si at *"erfaringsverdenens orden og struktur er et produkt av menneskets måte å oppfatte på. Den er i en fundamental forstand konstruert av vår innstilling og vår måte å tenke og å sanse på. Den erfaringsmessige ordenen er ikke gitt gjennom objekter som eksisterer uavhengig av vår oppfattelse"* (Gunderiussen 1996:163).

Ved å ha erkjent at "virkeligheten" ikke lar seg beskrive uten bruk av intensjonale kategorier eller tematiseringer, kan vi kanskje lære oss å leve med at vi må nøye oss med mindre? Skjønt mindre.....? Hagen (ibid.) hevder at mangelen på samsvar mellom vitenskapssystemets konstruksjon av virkeligheten og realiteten ikke er et problem, men derimot løsningen på et problem!

---

<sup>1</sup> Jeg ble noe overrasket over å finne støtte for et slikt syn hos en fysiker. I Stephen W. Hawking's spennende bok "A brief history of time" bruker han mange ord og mye plass på å beskrive forhold knyttet til sin egen person (interesse og nysgjerrighet), når han gir seg i kast med de enorme problemene knyttet til det å gi en forklaring av blant annet tid og rom.

\* Man kan hevde at verdien av forskningen nettopp ligger i at den er konstruert ut fra forskjellige perspektiv eller utsiktspunkter, og at samfunnet har behov for en tilbakeføring av kunnskap om sosiale strukturer og levde erfaringer slik disse er sett gjennom forskjellige analytiske perspektiv, eller forskjellige forskeres "briller".

## *Metodologi og metode.*

Selv om vi ser en tendens til at begrepene "metodologi" og "metode" brukes om hverandre, vil jeg i det følgende støtte meg på den distinksjonen blant andre Blaikie (1993) har gjort mellom dem. Med metode skal vi her forstå de konkrete fremgangsmåter eller teknikker vi bruker for å samle inn data eller informasjon. Eksempler kan være enquete, intervjuer, observasjoner, o.l.

Den vitenskapelige metode er selve grunnmuren i det vitenskapelige byggverk og har tradisjonelt fungert som forskningens "objektive alibi". Samtidig er det slik at valg av metode, samt hvordan man velger å anvende den enkelte metoden, ofte gjenspeiler forskerens egen posisjon i forhold til forskjellige vitenskapelige paradigmer og de virkelighet han eller hun ønsker å studere. For eksempel trenger ikke det å gjennomføre et intervju å ha samme valør eller menings-innhold for en sosiolog som for en etnometodolog. Mens intervjuet for den ene kanskje følger et på forhånd oppstilt skjema, kan det for den andre ha mer karakter av en personlig samtale (Fog 1994).

Vi kan derfor si at det til grunn for valg av metode gjerne ligger noen refleksjoner eller en analyse av hvilken logikk man aksepterer som vitenskapelig, hva som kvalifiserer til betegnelsen "teori", og hvordan eksisterende teori kan knyttes an til ny forskning.

\* Det er disse betraktningene som i det følgende vil bli betegnet som "metodologi" (fra gresk, *logos* - studiet/undersøkelsen, av *method* - fremgangsmåten).

Selv om vi her relativt enkelt kan skille mellom metode og metodologi, er ikke dette alltid like enkelt i løpet av selve forskningsprosessen. Det er på ingen måte slik at det er vanntette skott mellom innholdet i disse begrepene - snarere tvert i mot. Som jeg har vist ovenfor vil det normalt være en sammenheng mellom ens metodologiske refleksjoner og de metodiske valg en foretar.

Ved å gjøre dette skillet eksplisitt her, søker jeg derfor i første rekke å bidra til å peke på den realitetsforskjellen som faktisk kan sies å være mellom disse begrepene, og dermed også om bruken av dem.

### *Hva er hermeneutisk fenomenologisk forskning?*

Begrepet hermeneutisk fenomenologi innebærer som mange vil skjønne et element av både beskrivelse og av tolkning. Forholdet mellom disse er imidlertid ikke så enkelt som at man først beskriver en situasjon eller en hendelse for så å tolke dette i forhold til mening, kontekst, osv. At man her har valgt å kalle fenomenologien for hermeneutisk, henger i første rekke sammen med at ideen om de "rene" beskrivelser må sies å være problematisk. Dette fordi våre beskrivelser av levde erfaringer allerede er meningsfullt (hermeneutisk) erfart.

\* Ricoeur (1988) har med sitt skille mellom personlig og narrativ identitet også pekt på det umulige i at vi for å gi en "ren" beskrivelse må skrive hvert sekund mens vi lever livet vårt (og selv da vil vi ikke kunne få med alt!). Dette er selvfølgelig ikke mulig, og vi aksepterer derfor at mennesker og handlinger tilskrives en såkalt narrativ identitet. Med det menes at en narrasjon (fortelling, beskrivelse) inneholder de forhold litteraten finner essensielle for de personene og det fenomenet han beskriver. Både gjennom det utvalget litteraten her foretar, og den språkdrakt han senere ikler sine tanker vil det naturlig foregå en tolkningsprosess. Således er det da også at fenomenologien blir hermeneutisk.

Når jeg i det følgende skal komme nærmere inn på hermeneutisk fenomenologisk metode og metodologi, vil jeg i hovedsak støtte meg på Max van Manens bok *"Researching Lived Experience - Human Science for an Action Sensitive Pedagogy"* (1990).

I introduksjonen sier van Manen at teksten er ment som en introduksjon og en eksplisitering av en hermeneutisk fenomenologisk tilnærming til "Human Science" forskning og skriving. Noen vil kanskje stusse over at vi skulle ha behov for en slik tekst så mange år etter at Husserl skrev sine tekster om fenomenologi. Til det kan det gis minst to svar: For det første synes det som om man selv etter alle disse årene anser verken Husserl eller hans fenomenologi for fullt ut forstått.

Når Merleau-Ponty begynner sin bok "Phenomenology of Perception" (1962) med spørsmålet "*What is phenomenology?*" så må det ses som et reelt uttrykk for at vi fremdeles er kommet kort i arbeidet med å utforske fenomenologiens muligheter og begrensninger.

Den andre grunnen er i følge van Manen at de som ledet an i hermeneutisk fenomenologisk forskning før behaviorismen for alvor gjorde sitt inntog i Europa, viste en nærmest fullstendig likegyldighet overfor metodiske spørsmål. Verken i Bollnow's "*On Silence*" (1982), Buytendijk's "*The first smile of the child*" (1947), eller Langeveld's "*How does the child experience the world of things?*" (1984) er det metodiske anvisninger eller henvisninger. Det er dette van Manen ønsker å bidra til å rette på når "Human Sciences" nå igjen opplever fornyet interesse.

### Fenomenologisk forskning er studiet av levd liv.

Eller som Husserl sa: "*Phenomenology is the study of the lifeworld - the world as we immediately experience it pre-reflectively rather than as we conceptualize, categorize or reflect upon it*" (Husserl 1970). I fenomenologisk litteratur har man postulert fire grunnleggende kategorier som til sammen utgjør Husserl's "lifeworld":

Spatiality

Corporeality

Temporality

Relationality

(Merleau-Ponty 1962)

"*Spatiality*" refererer seg til "rommet" vi lever i. Vi prater med andre ord ikke om matematikkens eller fysikkens "rom", som noe som kan måles i høyde, bredde eller andre dimensjoner. Snarere dreier det seg om vår subjektive opplevelse av "rommet" vi til en hver tid befinner oss i. Det kan derfor være interessant å forsøke å finne ut på hvilken måte barnets fysiske omgivelser, for eksempel i skolen, innvirker på ham eller henne. At noen "rom" kan føles tryggere enn andre ser vi blant annet når barn som føler seg utrygge gjemmer seg under sengen eller i et trangt kott.

Dette kan være et uttrykk for opplevelsen av at "rommet" under sengen eller i kottet oppleves som tryggere enn verdenen utenfor. Utforskingen av "*spatiality*", eller "rommet", kan således bli et av flere meningsfulle utgangspunkt for å forstå hvordan barn og unge opplever sin hverdag.

"*Corporeality*" viser til det faktum at vi alltid er kroppslig tilstede i verden. Når vi møter en annen person er det først og fremst denne personens fremtoning; utseende, talemåte, gester, ansiktsuttrykk og kanskje utstråling som gjør inntrykk på oss. En persons fysiske tilstedeværelse kan imidlertid også sies å skjule like mye som den uttrykker. Vi ser også at når vår kropp er objektet for andres blikk, mister vi liksom vår naturlige måte å være på. I skolen ser vi det når en ny og uerfaren lærer trenger tid på å venne seg til at 25 barn ser på ham. Likeledes når en lærer ber en beskjeden elev svare på et spørsmål selv om han eller hun ikke hadde hånden oppe. Når læreren gir denne eleven all sin oppmerksomhet fra sin posisjon ved tavlen, og halve klassen snur seg for å se på vedkommende, blir elevens stemme og kroppsføring annerledes fordi han vet at "alle" ser på ham.

Sartre har i "The Look" (1956, s.252-302) gitt en glimrende beskrivelse av hvor forskjellig vi oppfatter oss selv avhengig av situasjonen. Innsiktsfullt beskriver han situasjonen der vi står bøyd og kikker gjennom et nøkkelhull. Hele vår oppmerksomhet dreier seg om det vi ser. Når vi så plutselig hører skritt og blir klar over at noen iakttar oss mens vi står bøyd og ser gjennom nøkkelhullet, skjer det en dramatisk endring i vår oppmerksomhet. *Plutselig ser vi oss selv fordi noen ser oss.*

Levd tid eller "*temporality*" er subjektivt opplevd tid i motsetning til tid vist av en klokke eller "objektiv" tid. Et eksempel er når skoleklokka ringer for endt time, og elevene spør læreren om det er brannalarmen, "fordi timen kan jo ikke være slutt allerede nå?" Motsatt når elevene bruker siste halve timen til å se på klokken, pakker ranselen et kvarter før det ringer ut, og sier at "dette er den lengste timen jeg har vært med på. Klokka går så seint!" Levd tid har normalt også konsekvenser for hvordan vi ser på livet. Den unge ser med forventninger fram til å bli ferdig med studiene og begynne i en spennende jobb, mens den gamle ser tilbake på livet sitt og gjenopplever minnene.

"*Relationality*" viser til våre relasjoner til mennesker vi omgås. I skoleforskningen vil det alltid være interessant å forsøke å forstå hvordan den enkelte elev opplever sitt forhold til de andre elevene og til læreren. Lærerens posisjon *in loco parentis* krever at han eller hun utvikler nære forbindelser til hver enkelt elev, men på elevens premisser. Og som det ble sagt ovenfor, er det viktig at eleven opplever lærerens handlinger som omsorgsfulle.

\* En hovedtese i arbeidet med fenomenet motivasjon vil være at motivasjon er relasjonelt betinget. Det er i første rekke i møtet mellom lærer-elev, elev-elev og elev (barn) - samfunn at motivasjon blir til. "*Relationality*" blir således et grunnleggende viktig utgangspunkt for å forstå opplevelsene som ligger til grunn for elevenes motivasjon.

Disse fire grunnleggende kategoriene blir utgangspunktet for å forstå selve strukturen i levd liv (Schutz og Luckman 1973). I en metodologisk drøftelse som dette kan vi peke på, og gjenkjenne, hver enkelt kategori. Men i den praktiske forskningen kan vi få større vansker med å skille mellom deres innflytelse på de fenomenene vi studerer. Vi kan derfor si at de i første rekke tjener som alternative, meningsfulle utsiktspunkter i vårt arbeid med å beskrive og tolke det fenomenet vi er opptatt av.

Av det som er sagt ovenfor kan vi også slutte at hermeneutisk fenomenologi ikke uten videre har som mål å utvikle "effektive teorier" som vi kan benytte oss av for å forklare og/eller kontrollere livet i skolen. I stedet for tilbys vi muligheten for en dypere innsikt i, og følsomhet for, det indre liv og den særegne dynamikk som finnes i "hverdags-situasjonene" slik barn og unge opplever dem. Av samme grunn har også enkelte hevdet at "fenomenologisk kunnskap ikke kan brukes til noe." Til en viss grad har jeg forståelse for en slik innvending. Hva skal vi med forskning som ikke løser problemene våre, som ikke tilbyr oss teknikker eller pedagogiske "grep" som gir oss kontroll, ro og arbeidslyst?

Som et motspørsmål kan man imidlertid spørre om overhodet noen samfunnsvitenskapelige teorier kan tillegges gyldighet utover de spesifikke tids -og situasjonskriterier de er utviklet under? Det er i et slikt perspektiv pedagoger bør være mer opptatt av hva hermeneutisk fenomenologi kan gjøre med oss, og dermed vårt forhold til barn og unge, enn hva vi kan gjøre med fenomenologien (Van Manen 1990).

## Fenomenologisk forskning er studiet av "essens".

Fenomenologisk forskning søker etter fenomenets egentlige natur; det som gjør fenomenet til hva det er (Husserl 1982). Dette bør imidlertid forstås holistisk og ikke fundamentalistisk slik Husserl selv gjorde. Fenomenet eksisterer ikke uavhengig og upåvirket av sine omgivelser, og forskningen eksisterer ikke uavhengig av forskeren. Det er av den grunn blitt hevdet at det spesielle med hermeneutisk fenomenologi er at bindingen mellom selve forskningen og resultatene av denne ikke uten videre kan brytes (Marcel 1950).

For å komme frem til essensen i et fenomen foreskrev Husserl en metode han kalte "fantasiens variasjon over et tema" (min oversettelse). I kort går denne metoden ut på å variere fritt over et gitt fenomen, og det som forblir konstant er hva vi kan kalle essensen i fenomenet. Sagt på en annen måte: Vi "flytter" fenomenet rundt på forskjellige "arenaer" for derigjennom å studere hvordan det fremstår under forskjellige forhold og i forskjellige kontekster. Det som forblir nærmest uendret uansett arena er hva vi kan kalle fenomenets essens.

Som et eksempel kan vi tenke oss at vi skal finne essensen i det å være foreldre: De fleste av oss blir foreldre ved selv å unnfange og føde et barn. Vi spør oss derfor om vi blir foreldre bare ved å sette til verden et barn? De fleste vil nok svare nei på dette, og da blir neste spørsmål: Må vi selv ha satt et barn til verden for å kunne kalle oss foreldre? Også dette vil vi svare nei på. Foster -og adoptivforeldre kan selvfølgelig være minst like gode foreldre som dem som selv har født. Vi kommer derfor til den i utgangspunktet noe oppsiktsvekkende konklusjonene at vi bare ved å sette barn til verden, ikke uten videre kan kalle oss foreldre!

Et alternativ kan derfor være å søke etter essensen i det å være foreldre i forholdet mellom barnet og den voksne. En voksen som mishandler sitt barn, enten aktivt ved fysisk og psykisk misbruk, eller passivt ved å fullstendig å ignorere det, vekker harme hos de fleste av oss. "*Han/hun skulle aldri hatt barn, eller han/hun er ikke skikket til å være foreldre*", er tanker som dukker opp hos oss når vi er vitne til voksnes overtramp overfor barn. Dette er faktisk så sterkt nedfelt i oss at vi under spesielle omstendigheter har institusjonalisert statens rett til å ta fra voksne retten til å være foreldre for sine barn.

Relatert til det som er sagt ovenfor kan vi si at samfunnet ikke gir aksept for mishandling av barn uansett hvor godt den voksne mener det. At en voksen er så "glad i" sitt barn at det resulterer i incestuøse forhold kan naturligvis ikke aksepteres. Vi kan derfor si at essensen i foreldregjeringen handler mer om omsorg og forståelse enn om hvem som faktisk har foreldreretten. Kanskje det er mer interessant hvem som faktisk tar på seg foreldreansvaret?

Selv om dette tankeeksperimentet på ingen måte er ferdig her, illustrerer det hvordan vi gradvis kan nærme oss hva det egentlig vil si å være foreldre. Med utgangspunkt i prosjektet om motivasjon vil jeg peke på at det vil kunne føre galt av sted om jeg brukte for mye tid og krefter på selve begrepet "motivasjon" (eller foreldregjering/ foreldrerett ovenfor). Hva jeg må søke etter er i første rekke de opplevelsene eller erfaringene som begrepet refererer til. Jeg ønsker med andre ord å se nærmere på hva det er som gjør at vi forut for bruken av begrepet "motivasjon" i det hele tatt er i stand til å ta det i bruk, eller hva det er ved strukturen i levd pedagogisk liv som får oss til å ta i bruk begrep som "motivert" og eventuelt "umotivert". "Motivasjon" er bare en abstrahering fra disse opplevelsene og sier oss således lite om selve essensen i fenomenet.

I samtaler eller intervjuer med elever i skolen kan jeg således ikke spørre dem om motivasjon direkte, fordi jeg da vil få deres tolkning i stedet for en redegjørelse for deres opplevelser slik disse har markert seg i elevens bevissthet. En forsøk på presisering av et slikt abstrahert begrep, for eksempel gjennom en definisjon, vil derfor i tur kunne føre til det motsatte, nemlig en de-presisering.

Ovenfor har jeg brukt begrepene "opplevelse" og "erfaring" relativt fritt, og kanskje også tilfeldig. Når vi skal skille mellom dem, kan vi ta utgangspunktet i bevisstheten og hvordan våre opplevelser og erfaringer blir en del av denne. Bevisstheten kan noe forenklet sies å bestå av to "deler". Den ene delen er hva vi kan kalle selvbevisstheten. Det er her vi har samlet våre erfaringer som vi kan reflektere over og gi uttrykk for gjennom språket.

Når jeg skal samtale med elever i skolen, er det i første rekke deres erfaringer jeg er ute etter å beskrive og å forstå. Men bevisstheten består også av "indre landskaper" som ikke uten videre er tilgjengelige for vår refleksive virksomhet.



Disse "indre landskapene" er formet av de opplevelser vi har gjennomlevd, og får bare på en intuitiv (pre-refleksiv, pre-teoretisk) måte konsekvenser for våre handlinger.

Vi kan således trekke en parallell mellom det som her er sagt om "indre landskaper" og hva man i hermeneutikken kaller "forståelseshorisont"; "*mengden av de oppfatninger og holdninger som vi har på et gitt tidspunkt, bevisste og ubevisste, og som vi ikke har vår oppmerksomhet rettet mot*" (Føllesdal et. al. 1990, s. 101). Det er allikevel en forskjell mellom dem ved at holdninger og oppfatninger bare er "midlertidig ubevisste." Med det mener jeg at vi relativt lett kan hente inn våre oppfatninger og holdninger i bevisstheten og gi uttrykk for dem gjennom språket. Faktisk gjør de fleste av oss dette flere ganger daglig. En del av de såkalte "indre landskaper" ligger imidlertid dypere, og dermed vanskeligere tilgjengelig, enn våre holdninger og oppfatninger. Dette kan uttrykkes klarere ved at vi ser for oss følgende tre "nivåer" av bevissthet:

Det bevisste :	Det vi vet at vi vet
Det underbevisste :	Det vi vet, men ikke vet at vi vet.
Det ubevisste :	Det vi ikke vet, men som likefullt kan "være der" (f. eks. instinktive nervereaksjoner.)

Våre oppfatninger og holdninger vil befinne seg rundt den stiplede linjen som markerer "bevissthetens terskel." Enkelte av våre oppfatninger har vi klart for oss, mens de andre stort sett er av en slik karakter at de kan "aktiviseres" eller hentes inn i bevisstheten ved behov.

Likeledes med holdningene våre, selv om disse nok har karakter av å være noe mer varige og følelsesmessig sterkere, men ofte kognitivt svakere, forankrede fenomener enn oppfatningene. Våre indre landskaper, som også kan sies å omfatte våre oppfatninger og holdninger, spiller derimot fullt ut på både den bevisste og den ubevisste scene.

Dette gjør dem også vanskeligere tilgjengelig enn for eksempel våre oppfatninger og holdninger. Med fare for å overforenkle, kan kanskje nærheten til fenomenet illustreres på følgende måte:

## FENOMENET

---

OPPLEVELSEN

ERFARINGEN

HOLDNINGEN

OPPFATNINGEN

HANDLINGEN<sup>1</sup>

Mens mye annen vitenskap vil forsøke å si noe om fenomenet ved i første rekke å studere oppfatninger eller handlinger, er man i fenomenologien i første rekke opptatt av å beskrive og å forstå erfaringen som et pre-refleksivt uttrykk for en persons opplevelser knyttet til fenomenet man studerer. Gjennom for eksempel observasjon og samtaler søker vi å trenge dypere inn i hvordan barn og unge "lever motivasjon". Det er i første rekke her at de fire kategoriene i vår livsverden - *spatiality*, *corporeality*, *temporality* og *relationality* - kan tjene som alternative, meningsfulle utsiktspunkter i arbeidet med å skape mening og forståelse.

Jeg ønsker ikke med dette å innlede en ny ontologisk diskurs, men snarere å komme med et metodologisk poeng: Og det er at både forståelse og beskrivelse av et fenomen forutsetter en viss grad av strukturlikhet mellom det (ytre) "objektive" og våre mentale (indre) konstruksjoner av disse. Dette understreker også nødvendigheten av, og fordelene ved, erfaringsbaserte tolkninger hvor vi må kunne forutsette at graden av en slik strukturlikhet vil være større enn ved en eksternalisert, "objektiv" tilnærming.

Ny-hermeneutikere har, i motsetning til for eksempel Husserl og Dilthey, hevdet at vi aldri kan fri oss fra vår egen forståelseshorisont i arbeidet med å forstå andres. Gadamer peker på at vi alltid vil ha med oss våre for-dommer i arbeidet med å forstå, men han mener også at det er viktig å avdekke våre for-dommer med det siktemål å forkaste de dårlige og ta utgangspunkt i de gode, de Gadamer kaller de legitimerede eller legitime for-dommer (Gadamer 1975).

---

<sup>1</sup> Med "handling" skal her forstås den overveide, konsekvensorienterte handling i motsetning til den intuitive, pre-refleksive handling.

Husserl (1982) foreskrev det han kalte for "den fenomenologiske reduksjonisme" i arbeidet med å avdekke det vi til daglig tar for gitt, overser eller ignorerer. Merleau-Ponty (1964) har hevdet nødvendigheten av at vi i vår refleksjon over levd liv er nødt til å praktisere en form for reduksjonisme for å nå inn til fenomenets essensielle struktur. Denne reduksjonismen innebærer flere trinn eller etapper. Blant annet hevder han at vi må "åpne oss" for å se essensen i fenomenet. I dette ligger det imidlertid også et paradoks: For å kunne vite hva vi skal se etter, må vi ha et teoretisk fundament. Samtidig er det slik at teoretisk kunnskap kan gjøre oss "blinde" for fenomenene slik de presenterer seg for vår bevissthet.

Det er dette paradokset fenomenologien søker å løse ved å si at vi må sette det vi vet i parentes (eng. "bracketing"). På den måten gjør vi eksplisitt det vi vet, og kan rette fokus mot det vi ikke vet. Vi blir, i følge Merleau-Ponty nødt til å "skrelle av" de teorier og generaliseringer som ligger i veien for å se fenomenets sanne natur (ibid.). Med dette mente han imidlertid ikke, som Husserl, at vi skal gjennomføre den fenomenologiske reduksjonen i et forsøk på å stille fordomsfrie i møtet med fenomenene. Tvert imot pekte han på at en total reduksjon er umulig, og at fenomenologisk reduksjon ikke er ment å skulle fjerne våre for-dommer, men å gjøre dem eksplisitte i vårt arbeid (Kvale 1983).

### Fenomenologisk forskning består i første rekke i å skrive.

*"In the spirit of affectionate irreverence toward qualitative research, I consider writing as a method of inquiry, a way of finding out about yourself and your topic. Although we usually think about writing as a method of "telling" about the social world, writing is not just a mopping-up activity at the end of a research project. Writing is also a way of knowing - a method of discovery and analysis. By writing in different ways, we discover new aspects of our topics and our relationship to it. Form and content are inseparable."*

(Richardson 1994)

Min venn Holger er fra Danmark, men har de siste 5 årene studert kjemi ved Universitetet i Bergen. For en tid tilbake møttes vi tidlig en morgen på bussen, og kom naturlig nok inn på studier.

Han kunne fortelle at han uken i forveien var ferdig med empiri-innsamlingen og nå endelig skulle begynne å skrive ut oppgaven. Likeledes med min nabo Kjell som nå er stipendiat i Administrasjons -og Organisasjonsvitenskap. Da han holdt på med hovedfaget sitt i sosiologi husker jeg godt hans gjentatte hjertesukk om hvor lei han var av å "punche" data og kjøre analyser på dataanalyseprogrammet SPSS. Han så virkelig frem til å begynne utskrivningen av selve oppgaven.

Både Kjell og Holger opplevde forskningsprosessen og skriveprosessen til en viss grad som adskilte størrelser. For disse ble skrivingen en avslutning på forskningen; nærmest en etappe hvor forskningsfunnene bare skulle presenteres. Det var betegnende hvordan de begge brukte frasen "å skrive ut oppgaven." I det klassiske mønsteret med fremsetting av hypoteser, operasjonalisering og testing mot innsamlet empiri er det relativt vanlig at det å skrive i første rekke handler om å få formidlet empiriske funn.

I hermeneutisk fenomenologi er det derimot slik at man nærmest setter et likhetstegn mellom forskning og skriving. Spissformulert kan vi si at å forske blir det samme som å skrive. Når vi skriver setter vi tankene våre på papiret. Når vi ser på teksten er det tankene våre vi ser. Denne sterke bindingen mellom tenkning og skriving ble en gang beskrevet av Sartre, som på det tidspunktet var begynt å bli gammel og derfor ikke så særlig godt: "Jeg tenker fremdeles, men fordi det er blitt umulig for meg å skrive, blir også selve tenkningen undertrykket" (Sartre 1977, s. 5, min overs.).

Relatert til den enkle modellen om bevisstheten (s. 33) kan vi si at å skrive bidrar til å "flytte" kunnskap fra det underbevisste til det bevisste - fra det implisitte til det eksplisitte. Teksten får dermed også en dobbelthet: Den forteller både det vi vet og det vi ikke vet - både til forskeren selv og til leseren. For den som skriver representerer skrivingen derfor et oppkomme hvor igjennom den implisitte kunnskapen om det fenomenet en studerer får anledning til å komme til "overflaten". Vi kan derfor si at fenomenologisk forskning blir til i en dialektisk prosess mellom skriving og tenkning. Fuglestad (1997) har kalt denne formen for skriving for en "runddans":

*"Det er skriving som ein spiralprosess, ikkje som noko lineært fra tanken i hovudet til orda på papiret, ikkje som ein prosess med fase ein, to og tre. Men meir slik at du prøver ut, formulerer om, kjem tilbake til der du har vore før, men på ein litt annan måte. Tydeligare, meir levande. Dette er skriving som ein rekursiv prosess. Som en runddans frå det eine utkastet til det andre, til det tredje.... Og der forandringane kjem gjennom respons anten frå deg sjølv eller frå ein kollega."*

## Fenomenologisk forskning er vitenskapelig.

Å si at fenomenologisk forskning er vitenskapelig kan kanskje synes som en unødvendig og kanskje noe merkverdig presisering. Faktum er imidlertid at de sterkeste motstanderne av såkalt kvalitativ forskning generelt, og fenomenologi spesielt, har hevdet at fenomenologisk forskning nærmest skulle være noe i retning av "skjønnlitteratur", og derfor uvitenskapelig. Man har blant annet hevdet at man ikke kan generalisere eller predikere på bakgrunn av anekdoter, som fenomenologien som en narrativ disiplin gjør ekstensiv bruk av. Det en slik kritikk imidlertid ikke tar høyde for er at generalisering og predikering aldri har vært målet med hermeneutisk fenomenologisk forskning. Anekdotenes verdi ligger ikke i det faktisk-empiriske eller det faktisk-historiske. En historisk gjengivelse beskriver en ting eller hendelse fra fortiden, mens en anekdote er mer som en dikterisk fortelling som beskriver en universell sannhet. Aristoteles ord om det episke dikt på hans tid passer også på den anekdotiske fortelling av i dag:

*"The poets function is to describe, not the thing that has happened, but a kind of thing that might happen (min uthev.), i.e., what is possible as being probable or necessary (...) poetry is something more philosophic and of graver import than history, since its statements are of the nature of universals, whereas those of history are singulars" (Poetics 1941).*

Noe av kritikken mot fenomenologien som vitenskapelig disiplin kan, som sagt ovenfor, ha sin rot i den relativt frie kildebruken vi finner her. Van Manen refererer blant annet til den nederlandske fenomenologiske psykologen Buytendijk som en gang sa at det er mulig vi kan få mer psykologisk innsikt ved å lese en roman av Dostojevskij, enn vi får ved å lese psykologiske, vitenskapelige teorier presentert i bøker og tidsskrifter (van Manen 1990, s. 19).

I dette ligger det ingen nedvurdering av psykologisk teori, men derimot en anerkjennelse av at også denne type teori må formidles. Og det er nettopp evnen til formidling som blir det kritiske punktet ved en hver tekst. Med henvisning til Ricoeurs narrative identitet blir Buytendijks poeng at en forfatters "tekstlighet" kan tenkes å bidra med like mye som en vitenskapsmanns "vitenskapelighet". Det er kanskje det samme poenget Barthes (1986) ønsker å formidle med sin spissformulering:

*"Some people speak of method greedily, demandingly; what they want is method; to them it never seems rigorous enough, formal enough. Method becomes a Law (...) the invariable fact is that a work which constantly proclaims its will-to-method is ultimately sterile: everything has been put into the method, nothing remains for the writing; the researcher insists that his text will be methodological, but this text never comes: no surer way to kill a piece of research and send it to join the great scrap heap of abandoned projects than Method" (s. 318).*

Fenomenologien hevder imidlertid å være vitenskapelig i vid forstand, ved at den er *systematisk, eksplisitt, selv-kritisk og intersubjektiv*. Den er *systematisk* ved at den anvender sin egen nokså spesielle form for spørsmålsstilling, refleksjon og fokusering. Den er *eksplisitt* ved at den søker å avdekke og artikulere de grunnleggende meningsstrukturene i levd liv ( i motsetning til skjønnlitteraturen hvor meningen eller budskapet gjerne forblir implisitt eller skjult). Fenomenologien er *selvkritisk* ved at den kontinuerlig søker å avdekke styrker og svakheter ved de mål og metoder den anvender, og til slutt kan vi si at den er *intersubjektiv* ved at den, for å skape et dialogisk forhold til fenomenet, forutsetter den annen (leseren) til å skape en "virkelighetssjekk" og dermed validisere det fenomenet som blir beskrevet.

Men samtidig som pedagogikk og en fenomenologisk tilnærming til pedagogikken er vitenskap, er den også et mer direkte uttrykk for voksnes håp og omsorg for barn. Det er på bakgrunn av denne tosidigheten i pedagogikken jeg mener hermeneutisk fenomenologi tilbyr oss en annerledes, og i et elev/barneperspektiv, bedre tilnærming til pedagogisk levd liv.

Det er mulig at det å skulle teoretisere omkring det unike samtidig som man søker etter fenomenenes universelle kvaliteter for de fleste innebærer en motsigelse. Jeg vil derfor avslutte dette kapittelet med et sitat fra van Manen som tilbyr oss en mulig "løsning" på dette dilemmaet samtidig som det beskriver mye av kjernen i all pedagogisk virksomhet:

*"Theory of the unique starts with and from the single case, searches for the universal qualities, and returns to the single case. The educational theorists, as a pedagogue, symbolically leaves the child - in reflective thought - to be with the child in a real way, to know what is appropriate for this child or these children, here and now."*

### *Metodiske implikasjoner.*

*"The method of phenomenology and hermeneutics is that there is no method"* (Gadamer, 1975; Rorty, 1979).

Dette utsagnet kan kanskje høres noe pessimistisk ut, og for Rorty som i første rekke er kjent som postmodernist er det nok også ment å være det. Men det at det ikke er oppstilt en ferdig oppskrift på hvordan man driver fenomenologisk forskning vil ikke si det samme som at man ved slik forskning ikke følger noen "konvensjoner" hvorigjennom man kan skille det gode vitenskapelige "håndverk" fra det dårlige. Som det ble sagt ovenfor, har problemet i første rekke bestått i at metode i stor grad har vært et ikke-tema innenfor denne tradisjonen.

Vi skal derfor følge van Manen (1990) i arbeidet med å "tematisere" hvilke konvensjoner god fenomenologisk forskning følger, og således komme frem til en metodisk struktur eller "stillas" vi kan støtte oss på videre. I denne tilnærmingen har van Manen skilt ut 6 "trinn" i den fenomenologiske forskningsprosessen. Disse "trinnene" har en klar metodologisk forankring i det vi har kommet frem til ovenfor, men som vi skal se, inneholder de i første rekke metodiske overveielser og anbefalinger.

# **En skisse over den hermeneutiske fenomenologiske forskningsprosessen:**

## 1. Å vende oss mot et fenomen som virkelig interesserer oss, og som binder oss tettere til vår livsverden.

Orientering mot fenomenet

Formuleringen av det fenomenologiske spørsmål

Gjøre eksplisitt egne antakelser og egen for-forståelse

## 2. Utforskningen av våre erfaringer som vi lever dem, i stedet for hvordan vi kategoriserer eller tenker om dem.

Bruk av personlige erfaringer som et utgangspunkt

Jakte på etymologiske kilder

Lete etter idiomatiske uttrykk

Få tak i andres beskrivelser av sine erfaringer

Loggskrivning

Intervju

Observasjon

Erfaringsbeskrivelser i litteraturen

Biografier som en kilde til erfaringsbeskrivelser

Dagbøker og andre nedtegnelser som kilder til erfaringsbeskrivelser

Kunst som en kilde til kunnskap om levd liv

Konsultere annen fenomenologisk litteratur

## 3. Hermeneutisk fenomenologisk refleksjon over tema som uttrykker essensen i fenomenet.

Gjennomføre tematiske analyser

Skille ut tematiske uttrykk/begrep

"Composing linguistic transformations"

Trekke ut tematiske beskrivelser fra kunst

Tolkning gjennom samtale

Analyse ved samarbeid: Forsknings -eller seminar gruppen

Eksistensielle kvaliteter ved vår livsverden (4 punkter)

Avgjøre tilfeldige og essensielle temaer

## 4. Hermeneutisk fenomenologisk skriving og omskriving.

Legge vekt på språkets talen

Å skrive er å skrive om

## 5. Opprettholde en sterk og fokusert posisjon.

Å skrive på en fokusert måte

## 6. Balanseringen av forskningskonteksten: del mot hel.

Gjennomarbeidingen av teksten



Jeg vil i det følgende kort redegjøre for hva som ligger i disse punktene, og samtidig forsøke å vise hvordan de korresponderer eller eventuelt avviker fra "vanlig" forskning slik vi kjenner det fra en regulær, empiristisk tilnærming.

### **1. Å vende oss mot et fenomen som virkelig interesserer oss, og som binder oss tettere til vår livsverden.**

Utgangspunktet for forskning er ofte en interesse, et ønske om å finne ut, å utforske noe, eller kanskje å forsøke å forklare eller gi mening til hendelser eller fenomener.

I fenomenologisk forskning er en opptatt av hva "essensen" i våre erfaringer og vår livsverden består i (Merleau-Ponty 1962:vii), og for å kunne arbeide med "essenser" kreves det en særlig interesse for det fenomen en studerer. ✕

En god beskrivelse som foregir å beskrive essensen i et fenomen, må konstrueres slik at strukturen i levd liv - eller våre erfaringer på et spesielt område - fremstår på en måte som gjør at vi nå kan se på de særegne sidene ved fenomenet på en ny og hittil kanskje ukjent måte (van Manen 1990:39). Heri ligger da også mye av det konstruktivistiske budskapet i fenomenologien. Vår beskrivelse er bare én beskrivelse blant mange.

Utfordringen ligger i å utnytte det potensialet som ligger i en narrativ, tekstlig tilnærming ved også å gjøre den til en mulig beskrivelse av fenomenet (jfr. s. 38).

I tillegg er det slik at vår interesse for fenomenet ikke kommer til oss fra "løse luften". I våre studier møter vi fenomenet med en spesiell form for interesse, og denne interessen er et resultat av hvordan vi orienterer oss i forhold til fenomenet. I dette prosjektet er denne orienteringen pedagogisk, og mine møter med fenomenet motivasjon er derfor naturlig nok preget av at jeg er pedagog og har pedagogens "briller" på. Som vi skal komme tilbake til har man tidligere studert dette fenomenet med både psykologiske, sosiologiske, filosofiske, og biologiske/fysiologiske "briller." Men i stedet for å spørre om hva som skjer rent fysiologisk med et menneske i et motivert øyeblikk, ønsker jeg å finne ut hvordan barn og unge selv opplever det å være motivert. Hvilke erfaringer har de med hensyn til hvem eller hva som virker motiverende? Hvilken rolle spiller motivasjon i forhold til for eksempel *frihet, ansvar og læring*? Hva er det som overhodet gjør at vi kan kalle noe for "motivert" og noe annet for "umotivert"?

Ved å stille disse spørsmålene har vi på mange måter gjort det samme som man i vitenskapen benevner med "å formulere en problemstilling". Det synes imidlertid å være en grunnleggende forskjell mellom det vi forstår som en problemstilling i empiristisk forstand, og den fenomenologiske varianten av det samme. I fenomenologien ser vi at problemstillingen ofte har form av spørsmål. *"The essence of the question"* sier Gadamer (1975), *"is the opening up, and keeping open, of possibilities"* (s. 266). Mens vi kan sammenligne formuleringen av en vitenskapelig problemstilling med det å skjære ut en bit av en kake, med andre ord en presisering eller avgrensning, kan vi si at de fenomenologiske spørsmål er ment å skulle åpne opp for de muligheter fenomenet byr på. Dette innebærer imidlertid ikke at man ikke krever presisjon i et fenomenologisk arbeid. Snarere tvert i mot. Det er nettopp en av intensjonene med spørsmålene at de skal bidra til å trekke oss inn i spenningsfeltet som omgir fenomenet, og at vi på bakgrunn av dette kan avgjøre hva som er en mulig beskrivelse og hva som ikke er det.

## 2. Utforskingen av våre levde erfaringer.

Gjennom en fenomenologisk tilnærming til pedagogikken oppøves vi i å ikke ta noen ting for gitt. Dette peker tilbake på det som ble sagt ovenfor vedrørende det pedagogiske øyeblikk og den pedagogiske situasjon (s. 10). Det er de små, hverdagslige situasjonene som utgjør summen av vårt levde, pedagogiske liv med barn og unge. Ved bevisst eller ubevisst å ta for gitt forhold knyttet til fenomenet, er vi med på å ta bort grunnlaget for en helhetlig beskrivelse og forståelse av det. La meg vise dette gjennom et eksempel:

Når jeg observerer i klasserommet, har jeg merket hvor lett det er å falle hen til bare å beskrive motiverte, eventuelt umotiverte, øyeblikk og situasjoner. Når Jonas er så opptatt av arbeidet sitt at han nærmest er "tapt for denne verden", beskriver vi dette som et motivert øyeblikk. I samtale med Jonas etterpå, kan vi kanskje få frem hva det var som fikk ham til å gå helt opp i arbeidet. Og selv om dette i seg selv er interessant, vil det bli en ufullstendig beskrivelse dersom vi stopper her.

Jonas' arbeidslyst er et uttrykk for noe mer enn bare arbeidslyst, iver, interesse, etc. Spørsmålet vi i tillegg må stille oss, er hva det er som gjør at vi forut for dette kan beskrive Jonas' handling som motivert? Hva består vår for-forståelse av fenomenet i? På hvilket verdigrunnlag definerer vi Jonas' arbeid som motivert og Karins fjerne blikk ut av vinduet som umotivert? Som vi ser får vi en frem-og tilbakegang mellom spørsmål på forskjellige plan, og det er disse spørsmålene som er styrende for vår utforskning av levde, pedagogisk liv.

Den normale, vitenskapelige terminologien for det jeg her har kalt utforskningen av levde erfaringer, er data- eller empiriinnsamling. Innenfor såkalt kvalitativ forskning tenker man da gjerne på forskjellige former for observasjon, intervjuer, loggskrivning, osv. Dette er teknikker man også bruker i fenomenologisk basert forskning, men som vi ser i den sammenfattende oppstillingen ovenfor, likestilles det å få tak i andres erfaringer med en rekke andre "kilder". Blant annet ser man ofte at fenomenologer tar utgangspunkt i personlige erfaringer i sine arbeider. Dette fordi disse erfaringene er tilgjengelige for meg på en helt annen måte enn andres erfaringer.

Dette betyr imidlertid ikke at man kan skrive sin livshistorie og kalle det forskning! Men ved å ta utgangspunkt i personlige erfaringer f.eks. som lærer, som far, eller som voksen, og reflektere over disse, oppnår vi to ting: For det første får vi gjort eksplisitt en del av våre for-dommer. Vi peker på hvilke egne erfaringer vi velger å assosiere med det fenomenet vi studerer, og høyner dermed bevissthetsnivået i forhold til redeligheten i vår forskning. Det andre er at vi gjennom å ta utgangspunkt i personlige erfaringer, også foretar en fenomenologisk reduksjon, hvorigjennom vi setter det vi vet, eller tror vi vet, i "parentes", og deretter kan fokusere på det vi ikke vet. Det er på bakgrunn av dette vi ser at fenomenologer ofte bruker "jeg"-formen i sine arbeider. Ved å gjøre dette påpeker han/hun at det er mulig at ens egne erfaringer også kan være andres erfaringer, og motsatt; andres erfaringer kan også være ens egne.

Det å søke etter begrepenes etymologiske kilder kan også bringe nye spennende momenter inn i drøftingen. Som vi så ovenfor vil en etymologisk granskning av ordet "pedagog" utvide, og kanskje til og med endre, vårt perspektiv på hva en pedagog er og hva hans/hennes oppgaver består i. Det er derfor vanlig i fenomenologisk forskning å "gå en etymologisk runde" med de begreper man ellers gjerne tar for gitt i sin studie.

På denne måten får fenomenologisk forskning også et semiotisk<sup>1</sup> element; man anerkjenner at ordene er meningsbærende, at de fungerer som symboler eller uttrykk for mening. Det blir en viktig oppgave å avklare hvorvidt den opprinnelige, eller tidligere, meningen bak ordene korresponderer med måten vi bruker dem på i dag.

For øvrig utgjør annen litteratur, både skjønnlitteratur og sakprosa, viktige kilder i fenomenologisk forskning. Ikke slik som man gjerne ser hos enkelte andre, der deler av et dikt eller andre "gullkorn" pryder toppen på siden, nesten som et ornament eller utsmykning for så å bli fullstendig ignorert i selve teksten. Anekdoten av Carmiggelt (s. 21) er et godt eksempel på dette. Carmiggelt var skribent i forskjellige aviser, samt at han utgav bøker med denne og lignende anekdoter. Han var således ingen vitenskapsmann, og hans tekster ei heller vitenskapelige. Det står allikevel ikke til å nekte at han med sine anekdoter fanget opp helt essensielle sider ved for eksempel forholdet mellom barn og voksne. Når han i tillegg var i besittelse av en briljant penn, er det gode grunner til, også ut fra et vitenskapelig perspektiv, å ta hans beskrivelser på alvor. Men mens Carmiggelt kunne tillate seg å la anekdotene svare for seg selv, påhviler det vitenskapen et ansvar til å eksplisittere og klargjøre de forhold man studerer og beskriver. Man må derfor anvende slik litteratur med et kritisk blikk for dens relevans og gyldighet.

### **3. Hermeneutisk fenomenologisk refleksjon over tema som uttrykker essensen i det fenomen man studerer.**

Sentralt i arbeidet med å forsøke å nærme seg essensen i et fenomen står den fenomenologiske refleksjonen. Ofte vil det være slik at vi både vet, og ikke vet, hva som kjennetegner det fenomenet vi interesserer oss for. Jeg er for eksempel nokså sikker på at også leseren har en "idé" eller en forestilling om hva motivasjon er eller kan være. Sannsynligvis vil du rimelig greit kunne avgjøre om du selv eller andre er motivert eller ikke.

---

<sup>1</sup> Semiotikk her som en semantisk disiplin med vekt på læren om språktegn og deres relasjon til omverdenen.

Men dersom jeg spør om du kan fortelle eller forklare hva motivasjon er, blir det hele plutselig mye vanskeligere. Som regel tyr vi da til en av to løsninger: Enten forsøker vi med hjelp av forskjellige begreper å beskrive sinnstilstander som kan lede til, eller som er et resultat av, motivasjon, eller så forteller vi en anekdote eller en fortelling som skal tjene som en praktisk "illustrasjon" på hva vi mener kan belyse vår forståelse av fenomenet.

Dette illustrerer at det er en forskjell på vår pre-refleksive (intuitive) forståelse av motivasjon og vår refleksive forståelse av det samme. Å arbeide med det siste er ofte en tids- og arbeidskrevende prosess, og det er i arbeidet med å eksplisittere, klargjøre og kanskje strukturere, at vi i fenomenologien tyr til *tematiseringen* som arbeidsredskap.

\* Å tematisere vil si å lete etter essensielle uttrykk for det fenomenet vi studerer. Gjennom å tematisere forsøker vi å løfte frem strukturen i erfaringene slik vi mener å se den i vårt eget eller andres pedagogiske samvær med barn og unge. Tematiseringen springer ut av våre behov for å forklare eller å søke mening i det vi ser eller erfarer, og hjelper oss dermed med å gjøre eksplisitt hva som pre-refleksivt styrer våre handlinger, tanker og følelser.

Hva består så disse temaene i? Noen vil kanskje tro at det handler om en form for kategorisering eller generalisering, men dette er ikke tilfellet. De fenomenologiske tema vi diskuterer her har på mange måter helt motsatt utgangspunkt enn det de fleste vil forbinde med for eksempel en kategorisering. "Tema" kommer opprinnelig fra det greske *thema*, og kan blant annet bety avsetning eller avleiring. Motsatt ser vi at kategori(ering) (gr. *kategoria*) betyr påstand eller anklage. Dette kan kanskje antyde at den største forskjellen mellom dem ligger i måten vi møter feltet på: Når vi tematiserer tar vi utgangspunkt i fenomenet og de observasjoner og refleksjoner vi har knyttet til dette. Vi kan kanskje si at vi ved å tematisere prøver å la fenomenet komme mest mulig til orde; å la det "værende" tale sin egen sak.

Når vi kategoriserer møter vi feltet på en noe annerledes måte: Et eksempel på dette kan for eksempel være en innholdsanalyse hvor en teller hvor mange ganger en avis eller et annet medium bruker ett eller flere spesielle ord.

Likeledes med pedagogiske feltforskere som møter feltet med et på forhånd oppsatt kategori-skjema hvor de krysser av hvor mange ganger elever gjør eller sier ting forskeren på forhånd har definert som interessante<sup>1</sup>.

van Manen har forsøkt å si hva vi forstår med "tema" i fenomenologisk forskning, ved å foreslå følgende:

- et tema er på sitt beste en forenkling
- et tema gir form til det "formløse"
- tematisering er et uttrykk for vårt behov for å forstå og å søke mening

Gjennom å reflektere over hvilke tema som best er egnet til å få frem det vi anser for å være essensielle sider ved et gitt fenomen, tar vi også stilling til hva vi mener faller utenfor eller er mindre viktig. Robert Pirsig, som jeg viste til ovenfor, har kalt dette for "den analytiske kniven":

\* *"Å bruke denne kniven, å dele opp verden og bygge opp denne strukturen, det er noe vi alle gjør. Hele tiden oppfatter vi millioner av ting rundt oss - disse skiftende formene, disse varme bakkene, motorduren, følelsen av gasshåndtaket, hver stein, hvert gresstrå, hver gjerdestolpe og hvert lite rusk og rask langs veien - alt dette oppfatter vi, men vi er ikke direkte oppmerksomme på det med mindre det dreier seg om noe uvanlig eller noe vi er innstilt på å se. Vi kan umulig være oppmerksom på alle disse tingene og huske alle sammen, for da ville sinnet vårt bli så fullt av uvesentlige detaljer at vi ville bli ute av stand til å tenke. Blant alt som oppfattes på denne måten må vi velge ut noe, og det vi velger ut og kaller bevissthet, er aldri det samme som de oppfattede inntrykkene, for utvelgelsesprosessen forandrer det (min utheving). Vi tar en håndfull sand fra det endeløse landskapet av oppfattede inntrykk rundt oss, og kaller denne håndfull sand for verden (s. 75).*

<sup>1</sup> Som et eksempel på en slik tilnærming (analysekategorier) se Furseth og Everett bok om hvordan man bør skrive en hovedfagsoppgave (1997, s. 127)

Å skulle skille mellom essensielle og "tilfeldige" tema er kanskje den vanskeligste, og mest kontroversielle, delen av fenomenologisk forskning. Det kriteriet fenomenologien selv anvender for å avgjøre dette spørsmålet er følgende: Hvilke universelle eller essensielle kvaliteter eller aspekter er det som utgjør det fenomenet vi studerer? Eller: Hvilke tema kan ikke holdes utenfor uten at det får konsekvenser for vår forståelse av det fenomenet vi studerer? Mister fenomenet noe av sin mening eller sin egenart dersom vi utelater dette temaet? Gjennom spørsmål som dette kommer vi frem til hvilke tema vi ser som nødvendige for å kunne gi en best mulig beskrivelse av det fenomenet vi interesserer oss for, og hvilke vi kan avgrense mot eller holde utenfor.

Som vi ser utgjør denne delen, sammen med et punkt vi kommer til nedenfor om utformingen av den fenomenologiske teksten, det vi normalt forstår som den vitenskapelige analysen. Det er her vi gjennom våre beskrivelser og fortolkninger ofte skaper en spenning i forhold til allerede eksisterende teori, og det er her vi med utgangspunkt i levd, pedagogisk liv kanskje klarer å frembringe et spennende og annerledes perspektiv på det problemfeltet som interesserer oss.

#### 4. Hermeneutisk fenomenologisk skriving og omskriving.

"Å skrive er å skrive om" sa Sartre (1977). Dette gjelder i aller høyeste grad for tilvirkingen av en fenomenologisk tekst. Fuglestad's beskrivelse av "skrivning som ein runddans" (s. 37) gir et meget godt bilde på hvordan teksten skapes. Han peker på at det ikke finnes noe lineært ved denne prosessen. I stedet bruker han betegnelsen "runddans" eller spiral om skriveprosessen. Teksten og tankene driver oss stadig tilbake til det vi allerede har skrevet; for å skrive om og for å kaste oss ut i en ny runde med fenomenet og vår tekstlige refleksjon rundt dette.

Metodisk gjør fenomenologien mye bruk av anekdoter og eksempler. Med anekdote mener jeg her et tekstlig redskap eller uttrykk som kan hjelpe oss til å forstå noe som ellers lett unnviker våre forsøk på å klargjøre og eksplisittere. La meg illustrere dette nettopp gjennom å bruke en anekdote, og denne gangen om "far sjøl", Edmund Husserl:

Når vi leser Husserl får vi lett et inntrykk av at vi her har å gjøre med en ekstremt perfektjonistisk person. Etter hans død fant man ca. 40 000 håndskrevne sider hvorav mesteparten består i Husserls forsøk på å imøtegå alle mulige tenkelige, og utenkelige, innvendinger mot hans filosofiske disiplin. Som et bilde på denne perfektjonismen, fortelles det en anekdote om da den unge Edmund en dag ville slipe kniven sin. Han slipte og slipte, men ble aldri helt fornøyd med resultatet. Til slutt hadde han slipt så mye at det ikke var mer igjen av knivstålet (de Boer 1980, gjenfortalt i van Manen 1990).

I pedagogikken er anekdotene og eksemplene viktige ved at de for det første fungerer som et møtepunkt mellom abstrakt teoretisering og levd, pedagogisk liv. Dernest er det slik at anekdotene og eksemplene blir litteratens eneste mulighet for en "virkelighets-sjekk" med leseren. Ved å bruke eksempler leseren kjenner seg igjen i, eller aksepterer som mulige, skapes det en form for interaksjon med leseren, hvor litteraten nærmest drar leseren med seg inn i pedagogikkens teoretiske rom for deretter å lede leseren tilbake til praksisfeltet med forhåpentligvis et noe høyere bevissthetsnivå på de områder man sammen har reflektert over.

Med dette som grunnlag kan vi si at i en fenomenologisk studie vil det ikke være avgjørende om de eksemplene vi bruker faktisk er hentet fra livet i klasserommet (faktisk-empiriske), eller om de er konstruerte med samme miljø som ramme. Det viktigste blir at de oppfyller funksjonen som ikoner for de handlingene eller erfaringene vi søker å beskrive. Så lenge leseren gjenkjenner og aksepterer det eksemplene bidrar til å belyse, har de tjent sin hensikt. Med aksjonsforskning som utgangspunkt, men med henvisning til det samme problemet, sier da også Tiller (1995) at:

*"Imagination implies maintaining constructive possibilities in fields where there are no current good examples. There are always situations where it is not possible to learn from existing examples and situations or intervene in such. One must then turn to constructive imagination" (s. 41).*

Jeg har forståelse for at dette kan rokke ved noens oppfatning av hva som er det vitenskapelige ved vitenskapen. Hvordan er det mulig å kalle en studie hvis empiri blant annet består av oppdiktede historier og eksempler for vitenskap? Til dette har jeg to svar: For det første tar fenomenologen med dette en mer direkte konsekvens av å anerkjenne et konstruktivistisk perspektiv som en epistemologisk forutsetning.



NB!

Målet blir ved hjelp av mulige eksempler og anekdoter å tilvirke mulige beskrivelser av de fenomenene som vi interesserer oss for. For det andre representerer et slikt standpunkt et skille med fenomenologiens mer kjente "fetter", etnografien. Mens man i etnografisk forskning har som mål å beskrive en kultur, en skole eller en klasse best mulig, er fenomenene og erfaringer knyttet til disse arenaene det viktigste i fenomenologien. La meg illustrere denne forskjellen med et eksempel:

La oss tenke oss at en fenomenolog og en etnograf var tilstede samtidig i samme klasserom for å observere livet der. Etnografen vil sannsynligvis være opptatt av å få med seg nøyaktig hva de enkelte elevene sier, hva læreren sier, og hvordan de interagerer. Dette ville han eller hun senere bruke til å rekonstruere de situasjonene og hendelsene vedkommende var vitne til, og ut fra dette forsøke å si noe om den kulturen, eventuelt u-kulturen, som råder der. Målet på hvor god en slik analyse er, vil som regel være hvor "tjukk"/dyp beskrivelsen er. Et godt eksempel på en pedagogisk, etnografisk studie er Fuglestad sin tekst: "Samspel og Motspel" (1993).

Selv om jeg personlig har stor sans for etnografi brukt i pedagogisk feltforskning, føler jeg det som en svakhet at man innenfor en slik tilnærming ikke nødvendigvis har noen moralsk forpliktelse til å vende tilbake til feltet med sine refleksjoner. Det kan synes som om aksjonsperspektivet nærmest er utelatt, eller i det minste meget perifert plassert.

Fenomenologen vil på samme måte som etnografen naturligvis være opptatt av det som sies og gjøres. Men til forskjell fra etnografen vil fenomenologen i første rekke være opptatt av hvordan elevene, eller læreren, opplever det å være elev, eller lærer. Med bakgrunn i de observasjoner han/hun gjør, vil vedkommende gjennom tekstlig refleksjon forsøke å forstå den dypere mening i hvordan elevene interagerer med hverandre og med læreren. Sagt på en annen måte: Fenomenologi representerer et systematisk forsøk på å avdekke og beskrive de indre meningsstrukturene i våre levde erfaringer. For å gjøre dette bruker fenomenologen ofte de samme metodene som etnografen, men målet er altså et annet.

I tillegg er det slik at det påhviler fenomenologen en klar moralsk forpliktelse om å ha et aksjonsperspektiv på sin forskning. Med det menes at man forventer at refleksjonen og teoretiseringen som et minimum må få betydning for forskerens eget pedagogiske liv med barn og unge. På denne måten blir også hermeneutisk fenomenologi (i en "light-versjon") en metodologi som med fordel kan anvendes i skoleutvikling og egenutvikling for den enkelte lærer.

Et annet viktig kjennetegn ved en fenomenologisk tekst er at man ikke vil finne et oppsummerende kapittel til slutt. I mye forskning er det vanlig å konstruere en modell eller å skrive et kapittel til slutt i prosjektet som er ment å skulle oppsummere de funn og de konklusjoner man har kommet til. Fenomenologen vil imidlertid langt på vei hevde at teksten *er* forskningen. Å oppsummere en fenomenologisk tekst har nesten like lite for seg som å oppsummere et dikt. Budskapet ligger på hver linje, i hvert ord, og i stillheten rundt ordene.

## **5. Opprettholde en sterk og fokusert posisjon.**

Utgangspunktet for pedagogisk, fenomenologisk refleksjon og skriving må alltid være at forskning og teoretisering skal orientere oss i retning barn og unge, og det pedagogiske forholdet mellom disse barna og de voksne de omgås. van Manen (ibid.) peker på at noe av problemet med moderne skoleforskning er at man har fjernet seg fra dette "kallet", og i stedet fokuserer ensidig på læreplansarbeid, skolen som organisasjon, ledelse og styring, vurdering og kontroll. Han viser til Flitner (1982) som forteller om hvordan den kjente nederlandske fenomenologen Langeveld ofte sammenlignet mange av produktene av moderne skoleforskning med en labyrint, og hvor utfordringen i hver av disse labyrintene er: "*Kan du finne barnet?*"

Etter mitt syn er det liten tvil om at han treffer skoleforskningen på et ømt punkt ved å peke på det fokus mye av denne forskningen har. Jeg er derfor enig med van Manen når han sier:

*"No matter how challenging it may be to develop theories or models of learning, reading, doing mathematics, and so forth, no learning theories, teaching methods or reading models will tell us what is appropriate for this child in this situation. That is the task of pedagogical theory. Pedagogical theory has to be theory of the unique, of the particular case. Theory of the unique starts with and from the single case, searches for the universal qualities, and returns to the single case" (1990:150).*

Som det ble sagt ovenfor innebærer gjerne et konstruktivistisk perspektiv at man epistemologisk sett dreier fokus fra det observerte og til observatøren. Men når observatøren skal opprettholde en fokusert posisjon, innebærer det samtidig at man er posisjonert i forhold til noe. I pedagogisk forskning er dette "noe", de barn og unge vi står i en pedagogisk relasjon til. Noen vil kanskje innvende at selv om man driver et feltarbeid eller samtaler med barn om deres erfaringer, så står man ikke av den grunn i et pedagogisk forhold til dem. Som fenomenolog vil jeg hevde at det er nettopp det vi gjør!

Når vi sier at pedagogikk orienterer oss i retning av barn og unge, må vi også spørre oss om hva det er som motiverer vår pedagogiske interesse for barn og unge? Det finnes dem som studerer barn og unge simpelthen fordi "de er så interessante." Men en pedagogisk motivert interesse for barn og unge er annerledes enn når vi interesserer oss for en gjenstand som har kuriositetsverdi eller som er vitenskapelig interessant. Den pedagogiske tilfredsstillelse ligger ikke først og fremst i en reell vitenskapelig nysgjerrighet, men snarere i en interesse for barnets vekst og utvikling for barnets egen skyld (van Manen 1992). Eller sagt på en annen måte: min pedagogiske interesse for barn og unge blir ikke ansporet av den "upartiske" holdningen som er knyttet til "objektiv" vitenskap, men av min kjærlighet og omsorg for mine medmennesker.

Pedagogikk er primært verken en vitenskap eller en teknologi. Forskning og fremstillingsmåter innenfor fagområdet er likevel ofte empirisk og vitenskapelig. Vitenskap og teknologi separerer kunnskap fra erfaring ved å produsere generaliseringer og tekniske prinsipper som abstraherer fra erfaringer. I pedagogikken må vi imidlertid vende tilbake til de direkte erfaringene som grunnlag for vår innsikt. Erfaringsbasert tolkning av de fenomenene vi studerer vil kunne gi oss mye ny innsikt i skolehverdagen slik den oppleves av barn og unge.

Den kanskje viktigste konsekvensen dette får for den teksten vi tilvirker, er at vi ikke skiller teori fra det pedagogiske livet vi lever med barn og unge. Vi er ikke bærere av flere "hatter" i den forstand at vi er forskere det ene øyeblikket, far det neste, og lærer deretter. Det er som en anerkjennelse av at en slik deling ikke er mulig, og heller ikke ønskelig, vi kan si at vi er forsker, far og lærer samtidig, men med en pedagogisk orientering mot verden og livet rundt oss.

Det er som en direkte konsekvens av dette at vår posisjon også blir "sterk". Ved å anerkjenne at vi "bare" er pedagoger, kan vi la vår interesse for barn og unge bli vårt startpunkt og vår inspirasjon uansett hvilket utdannings -eller oppdragelsesspørsmål vi reflekterer over. Vikarierende motiver som makt, politikk, karriere og penger vil således ekskluderes eller dempes bare vår pedagogiske posisjon er sterk nok.

## **6. Balanseringen av forskningskonteksten.**

All forskning består i å gjennomføre forskjellige "etapper" eller "trinn". Formuleringen av en problemstilling, utferdigelsen av et analytisk perspektiv, utredningen av et metodologisk standpunkt, innsamlingen av empirisk materiale, analyse, og formuleringen av en konklusjon er én variant. En annen (hermeneutisk fenomenologisk) er nå blitt presentert her. Men felles for alle varianter er at man på et eller annet tidspunkt, eller kanskje snarere fortløpende, vurderer de ulike delene i forhold til hverandre med tanke på en helhet.

La meg ta dette prosjektet som et eksempel. Min første plan var at jeg bare ønsket å fokusere på fenomenet motivasjon og dets uttrykk i skolehverdagen. Men fordi jeg allerede på det tidspunktet var klar på at mitt analytiske perspektiv ville være hermeneutisk fenomenologisk, fant jeg det nødvendig å komme noe nærmere inn på hva dette innebærer. Tatt i betraktning at dette perspektivet foreløpig har en beskjeden utbredelse i Norge, og at jeg etter hvert ble klar over at jeg som en konsekvens av å anlegge dette perspektivet måtte komme til å bryte noen av de konvensjonene som kjennetegner mye annen forskning på dette feltet, så jeg det etterhvert som helt nødvendig å gjøre dette til en av tre hovedkomponenter i denne teksten.

Ved å arbeide med motivasjon i et hermeneutisk fenomenologisk perspektiv, ble jeg også stadig mer klar over at grunnlaget for det hele, nemlig mitt syn på pedagogikk som vitenskap og praksis, trengte en nærmere avklaring. I et prosjekt hvor eksplisitering av det vi har kalt for-dommer tillegges slik vekt, kom jeg til at det ville være galt å utelate selve grunnlaget for at dette prosjektet overhodet ble en realitet.

Det var således i forhold til en tanke om helhet, at de enkelte delene i prosjektet fikk det omfang og den form de fikk. Og "helhet" blir dermed også et *metodisk redskap*, på linje med tematisering i analysedelen, for å kunne avgjøre hva som skal være med og hva som kan utelates. Dette synet på helhet forklares på en mer grunnleggende måte av van

Manen:

*"A human science approach to pedagogy differs from other methods of inquiry in that it is not offered as a "new" epistemology or as an alternative research methodology that problemizes the topic of children and pedagogy in certain ways. Rather, the hermeneutic phenomenological human science attitude reminds us that children are already or mundanely a pedagogic concern to us prior to any epistemological choice point. Hermeneutic phenomenological human science in education is, therefore, not simply an "approach" (alongside other approaches) to the study of pedagogy. That is, phenomenology does not simply yield "alternative" explanations or descriptions of educational phenomena. Rather, human science bids to recover reflectively the grounds which, in a deep sense, provide for the possibility of our pedagogic concerns with children" (s. 173).*

I tillegg til et ønske om å tilby en av de første tekstene om hermeneutisk fenomenologi på norsk, må forholdet mellom helhet og de enkelte delene i dette prosjektet også ses i lys av et ønske om å utrede grunnlaget for en hermeneutisk fenomenologisk tilnærming til fenomenet motivasjon.

## Kapittel 3:

# HVA ER MOTIVASJON?

### *Motivasjon i vitenskapen.*

*Motivasjon er ein generell term om aktivisering og målretting i handling og handlingsimpulsar (Rørvik 1976: 196)*

*Motivasjon er det som forårsaker aktivitet hos individet og det som holder denne aktiviteten ved like og det som gir den mål og mening (Imsen 1991: 43)*

*Motivasjon er en drivkraft som har betydning for atferd; både for retning, intensitet og utholdenhet (Skaalvik og Skaalvik 1996: 72)*

*The concept of motivation is defined in Motivational Systems Theory as the organized patterning of an individual's personal goals, emotions and personal agency beliefs (Ford 1992: 72)*

Det mangler ikke på definisjoner og forslag til hva motivasjon er eller kan være. Pinder (1984) sier derfor at: *"It is only a slight exaggeration to say that there have been almost as many definitions of motivation offered over the years as there have been thinkers who have considered the nature of human behavior."* Motivasjonsforskningen har siden århundreskiftet, og spesielt etter 2. verdenskrig, vokst til å bli et av de største forskningsområdene innenfor psykologien. Den som i dag vil gå inn og gjøre seg kjent i feltet møtes av store mengder litteratur som, med referanse til sitatet ovenfor, nesten alltid presenterer sin egen litt avvikende definisjon av hva motivasjon skulle være.

Hva skyldes denne enorme interessen for motivasjon? Hvorfor ser vi det som så påtrengende viktig å få vite mer om dette fenomenet? Kanskje Imsen (1991) har rett når hun hevder at:

*"Motivasjon er et sentralt fenomen i vår kulturtradisjon. Det henger muligens sammen med at målrettede handlinger, styring av andres virksomhet og effektiv bruk av tid er vesentlige trekk i et produktivitetsorientert samfunn" (s. 44).*

En annen mulig forklaring får vi dersom vi ser på motivasjonsforskningen i et historisk perspektiv. Den sterke veksten i forskningen på dette feltet faller stort sett sammen med at behaviorismen for alvor gjorde sitt inntog i USA og Europa. Det kan derfor være en rimelig tanke at forskernes sterke fokus på atferd, også ga støtet til en sterk interesse for hva som motiverer eller utløser denne atferden.

Det var også slik motivasjonsforskningen for alvor ble et psykologisk anliggende. Ved å hevde at motivasjon utelukkende handler om indre driv, behov, selvopfatning og personlige egenskaper fikk man nærmest "monopol" på forskning omkring motivasjonelle forhold. Etter dette har psykologenes teorier om motivasjon nokså ukritisk blitt anvendt på de aller fleste livsområder hvor det finnes et fokus på prestasjon og yteevne.

Dette bringer oss over i et spennende paradoks. For mens det har vært forsket intenst på dette feltet i lang tid, er det mange som spør seg om vi egentlig har lært noe nytt? Brown (1961:24) karakteriserte *"the ubiguity of the concept of motivation as surprising when we consider that its meaning is scandalously vague"*. I Norge sier Gjesme og Bøe (1991) at:

*"Til tross for mye forskning omkring motivasjon er vi fremdeles kommet kort. Denne situasjonen skyldes vel særlig at motiver og drivkrefter berører de dypereliggende og forskningsmetodisk sett meget vanskelig tilgjengelige egenskaper hos mennesket, samt at disse forhold er så sterkt relatert til, og derfor ikke lett lar seg avgrense fra, en rekke andre sider ved menneskelig atferd og opplevelse, slik som for eksempel læring."*

Denne snikende følelsen av at man har beveget seg inn på et spor som ikke ser ut til å innfri de forventninger man opprinnelig hadde til den store satsingen på å finne selve grunnlaget for menneskets handlinger, gir seg nå utslag på forskjellige måter.

Noen definerer seg og sin forskning til nærmest å stå på kanten av et stup, og fremgang blir dermed å ta minst to skritt tilbake. Landy og Becker (1987) kan representere disse med sitt utsagn om at:

*"We have more than enough theories of motivation and more than enough data on motivational phenomena. What is needed is a new synthesis of both theory and data. We need to be more clever with what we already have (s. 3-4).*

Dette blir for meg intet annet enn en ad-hoc hypotese fremsatt i et forsøk på å redde et paradigme som er i ferd med å skli ut fordi det har vist seg å være bygd på leirgrunn. Når man på denne måten nærmest klamrer seg til det moderne vitenskapsidealet om at "sannheten finnes her et sted, vi har bare ikke lett godt nok", så blir fallhøyden desto større når det viser seg at en faller for egne "grep".

Et adskillig mer spennende veivalg er den siste tiden blitt gjort av noen norske forskere som tidligere må kunne sies å ha stått meg begge beina i det tradisjonelle, positivistisk inspirerte paradigmet. Med boken *"Aktør eller brikke? - om menneskers selvforståelse"* tar Roald Nygård et delvis oppgjør med den klassiske, psykologiske dikotomien som går på at mennesker enten er utøvere av passive roller med liten eller ingen mulighet til å påvirke sin egen situasjon, eller at vi selv utformer våre omgivelser og at omgivelsene blir et produkt av vår evne og vilje til å forme dem. Dette samsvarer i stor grad med to av de viktigste retningene innen psykologien; determinismen slik vi kjenner den fra behaviorismen, og humanismen.

Jeg bruker ovenfor ordet "delvis" om Nygårds oppgjør, fordi at selv om Nygård oppstiller et tredje alternativ, konstruktivismen, så bygger han langt på vei dette konstruktivistiske alternativet på humanistisk-psykologisk grunn. I dette ligger det at det fremdeles er individets eller enkeltmenneskets innvirkning på omgivelsene det handler om, men nå ut fra hvordan man selv konstruerer sin forståelse om seg selv.

Men selv med en slik innvending, representerer Nygårds "nye" tanker en spennende dreining bort fra et spor som ikke synes å frembringe noe nytt, og over på noe som åpner for en helt annen type diskurs om hvordan menneskenes opplevelser og erfaringer preger deres handlinger og følelser.



Konklusjonen må allikevel bli at vi til tross for en meget kraftig satsning på motivasjonsforskningen over relativt lang tid, fremdeles opplever at fenomenet er noe uangripelig og at vi på ingen måte kan si at det finnes en konsensus om hva kjernen i fenomenet består i. I likhet med et fenomen som "tid", har også motivasjon vist seg å ha en egen evne til å unndra seg vitenskapelige presiseringer uten å miste vesentlige deler av den dynamikk og kraft vi liker å tro det er bærer av. På mange måter kan det sammenlignes med å ta en neve sand på en sandstrand; jo mer du klemmer jo mer sand renner ut mellom fingrene dine. På samme måte fører forsøk på å gi vitenskapelige definisjoner av disse fenomenene ofte til det motsatte av den presiseringen vi ønsker; nemlig en de-presisering.

### "Er" motivasjon?

Når så mye forskning over så lang tid ikke på langt nær gir de resultatene man hadde håpet på, kan det være rimelig å foreslå at man tar opp til vurdering de grunnleggende forutsetningene man har gått inn i feltet med. Det mest grunnleggende spørsmålet blir da om vi kan si at motivasjon eksisterer noe annet sted enn i teorien og i vårt brennende ønske om å forenkle, forklare og forstå handling? Det ontologiske spørsmålet blir da ikke *hva er motivasjon?*, men snarere *"er" motivasjon?*

Ved ikke å ta det for gitt at motivasjon er et selvstendig eksisterende fenomen, noe som finnes "der ute", rokker vi sannsynligvis ved selve grunnlaget for det paradigmet som siden århundreskiftet har vært styrende for motivasjonsforskningen. Men som det er blitt pekt på tidligere er vi som pedagoger ikke primært opptatt av å utvikle generell eller predikativ påstandskunnskap om barn og unge. Derimot lar vi våre pedagogiske møter med barna tjene som utgangspunkt for våre teoretiske refleksjoner, for så å vende tilbake til praksisfeltet med våre tanker og ideer. Det er i et slikt perspektiv vi må vurdere de teorier om motivasjon som tilbys oss. Og det er i et slikt perspektiv vi kan spørre oss om det for eksempel er mulig å tenke seg livet i skolen uten "motivasjon"? Er det noe i våre møter med barn og unge som tilsier at motivasjon bare er et begrep som indirekte tvinger oss til å tenke i aksene "god - dårlig" eller "riktig - galt", og som på en måte har sneket seg under huden på oss uten at vi har hatt noe særlig av vår refleksive oppmerksomhet rettet mot det?

Svaret på dette er både ja og nei. Vi kan neppe klare oss uten begrepet "motivasjon" som en betegnelse på dette "noe" vi ofte setter som en forutsetning for læring, for effektivitet og for konkurranseevne. Dersom vi i dette øyeblikk kunne stryke "motivasjon" fra vokabularet vårt, ville det sannsynligvis etterlate et tomrom vi raskt ville ha et behov for å fylle opp igjen. Som en positivt ladet betegnelse på vår pre-refleksive oppfatning av grunnlaget for våre handlinger kan det synes som om vi trenger dette begrepet å støtte oss på.

Samtidig er det slik at begrepet "motivasjon" i seg selv ikke er meningsbærende. Det er bare som et symbol for noe annet, en handling, følelse eller erfaring, *alltid plassert i en kontekst, og alltid i forhold til noe eller noen*, at det gir mening. Jeg vil derfor hevde at motivasjon er et konstrukt som bare gir mening ved at vi direkte knytter det an til det vi her har kalt levd liv. Med dette har vi også pekt på mye av kjernen i problemet med motivasjonsforskningen slik den har vært drevet frem til nå:

*"Vi (kan) si at den nyere motivasjonsforskningen har befattet seg med det ikke-eksisterende, abstrakte gjennomsnittsmennesket, som om det var oss alle sammen i fortiden, nåtiden og fremtiden, i Norge, USA og Japan, kvinne og mann, direktør, arbeider og skoleelev under ett. Det har overhodet ikke vært tatt hensyn til at nettopp motivasjonen er noe som alltid og i meget høy grad påvirkes og utvikles i sosiale og kulturelle sammenhenger" (min uthev.)(Illeris 1978).*

I et slikt perspektiv er det fullt mulig å argumentere for at motivasjon ikke "er", uten at man med dette samtidig reduserer dialogen til ren retorikk eller polemikk. Det kan tenkes at det biologisk eller fysiologisk er mulig å konstatere prosesser eller impulser i organismen relatert til handling eller ikke-handling, men i samfunnsvitenskapelig forstand "er" ikke motivasjon, uten en direkte tilknytning til våre levde erfaringer. Vi kan derfor si at motivasjon ikke "er", men "blir".

Cofer (1959) innså tidlig at uten en slik binding til erfaringen stod man i fare for til slutt å fjerne seg så mye fra fenomenet at man ikke lenger ville finne det hensiktsmessig å bruke begrepet motivasjon. I en artikkel i *Annual Review of Psychology* konkluderte han med at *"if present trends continue, motivation as a distinctive concept, (...), may well disappear"* (s. 201).

Samtidig som han med dette maner til nytenkning, peker også han på det faktum at det synes som om man innenfor psykologien føler at man til en viss grad har kommet til "endestasjon" på det sporet man har vært inne på.

For pedagogene kan dette være det riktige tidspunktet å entre arenaen. Ikke fordi jeg tror at vi er bedre i stand til å finne en løsning på det psykologene ikke ser ut til å klare, men snarere fordi pedagoger gjerne definerer seg selv og sitt fag noe annerledes i forhold til praksisfeltet (jfr. kap. 1). Erkjennelsen av at motivasjon ikke "er" uten situasjoner og erfaringer, gir pedagogene muligheten til selv å ta styringen over arbeidet med å klargjøre hva motivasjon kan være på den pedagogiske arena, og hvilke rolle motivasjon skal få spille i vårt pedagogiske samvær med barn og unge.

I dette arbeidet vil selvfølgelig eksisterende teorier om motivasjon kunne bidra med mange gode muligheter for forklaring og forståelse. I tillegg vil det være nødvendig å bygge egne teorier hvor vi med skolehverdagen som utgangspunkt finner konkrete uttrykk eller tema for de erfaringer vi mener fenomenet motivasjon refererer seg til. Etter mitt syn er det bare på denne måten vi kan re-vitalisere motivasjonsforskningen, og samtidig gjøre den noe mer tilgjengelig for menneskene i det pedagogiske praksisfeltet.

Det er det jeg nå har sagt som er utgangspunktet for denne drøftelsen av fenomenet motivasjon. Når vi nå går videre vil jeg begynne med å si noe om motivasjon generelt, hvilken mening vi legger i det, dets etymologiske bakgrunn, o.l. Deretter vil jeg forsøke å peke på hvordan motivasjon kommer til uttrykk i vårt pedagogiske samvær med barn og unge. Det er på dette punktet det aller meste av motivasjonsforskningen tradisjonelt har vært fokusert, og jeg ser det derfor som naturlig også å ta med de teorier jeg finner relevante. Til slutt vil jeg snu det hele litt "på hodet" ved å spørre på hvilken måte skolen, her i første rekke representert ved lærerne, relaterer seg til motivasjon? Gjennom arbeidet med en tematisering har det utkrystallisert seg tre felt som særlig kjennetegner, eller bør kjennetegne, livet i skolen: *frihet, ansvar og læring*. Spørsmålet blir på hvilken måte elevenes erfaringer fra livet i skolen, tematisert som her antydnet, relaterer seg til motivasjon? Ved å organisere teksten på denne måten håper jeg også å bevege meg bort fra det strengt individuelle preget motivasjonsforskningen har hatt til nå, og over mot et sosialt, interaksjonistisk perspektiv hvor jeg vil legge vekt på den rollen mellommenneskelige relasjoner spiller for det fenomenet vi til daglig kaller motivasjon.

## *Motivasjon handler om "bevegelse."*

Motivasjon handler for de fleste av oss om en beveggrunn, en årsak, noe som ligger forut for handling. Vi snakker om motivasjon når det er noe en person har, eller mangler, og gjerne i forhold til en spesiell oppgave som skal gjennomføres eller løses. Vi hører det særlig brukt av idrettsutøvere som forsøker å fortelle dem hva det er som får dem til å ofre så mye tid og krefter på å bli bedre, eller lærere som forklarer elevers innsats og handlinger som motivert(e) eller umotiver(e). I begge tilfeller antyder man at motivasjon er noe som ligger dypt inne i hver enkelt av oss, og som er helt avgjørende for hvorvidt vi skal lykkes med det vi holder på med eller ikke.

I denne teksten vil jeg argumentere for at den enkle årsak-virkning tankegangen som preger mye av motivasjonsforskningen ikke er noe videre godt egnet til å fange opp hvordan livet i skolen relaterer seg til motivasjon som fenomen. Jeg vil derfor forsøke å vise at vi i vår tenkning omkring motivasjon må utvide vårt perspektiv dersom vi skal ha håp om å klare å favne den kompleksitet som kjennetegner dette fenomenet. Mitt utgangspunkt blir derfor at motivasjon verken er å finne i årsakene eller virkningene, målene eller midlene, motivene eller handlingene, *men at vi derimot finner at motivasjon er noe som kraftfullt og kontinuerlig virker innimellom disse.*

Ved å hevde at mennesket er dynamisk handlende, og fysisk eller mentalt alltid i bevegelse, vil jeg forsøke å vise at motivasjon heller ikke kan reduseres til en statisk størrelse med en fast "score-verdi" hos hver enkelt av oss. Det er bare i forhold til noe statisk, som når vi reduserer kunnskap til for eksempel å løse en konkret oppgave, at også motivasjon teoretisk sett kan gjøres om til en statisk størrelse. Men selv om vi voksne har gjort veldig mye for å stykke opp hverdagen til barn og unge ved å fokusere mer på produkt enn prosess, ligger det i sakens natur at barna først og fremst går på skole for å utvikle seg. Og begrepet *utvikling* signaliserer i seg selv at vi her har å gjøre med en bestemt form for *bevegelse*. Fra noe og til noe. Ikke nødvendigvis i rett linje mot et klart definert mål, men like gjerne i bølgedaler eller i spiraler.

Vi kan si at motivasjon blir som de langsgående trådene i en vev. Alt vi vever, vever vi over og under, mellom og utenpå disse trådene. På samme måte blir det med våre levde erfaringer og vår utvikling.

Våre handlinger, tanker og følelser er ikke nødvendigvis verken en forutsetning eller et produkt av vår motivasjon. Dersom vi blir altfor opptatt av disse langsgående trådene mister vi det viktigste av syne, nemlig det bildet vi vever. Trådene i seg selv er ikke det mest spennende. Det er måten de binder det ferdige bildet sammen på, som er interessant.

Problemet med en slik analog er at livet selvfølgelig ikke blir ferdig på samme måte som bildet (unntatt når vi dør). Så lenge vi lever, vever vi. Men deri ligger også en viktig kilde til kunnskap om dette fenomenets egenart: å leve vil si å være i fysisk eller mental bevegelse. På samme måte handler motivasjon om bevegelse; når vi vever er det ikke bare skyttelen med vevetråden som beveges. I samme takt beveges også selve vevetrådene opp og ned. Motivasjon er således preget av dynamikk snarere enn statisk ro.

Også begrepets etymologiske opphav støtter et slikt syn. Motivasjon kommer fra det latinske *motivum* som betyr "bevegelse" eller "noe som springer ut av bevegelse." En mulig forklaring på at moderne motivasjonsforskning har vært opptatt av å kvantifisere motivasjon kan vi kanskje ane når vi ser at *motivum* i eldre engelsk og gammel fransk fikk formen *motif*. Dette tilsvarer vårt begrep "motiv", som har klare undertoner av det vi sa først i dette kapitlet: beveggrunn, årsak eller det som fikk personen til å handle som hun gjorde. "Motiv" har på en helt annen måte enn motivasjon, noe statisk ved seg. Når vi spør oss om hvilket motiv en person hadde for å gjøre som hun gjorde, ligger det i dette en idé om at det på det aktuelle tidspunktet fantes "noe" som satte handlingen i gang, og dette "noe" kan vi i ettertid gå tilbake og undersøke nettopp fordi det "er".

Motivasjon beskriver derimot en særegen form for "bevegelse". Denne bevegelsen er både kroppslig og mental, og uttrykkes både ved handling og ikke-handling. Nedenfor skal vi se nærmere på hvordan denne "bevegelsen" kommer til uttrykk hos barn og unge i skolen, og hvordan skolehverdagen relaterer seg til motivasjon.

## *Hvordan kommer motivasjon til uttrykk?*

Mange av oss vil være av den oppfatning at vi vil kunne kjenne igjen og peke på motivasjon hos oss selv eller andre. Som tidligere nevnt har vi gjerne en pre-refleksiv eller pre-teoretisk oppfatning av hva motivasjon er, eller hvordan motiverte mennesker ter seg. Men hva er det da vi gjenkjenner? Hvordan ser motivasjon ut for den som vil se?

Barn og unge bruker ikke ordet motivasjon om sine følelser eller erfaringer. I stedet bruker de ord eller kropp til å uttrykke forhold som "glad", "interessert", "trygg", "forventning", "lyst", "konkurranse" og "samarbeid". For å få tilgang til barn og unges motivasjonelle erfaringer må vi derfor forholde oss helt konkret til de uttrykk deres motivasjon får i hverdagen. Det er på denne måten motivasjon "blir".

### Motivasjon viser seg som glede.

Johan står ute på plenen i sine aller fineste klær og med ny ransel på ryggen. Mamma og pappa fotograferer og finner på ablegøyer for å få ham til å smile. Johan skal begynne på skolen. Han gleder seg. Siden lenge før sommeren har sekken med det nye penalet stått klar på rommet. Når jeg kommer på besøk får jeg, i likhet med alle andre besøkende de siste månedene, en "omvisning" i ranselen hans. Denne "omvisningen" består ikke bare i at han viser meg ranselen og dens fortreffeligheter. Når han dukker ned i ranselen, dukker han samtidig ned i sin forestilling om hvordan det skal bli å gå på skole. Han forteller om at han skal få egen pult og skolebøker, og om hvor snill læreren kommer til å være. Ansiktet hans formelig lyser av glede når han forteller at "på skolen kan vi få tegne hva vi vil, tenk det!" Med hele kroppen viser han hvor vanskelig det er å vente enda noen uker før han kan få begynne.

Som lærer i ungdomsskole og i videregående skole tar jeg meg i å spørre meg selv hvor denne gleden blir av etter som årene går? Hva skjer med den entusiasmen alle barn legger for dagen ved skolestart? Hva er det ved skolen som bidrar til å redusere eller ta bort den helt grunnleggende forutsetning for utvikling og læring som *glede* vitterlig er?<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Dette var også utgangspunktet for prosjektet "*Med iver og lyst*" (1994).

En lærer jeg kjenner fikk høsten 1996 et nytt kull med 7.-klassinger som hun skulle være klasseforstander for. Det spesielle dette året var imidlertid at 6 av elevene kom rett fra en Montessori-skole i nærheten. Fordi jeg var nysgjerrig på hvordan disse elevene taklet overgangen til "vanlig" skole, spurte jeg henne om hvilket inntrykk hun hadde av dem. Det hun sa ga grunn til ettertanke:

*"Selv om overgangen har gått greit, er det tydelig at disse 6 elevene kommer fra et annet "system". I tillegg til at de kan mye fag la jeg tidlig merke til hvor glade de er i å gå på skolen. Det er tydelig at de har mange gode opplevelser knyttet til det å gå på skole. Noen av de andre elevene begynte å snakke om at de "smisket" med læreren, men det er ikke tilfellet. Tvert i mot er de en utfordring ved at de ikke godtar all min undervisning uten videre. De stiller til tider store spørsmålstejn ved det jeg underviser, og gir samtidig uttrykk for at man ikke trenger å "kjøpe" det læreren sier bare fordi hun er lærer! Men det jeg la mest merke til er som sagt den gleden de har av å gå på skolen....."*

De som kjenner Maria Montessori's pedagogikk vet at et av de mest sentrale elementene blant hennes mange gode tanker er *frihet* (Montessori 1965). Jeg skal komme noe mer tilbake til Montessori's tanker nedenfor, men vil allerede her hevde at denne friheten er en viktig forutsetning for glede. Barn og unge som virkelig *får lov* til å lære og å utvikle seg, gjør det med glede. Det er når vi som voksne skal få dem til å oppføre seg som små voksne og tenke som voksne, at både friheten og gleden forsvinner.

På dette grunnlaget vil jeg hevde at med den form og det innhold skolehverdagen i norsk skole har i dag, er det uunngåelig at mange barn blir skoletrette. En oppstyking av skoledagen i 4-5 forskjellige fag, en situasjon hvor læreren har kontroll over både *hva* de skal gjøre og *hvordan* de skal gjøre det, resulterer naturlig i at det barna lærer, er å utføre en på forhånd bestemt handling slik læreren ønsker det. Selv med et minimum av innlevelsessevne forstår vi at dette ikke er egnet til å skape glede.

Ingen barn og unge er "umotiverte". Det kan nok tenkes at de "skrur av" på skolen, men da er også dette en del av deres motivasjon. Bli med dem hjem, vil vi ganske sikkert få et annet bilde; interesser, fritidsaktiviteter, samvær med venner peker i retning av at motivasjon alltid er til stede - i en eller annen form. Og det beste vi kan gjøre for å få et glimt av hva motivasjon kan utrette, er å bidra til at barna føler glede og er i godt humør.

Dette innebærer på ingen måte at man skal være "klovn" eller gjøre andre tulle ting. Å skape glede vil ikke si det samme som at man skal lage sirkus. Men ved å være der for elevene, respektere deres behov og ønsker, og kanskje la sin egen undervisning vike noe tilbake for elevenes læring, vil vi på en helt annen måte ha lagt til rette for at de skal kunne ha samme forutsetninger for å finne glede i skolearbeidet, som i hobbyer og andre fritidsaktiviteter.

Den lette, gode følelsen man har når man er glad løfter en opp over det kjedelige og trivielle og bærer en inn i læringen på en måte som man aldri vil kunne oppnå ved bare å fremsette de rette incentivene, eller å true med dårlige karakterer. Jeg vil derfor si at dersom en lærer kan bringe ekte glede inn i klasserommet, har hun på en helt grunnleggende måte bidratt til at barnet kan få "være" og "å bli".

### Motivasjon viser seg som interesse.

Da jeg gikk tilbake til lærerværelset sammen med Morten etter en time i samfunnsfag, snakket vi om hvordan Rikard plutselig hadde "våknet til liv" da klassen begynte på et prosjektarbeid om fisk og fiske. Han hadde laget plansjer om hvilke fiskearter som finnes i de forskjellige vannene i distriktet, han hadde vært hos Fylkesmannens miljøvern-avdeling og fått ytterligere informasjon om bestander og liknende, og han hadde fanget noen ørekyte som nå svømte rundt i et akvarium i klasserommet. Det hadde nesten ikke vært noen ende på alle de gode forslagene og vinklingene han presenterte på den "brainstormingen" klassen hadde hatt første time. Lengre ut i prosjekt-arbeidet ble han nærmest en konsulent for de andre gruppene når det gjaldt faktakunnskap og forslag til hvor de kunne få tak i mer informasjon.

Da jeg fortalte Rikard at jeg var imponert over hans engasjement og interesse for det nye prosjektarbeidet, fortalte han meg at han nesten hver eneste helg var ute og fisket i forskjellige vann. Nesten all fritid, og alle sparepengene, ble brukt på fiske.



En formiddag da jeg spiste matpakken min sammen med ham, kom han med følgende hjertesukk: *"Det er helt herlig å få arbeide på skolen med det jeg interesserer meg aller mest for. Selv om jeg ikke akkurat kan fiske i skoletida, så har jeg en anledning til å lære mye om ting som har med fisk og fiske å gjøre. Skulle ønske vi kunne holde på med dette i mer enn disse tre ukene."*

"Interesse" er et ord lånt fra latin og betyr direkte oversatt "å være, eller å gjøre, oss til en del av" noe, eller "å plassere oss midt i noe". En interesse blir dermed det som trekker oss mot noe, som engasjerer oss, og som gjør oss fysisk og/eller psykisk delaktige i det vi interesserer oss for. Vi ser at når et barn virkelig interesserer seg for noe, så gjør de ikke det med en kjølig distanse eller nøktern vurdering. De går helt opp i det de interesserer seg for, og vi ser at interessen nærmest "sluker" dem hele.

På denne måten kan vi si at barns forskjellige interesser gir tilværelsen deres både retning og fokus ved at disse interessene virker ekskluderende på alle de andre tingene som prøver å fange deres oppmerksomhet. Vi ser at når barnet er opptatt av et problem eller en ting, så er til og med hørselen rettet mot det de holder på med. Vi har vel alle opplevd å snakke til et barn både to og tre ganger før vi får "kontakt" med det, og når vi endelig får "kontakt" ser det nesten ut som om vi har rykket dem ut av en drøm.

Ved å la barn få lov til å forfølge sine interesser og utforske disse, ser vi også at nye interesser fødes. Når de har lært seg og forstått alt det de anser for å være tilstrekkelig ved én ting, dukker plutselig opp nye spørsmål som trekker dem videre. På denne måten kommer de inn i en positiv læringspiral hvor hensynet til barnets behov og respekt for dets utvikling medfører at det faktisk er barnet selv som driver læringsprosessen videre, og ikke læreren eller foreldrene. Deres rolle bør i følge Montessori (1987) begrenses til "å hjelpe barnet til å gjøre tingene helt av seg selv".

Dette er et synspunkt som støttes av Vygotsky (1978) i hans virksomhetsteori. Ved å innføre begrepet "den proksimale utviklingssonen" peker han på hvor viktig det er at vi flytter fokus fra en kontroll av hva barna kan, og over mot en interesse for hva barnet kan klare med riktig støtte. Mellin-Olsen (1989) har i den sammenheng snakket om "stillasbygging", og om hvordan vi som voksne må fungere som stillas som barna kan støtte seg til i sin læring.

Eksempelet med Rikard er selvfølgelig ikke enestående på noen måte. Når barn og unge får anledning til å forfølge interessene sine, skjer det som regel med en kraft som kan forundre noen og en hver. Samtidig er interesse kanskje det vanligste, og i hvert fall det mest kjente, eksempelet på hvordan motivasjon kommer til uttrykk. Beklageligvis er det ofte slik at interesse også blir det eneste uttrykket for motivasjon man kjenner.

Derfor blir noe av det viktigste med dette kapittelet å vise at motivasjon kan være så mye mer, og at vi gjør barn og unge stor urett når vi begrenser vårt perspektiv på motivasjon til å bare å dreie seg om interesse. Ved å sette et likhetstegn mellom interesse og motivasjon blir også midlertidig uinteresserte elever definert som umotiverte elever, og de mange andre måtene deres motivasjon kan komme til uttrykk på, ignoreres eller overses. La oss derfor se nærmere på hvilke andre måter motivasjon kan komme til uttrykk på.

### Motivasjon viser seg som et forsøk på å tilfredsstille visse behov.

Da jeg første gang traff Rita gikk hun i klasse 7D. Hun var en spe liten skikkelse som helst gikk langs veggene i gangen, og som stadig prøvde å gjemme seg bort i klasserommet. Kroppsholdningen hennes lignet mest på den til et forknytt, gammelt menneske. Ved å gå dukknakket lot hun håret skjule ansiktet sitt. Hun snakket med en svak, nærmest hviskende stemme, og ansiktet hadde et intenst og smertefullt preg. De få gangene jeg så henne smile, var det som å se en person som får fysisk vondt av å smile. Hun fikk et smertefullt drag rundt munnen og øynene forble like triste. Rita ble mobbet.

Mobbingen av Rita kunne for en utenforstående se ganske uskyldig ut. Et par av guttene i klassen hadde blant annet latt det gå sport i å skremme Rita ved plutselig å dukke opp rett foran henne og skrike rett i ansiktet på henne, for så å springe av gårde mens de lo. Dette kunne skje hvor som helst; ute i skolegården (når hun våget seg ut), i korridoren mens de ventet på å få komme inn i klasserommet, og til og med inne i klasserommet. I tillegg hendte det nesten daglig at de gjemte ranselen hennes eller bagen med gymtøyet.

Over tid hadde denne mobbingen forandret Rita fra å være en skoleflink og glad jente til nå å være avhengig av støttetimer i de fleste fag. I tillegg gikk hun til psykolog fordi det en tid ble vurdert å være fare for at hun skulle ta sitt eget liv. Foreldrene, som selv er lærere, var naturlig nok svært fortvilte over utviklingen. Som observatør fikk jeg også anledning til å delta på et møte hvor skolens helseteam (rektor, rådgivere, faglærere, helsesøster og PPT-representant) møtte foreldrene for å snakke om Rita og hennes problemer. Selv om alle fra skolen uttrykte forståelse og medfølelse overfor foreldrene, kom det samtidig antydninger om at Rita nå var begynt å bli veldig "hårsår". Hun begynte å grine for den minste ting, og lærerne gav uttrykk for at de hadde problemer med å vurdere når "det er alvorlig, og når det er en bagatell" (sitat fra en klasselærer).

I et forsøk på å forklare og å forstå Rita's måte å leve med denne situasjonen på, samt hvorfor det synes nærmest å være en automatikk i at interesse for skolearbeid sviner hen i slike tragiske situasjoner, kan det være nærliggende først å se hen til de såkalte behovsteoriene.

***"The study of motivation must be the study of the ultimate human goals or desires or needs" (Abraham Maslow 1970).***

Folkelig kan vi si at behovsteoriene, som Maslow er den mest kjente eksponenten for, er en betegnelse på en gruppe teorier som har som utgangspunkt at all menneskelig handling er et resultat av et forsøk på å tilfredsstille sine materielle, fysiologiske, psykologiske eller sosiale behov. I vitenskapen har man hevdet at grunnlaget for behovsteoriene er det såkalte *homeostase*-prinsippet, eller likevekts-prinsippet. Dette betyr at man har antatt at handling er et resultat av en organisme i ubalanse. Denne ubalansen skaper så behov. Behov for å spise når man er sulten, behov for å gi blaffen i skolearbeid når man bruker all sin energi og oppmerksomhet på å komme gjennom skoledagen, og behov for å drive zen-meditasjon for å søke inn i seg selv og utforske sin egen person.

Disse teoriene hører naturlig med til motivasjonsteoriene fordi de forsøker å klarlegge hva det er som får mennesker til å handle. Nedenfor vil jeg ta for meg teoriene til to av de mest kjente forskerne på området, henholdsvis Henry Murray og Abraham Maslow.

## **Murray's to-trinns behovsteori.**

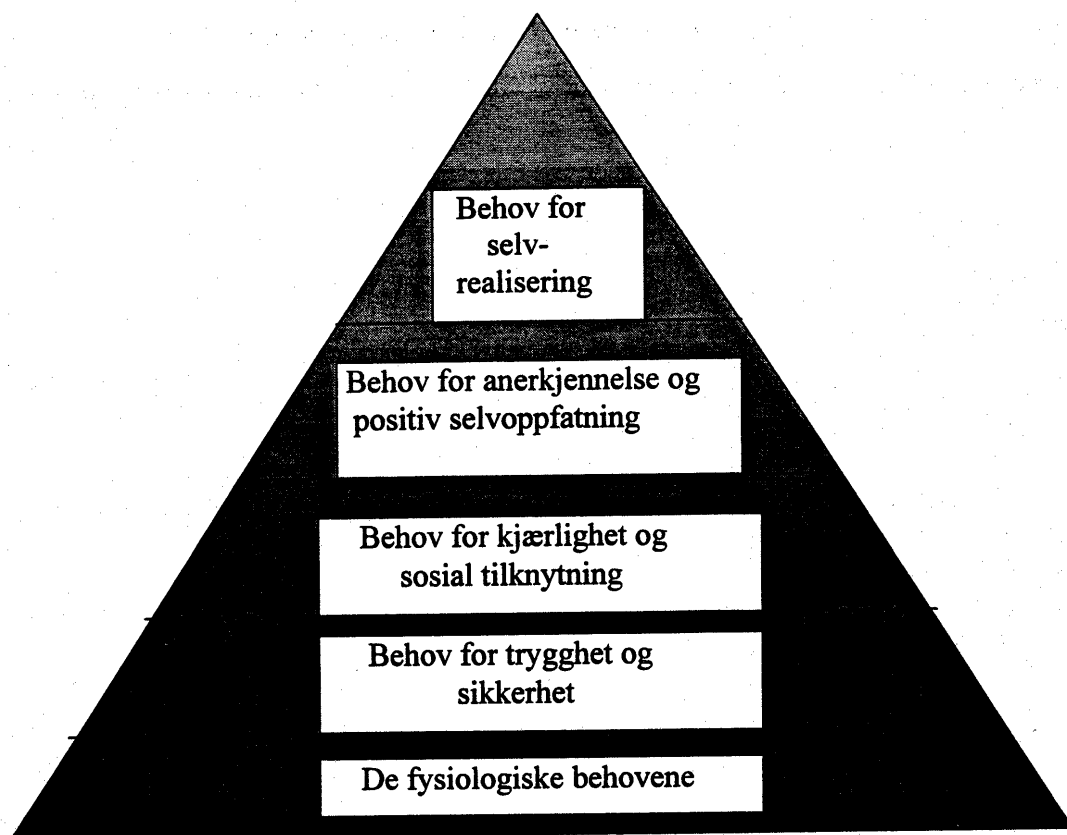
Den amerikanske psykologen Henry Murray (1893-1988) fremsatte teorien om at de menneskelige behov kan deles inn i to hovedgrupper (Murray 1938). Den første gruppen består av det han kalte de primære behov. Her finner vi de grunnleggende behov så som behov for mat, vann, luft og varme. Det er med andre ord behov som sikrer vår overlevelse rent fysisk sett. Også behovet for reproduksjon plasserer Murray i denne første gruppen.

De sekundære behov skiller seg fra de primære ved at de ligger på et psykologisk eller sosialt plan. Eksempler kan være behov for å stille sin nysgjerrighet ved læring, behov for å søke sammen med andre mennesker/danne samfunn og behov for kjærlighet og omtanke.

Atferd er, i følge Murray, ikke bare et resultat av behovene i det enkelte mennesket, men også et samspill mellom disse og de omgivelsene menneskene befinner seg i. Han reserverer seg imidlertid ved at han sier at påvirkningene fra omgivelsene må være mer eller mindre bevisst utlagte "spor" eller incentiver. Grunnen til at mennesker utviser forskjellig atferd skyldes i følge Murray at behovene er forskjellig utviklet. I tillegg er det slik at ikke alle behovene er virksomme samtidig.

## **Maslow's behovshierarki.**

En teori som ligner mye på Murray's er Maslows teori om at behovene og forholdet mellom dem er hierarkisk av natur. Abraham Maslow etterfølger Murray i tid, og har utvilsomt hatt et blick til Murray da han utformet sin etter hvert så kjente teori hvor behovspyramiden er det sentrale punkt.



I behovshierarkiet har Maslow skilt ut fem grunnleggende behov som alle må ses i sammenheng når menneskelig atferd skal forklares. Grunnlaget for tanken om at de menneskelige behov er rangert i behovshierarki er hva Maslow kalte "*det søkende mennesket*" (Maslow 1970). Mennesket søker alltid etter nye utfordringer eller nye oppgaver. Hvorvidt oppgavene skal bestå i matsanking eller filosofisk refleksjon avgjøres av hvilke behov som allerede er blitt tilfredsstilt.

Vi kan derfor si at Maslows teori hviler på to grunnleggende hypoteser:

H<sub>1</sub>: Hypotesen om frustrasjon; jo dårligere et behov er tilfredsstilt, jo sterkere oppleves det.

H<sub>2</sub>: Hierarki-hypotesen; menneskenes behov kan rangeres i et hierarki hvor de lavere, eller mer grunnleggende, behovene må tilfredsstilles før man søker å tilfredsstille de såkalte "vekst-behovene" som befinner seg høyere i hierarkiet.

I følge Maslow er menneskets utvikling en balansegang mellom behovet for å sikre sin eksistens materielt og psykologisk på den ene siden, og behovet for personlig vekst gjennom utforskning og stadig kunnskapssøken på den andre siden. Vi ser her klare likhetstrekk mellom Maslows tanker og Murrays teori.

### **Behovsteoriene i vårt pedagogiske samvær med barn og unge.**

Nå vil jeg be leseren tenke tilbake på historien om Rita. Rita ble mobbet av klassekamerater og hadde kommet så langt i sin angst at hun en tid ble regnet for å være suicidal. At Rita ikke fungerte faglig, ville Maslow og Murray forklare med at Ritas hverdag i første rekke var preget av kampen for å "overleve" mentalt. Så lenge hun ikke følte seg trygg i skolesituasjonen ble alt annet nedprioritert i forhold til å holde kontroll på hvor de guttene som mobbet henne til en hver tid befant seg. Dette støttes av observasjoner jeg gjorde av Rita når hun var i gruppen hvor hun fikk spesialundervisning. Her fungerte hun mye bedre, og var nærmest en helt annen person enn når plageåndene var i nærheten. Likeledes når en eller flere av dem var syke. Det var tydelig at hun disse dagene slappet av både mentalt og fysisk, og om hun heller ikke disse dagene engasjerte seg noe videre i aktivitetene i klasserommet, så virket det som om hun nøy bare å kunne være tilstede og avslappet.

Behovsteoriene har flere positive sider. De har sitt utgangspunkt i en humanistisk psykologitradisjon hvor man forfekter idealer om personlig frihet, selvstendighet og ansvar. Et slikt verdigrunnlag passer godt inn i vårt bilde av grunnleggende rettigheter og plikter i et demokratisk samfunn, og dette gjenspeiles da også i våre siste års læreplaner.

Det er imidlertid slik at disse teoriens styrke, slik jeg nettopp har beskrevet det, også blir deres svakheter i tilfeller som det med Rita. Min kanskje største innvending mot disse teoriene er den måten de har snudd spørsmålet om miljøpåvirkning på hodet. Både Murray og Maslow hevder nemlig at menneskene ikke formes av omgivelsene. Det er menneskene som organiserer og skaper den ytre realitet ut fra indre behov. Situasjonsfaktorer og miljø- og kulturfaktorer er nærmest fullstendig utelatt som forklarende elementer.

Litt enkelt kan vi si at behovsteoriene hviler på den grunnleggende antagelse at motivasjon er det psykologiske grunnlaget for at mennesker gjør som de gjør. Men allerede her ligger det et fundamentalt problem. For når mennesker gjør som de gjør, er det nettopp ikke nødvendigvis av psykologiske årsaker eller behov. Foreldrene til Rita er begge lærere, og selv om de var svært bekymret for sin datter, mente de at det var best at hun fortsatte på skolen slik at hun ikke falt ytterligere etter de andre. At Rita gikk på skolen kan således ikke tilskrives hennes egne behov. Dersom Rita kunne velge, ville hun sikkert heller vært hjemme eller muligens gått på en annen skole. Men både foreldre og skole forlangte altså at hun kom på skolen som vanlig.

Våre handlinger styres med andre ord ikke bare av behov av psykisk karakter, og de psykiske prosessene som inngår i drivkreftene kan ikke forstås isolert, uavhengig av de ytre, samfunnsmessige forhold handlingene inngår i. En av de grunnleggende innvendingene mot Maslow's teori om behovshierarkiet går således ikke på innholdet eller strukturen i denne teorien, men det faktum at det er selve behovs -eller motivstrukturen som oppfattes som det allmenne og grunnleggende, mens sosiale og samfunnsmessige forhold bare oppfattes som justerende eller modifierende (Illeris 1978).

Som en avslutning vil jeg reise spørsmålet om Maslows teori også av verdimessige hensyn bare bør tillegges begrenset vekt i arbeidet med å forstå livet i skolen? Det kan nemlig tenkes at teorien gjennom sitt målforfølgelsesprinsipp også bidrar til en legitimering av en egoisme og narsissisme i skolen som ikke vil være forenlig med den gjensidige respekt, omsorg og empati vi gjerne vil at våre barn skal omgå sine medelever med. Den, etter mitt syn, meget positive "empati-bølgen" som for tiden ruller over det pedagogiske Norge kolliderer således på flere punkter med Maslows og Murrays tanker om indre behov som grunnlaget for menneskelig handling.

## Motivasjon viser seg som en dragning mot det behagelige og bort fra det ubehagelige.

Jeg vil begynne dette kapittelet om de behavioristiske motivasjonsteoriene med å fortelle en episode som fant sted da jeg hadde praksis ved en videregående skole i forbindelse med gjennomføringen av det nye ettårige praktisk-pedagogiske studiet.

I en av timene i samfunnskunnskap diskuterte vi det spesielle stortingsvalget i 1993. Både min praksisveileder (klassens vanlige lærer) og min parhospitant var til stede og satt bakerst i klasserommet. For å provosere til diskusjon satte jeg frem den påstand at den eneste grunnen til at Senterpartiet hadde gått frem så kraftig ved dette valget var den forestående behandlingen av EU-saken. Betina som på de 6 ukene jeg hadde hospitert i klassen bare hadde tatt ordet en eller to ganger, satte seg plutselig opp i stolen og rakte opp hånden.

MS: *Ja, Betina?*

Betina: *Det er ikke sikkert. Da burde jo også SV ha gått mye fram. Det kan ikke ha vært bare EU som er grunnen!*

I det jeg skal til å be henne om å foreslå andre grunner, bryter plutselig veileder inn fra bakerst i klasserommet:

Veileder: *Nei nå må dere skjerpe dere! Det går ikke an å påstå noe slikt! Dere må tenke før dere bare slenger ut en kommentar. Dersom dere ikke klarer det, er det bedre at dere tier stille!*

På tidspunktet da veilederen var ferdig med sin tordentale, hadde sikkert Betina bestemt seg for aldri mer å ta initiativet til en diskusjon i klassen. Jeg så på henne at hun tok det som hendte svært alvorlig. Betinas kroppsspråk var betegnende for hvordan hun må ha følt seg i løpet av disse 15-20 sekundene:

Umiddelbart etter at jeg hadde fremsatt min påstand så hun både tvilende og spørrende ut. Deretter gikk ansiktet over til å avspeile usikkerheten forbundet med å ta ordet. Kanskje hadde hun dårlige erfaringer med dette fra før? Det var allikevel tydelig at hun hadde noe på hjertet. Forsiktig løftet hun hånden mens hun så stadig mer sikker ut. Det så ut til at hun var kommet til at spørsmålet uansett var berettiget. I det hun hadde stilt seg tvilende til min påstand og kommet frem med sitt eget spørsmål, så hun avventende ut.



Før jeg rakk å svare kom imidlertid utbruddet fra veileder. Betina var tydelig overrasket over at svaret kom bakfra! Etterhvert som tordentalen holdt frem, ble hun rødere og rødere i ansiktet og jeg kunne se at hun ønsket at hun aldri hadde vært så dum å luften sine ideer i klassen. Kroppsholdningen ble stadig mer lutende, og til slutt ble hun sittende lent inntil veggen mens hun så rett ned i pulten. Resten av timen la jeg merke til at hun så på meg med et såret og sint blikk. Det var tydelig at hun så på meg som en medskyldig! Hun tok aldri ordet mer i de resterende 5 ukene jeg hospiterte i klassen.

Selv ble jeg både sjokkert og sint over måten denne læreren tiltalte sine elever på. I selve situasjonen ble jeg imidlertid bare så paff, at jeg ikke klarte annet enn å fortsette med selv å besvare det spørsmålet jeg hadde stilt. Jeg er imidlertid sikker på at både de andre elevene og min parhospitant la merke til hvor oppbrakt jeg ble over hendelsen. I forhold til Betina prøvde jeg de neste timene å komme med forsiktige invitasjoner til "forsoning", men opplevde å bli blankt avvist. Det var tydelig at hendelsen hadde gått så dypt inn på henne at jeg var "lyst i bann". Som lærer legger jeg ned mye arbeid i å utvikle gode relasjoner vis-à-vis mine elever, og jeg er særlig opptatt av de skal kunne føle seg trygge på at jeg alltid er der *for dem*. Det var derfor en tung start på lærergjerningen å bli gjort til det motsatte, en utrygghetsfaktor. Men viktigere enn mine egne følelser, er Betinas opplevelse av at hun ikke kunne stole på at læreren ville hennes beste. Dette er en opplevelse som står i et så grunnleggende motsetningsforhold til barn og unge's behov, at den sannsynligvis vil sette et "arr" som alltid vil være med på å prege Betinas forhold til det å gå på skole.

Gjennom tidene er det ikke få elever som på denne eller lignende måter har fått "lære" at man for å unngå ubehageligheter bør unngå å stikke seg frem på den måten Betina her gjorde. I det hele tatt er mange av de prosessene som finner sted i klasserommet egnet til å tvinge elevene til å ta et valg mellom det behagelige og det ubehagelige, og det er nettopp dette tilhengerne av *det hedonistiske prinsipp* forfekter (gr. *hedon*: behag, fornøyelse). Man har hevdet at det ligger i de fleste menneskers natur at man gjerne unngår situasjoner som har et ubehagspotensiale i seg, og i stedet søker mot det behagelige. Dette prinsippet ligger til grunn for de aller fleste behavioristiske læringsteorier.

Grunnen til at jeg har funnet det riktig å ta med disse teoriene her, er at tanker om effekten av belønning og straff har en sentral plass i det behavioristiske perspektivet. Disse begrepene er også vanlige i diskusjonen omkring motivasjonelle forhold i skolen. Nedenfor vil jeg derfor kort redegjøre for de mest kjente teoriene i denne tradisjonen; teoriene om klassisk og operant betinging.

### **Klassisk betinging.**

Den russiske fysiologen Ivan P. Pavlov (1849-1936) må anses å være en av "fadderne" til objektiv psykologi slik vi kjenner den fra behaviorismen. Han er også far til teorien om de betingede reflekser også kalt teorien om klassisk betinging. Selv om denne teorien ikke direkte vektlegger belønning som motivasjonsprinsipp, ligger den veldig nær ved at den behagelige situasjonen blir en belønning i seg selv.

Teorien har sitt utgangspunkt i et stimuli-respons prinsipp. I følge Pavlov har vil alle et innlært reaksjonsmønster for visse spesielle situasjoner. Som et eksempel kan vi vise til hva som skjer når vi hører lyden av et tannlegebor. Mange av oss vil da umiddelbart forbinde dette med noe ubehagelig, og kanskje til og med "fryse på ryggen." Selv om vi ikke selv sitter i stolen, forbinder vi lyden med smerte og ubehag. Lyden av boret blir da stimuli, og vår reaksjon eller våre følelser blir respons.

Pavlov kom frem til denne teorien ved å undersøke hunders spyttsekresjon når de kunne lukte eller se mat. Når hundene forsto at de hadde mat i vente, utskilte de større mengder spytt enn vanlig. Det Pavlov så gjorde var å forlenge denne reaksjonsrekken ved å ringe med en bjelle hver gang hundene fikk mat. Etter en tid begynte så hundene å skille ut store mengder spytt bare ved lyden av bjellen. Dette kalte han først "psykisk sekresjon", senere "betinget refleks" (Pavlov 1928).

Av grunner jeg vil komme tilbake til senere, mener jeg vi skal være svært varsomme med å trekke denne teorien direkte inn i klasserommet. Det kan allikevel tenkes at et slikt stimuli-respons prinsipp også må sies å ha en viss gyldighet her.

En elev som mener at matematikk er det kjedeligste faget på skolen vil, når det ringer inn til mattetime, ta seg god tid før han innfinner seg i klasserommet, bruke adskillig tid på å finne frem bøkene sine og mest sannsynlig forholde seg mest mulig passiv i størstedelen av timen. Stimuli blir ringeklokken, matematikkbøkene på pulten og synet at matematikklæreren ved kateteret. Responsen blir elevens mangel på engasjement i det som er ment å skulle foregå i timen.

### **Forholdet mellom belønning og straff, og teorien om operant betinging.**

Mens Pavlov var mest interessert i hva som skjer i tiden mellom stimuli og respons, var Edward L. Thorndike (1874-1949) opptatt av hva som skjer etter responsen. I følge Thorndike er resultatet av responsen meget viktig for bindingen mellom stimuli og respons. Dette formulerte han i det som senere er blitt kalt *Thorndike's effektlov*; sammenknytningen av stimuli og respons vil styrkes når responsen etterfølges av en tilfredsstillende opplevelse - gjerne belønning i en eller annen form. Og motsatt, stimulus-responsammenhengen vil svekkes dersom den etterfølges av en sjenerende eller negativ opplevelse. Det er imidlertid viktig å merke seg at Thorndike senere kom til at virkningen av straff var overdrevet, og at belønning var et langt mer effektivt middel til å oppnå den atferd man ønsket enn straff.

Thorndike's effektlov blir ført videre av Burrhus F. Skinner i hans teori om operant betinging. Skinner er en ekte behaviorist og har alltid forfektet at psykologisk forskning må støtte seg på strengt kontrollerte laboratorieforsøk, gjerne ved bruk av dyr. De fleste vil da også umiddelbart assosiere Skinner med rotteforsøk, hvor rottene gjennom riktig gitt belønning skal lære å utføre visse oppgaver. Det kanskje de færreste er klar over, er at Skinner også har presentert en hel samfunnsteori omkring dette paradigmet (Skinner 1973).

Skinner mente at enhver stimulus som etterfølger en respons er en forsterker dersom den øker sjansen for at responsen oppstår i fremtiden. Her finner vi også en av forskjellene mellom disse to behavioristene: Skinner opererer ikke med tilstander som ubehagelig eller behagelig. I stedet nøyer han seg med å si at alt kan være en belønning dersom mottakeren oppfatter det som en belønning.

Som Thorndike mente også Skinner at straff ikke er egnet til å permanent å få bort uønsket atferd. I stedet mente han at absolutt ingen reaksjon etter avgitt uønsket respons er det beste middelet til å få bort den uønskede atferden.

### **Kritikk av behaviorismen som grunnlag for motivasjonsforskning.**

Utgangspunktet for behaviorismen som psykologisk retning og metodologisk "trendsetter" har vært at psykologien, for å bli anerkjent som vitenskap, må tilpasse seg et naturvitenskapelig, positivistisk tenkesett. Det blir derfor bare det observerbare eller erfarbare som kan gi gyldig kunnskap om og forklaring av atferd. Teleologiske forklaringer som viser til interesser, mening, intensjoner og formål har overhodet ingen plass innenfor dette perspektivet (Hellesnes 1976).

Grunnlaget for mye av den kritikken som er kommet mot behaviorismen går i kort ut på at man stiller et stort spørsmål ved om det virkelig er slik at handling bare er noe ytre og empirisk observerbart slik behavioristene hevdet var tilfelle med atferd. Tilhengere av blant annet fenomenologi og hermeneutikk har stilt seg sterkt kritisk til om man overhodet kan beskrive menneskelig handling uten bruk av såkalte intensjonale kategorier eller teleologiske forklaringer som for eksempel hensikt, mening, verdi, osv?

Ved bare å studere menneskers fysiske uttrykk og handlinger, studerer vi i beste fall bare "halve mennesker". Som lærer og forelder stiller jeg meg spørsmålet om det overhodet er mulig å forstå barn og unges handlinger (og ikke-handlinger) dersom vi ikke også tar i betraktning deres tanker, følelser og meninger? Er det ikke nettopp vår tolkning eller forståelse av hvordan barnet opplever sin egen situasjon, som får oss til å handle og å være der for dem som voksne, trygge mennesker de kan støtte seg på? Som det ble sagt ovenfor (s. 77) henviser det fenomenologiske "corporeality" til hvordan vi kroppslig fremstår for hverandre. Men som det også ble presisert ovenfor, skjuler kroppen minst like mye som den viser.

Det betyr at når jeg ovenfor beskriver at Betina trekker seg tilbake fra undervisningen, og at hun med sin kroppsholdning og sine blikk gir klart uttrykk for at hun er såret og lei seg, så bygger min forståelse nettopp på en implisitt tolkning av at disse kroppslige uttrykkene må ses som uttrykk for det som skjer på hennes indre plan. Å utelukke slik tolkning medfører derfor et meget snevert vitenskapelig syn på mennesket og interaksjon mellom mennesker.

Når det gjelder de konkrete teoriene som er nevnt ovenfor, skal vi være klar over at en variant av operant betinging, atferdsmodifikasjon, har vært i bruk i norsk skole i lengre tid. Resultatene er angivelig gode i den forstand at man i mange tilfeller har klart å få bort uønsket atferd. Jeg har imidlertid ikke vært i stand til å finne forskningsresultater som kan bekrefte at dette er en varig atferdsendring også utenfor skolen som institusjon.

Selv har jeg ved siden av studiene jobbet i en meget "tung" barnevernsinstitusjon. Og innenfor rammene av meget strenge sikkerhetstiltak, er også vi i stand til å få ungdommene til å oppføre seg etter forholdene meget bra. Det betyr imidlertid ikke at den atferdsendring de utviser etter noen uker i institusjonen er av varig art. Faktisk ser vi at flere av disse ungdommene etter en tid igjen blir kriseplassert ved institusjonen.

Vi kan derfor spørre oss om atferdsmodifikasjon brukt til å få barn og unge til å oppføre seg i henhold til normen innenfor rammene av skolen, også vil ha samme effekt utenfor? Selv tviler jeg sterkt på dette. Behavioristisk læring er en overfladisk form for læring. Uten å se atferdsendring i et "økologisk perspektiv" (se f.eks. Klefbeck og Ogden 1995) vil vi mest sannsynlig bare oppnå en endring på én arena - i dette tilfellet skolen.

Grunnlaget for min kritikk mot disse teoriene og deres praktiske anvendelse, blant annet gjennom atferdsterapi, går i første rekke på *grunnlag* og *konsekvens*. Grunnlaget for disse teoriene er at *noen* definerer hva som er ønskelig atferd, og at *noen* gjennom et belønningssystem gis makten til å definere god og dårlig atferd og "god" og "dårlig" læring.

Ut fra et utdannings sosiologisk perspektiv er det blitt hevdet at de kunnskaper, holdninger og ferdigheter skolen forsøker å overføre til elevene representerer et utvalg - et utvalg bestemt ut fra kulturelle og verdimeslige prioriteringer.

Kulturen og verdiene blir presentert som allmene, men representerer i virkeligheten det som noe upresist kan kalles "den akademiske verden" (Walle-Hansen 1992). Atferdsmodifikasjon kan således ses på som en konsekvens av et krav om tilpassing til en skole basert på et heller snevert verdigrunnlag. Det kan tenkes at dette også er grunnlaget for mye av den "skolens vold" mot elevene og deres foreldre som Mellin-Olsen og Rasmussen (1975) så tydelig har beskrevet i sin bok med samme tittel.

Et blikk på norsk skole i dag forteller oss at mange lærere har en klart behavioristisk tilnærming til både undervisning og sosial omgang med sine elever. Vi ser blant annet at fokus er veldig sterkt rettet mot at elever skal lære på "den rette måten." Et illustrerende eksempel på dette er historien om "Ivar" i Otto L. Fuglestad's bok *"Samspel og Motspel"* (Fuglestad 1993):

Ivar er en gutt som har en tilnæringsmåte til engelskfaget som læreren ikke kan akseptere. Ivar's tilnærming til engelsk går i kort ut på at han lærer seg engelske sangtekster som han fremfører med bandet han spiller i. Dette har medført at han i forhold til mange av de andre i klassen kan relativt mye engelsk. Læreren klager imidlertid over at Ivar ikke engasjerer seg i timen. Og når han gjør det, blir det bare bruddvis og på områder som interesserer ham. Faktisk kan det virke som om læreren mener at når han ikke engasjerer seg på "den rette måten", er det bedre at han ikke engasjerer seg i det hele tatt. En annen konsekvens av Ivar's tilnærming ble også at han ikke fikk uttelling for sine engelskkunnskaper på de prøvene klassen hadde. I sum ser vi derfor at en elev som i utgangspunktet er interessert i å lære engelsk, og som faktisk også er i besittelse av mye kunnskap i faget, møter mye motbør i skolen fordi tilnærmingen ikke er "den rette."

Det vi imidlertid skal være klar over er at den form for behaviorisme som utvises i skolen langt på vei er en pervertert form, all den tid det kan synes som om man har akkurat motsatt syn av de ekte behavioristene med hensyn til vektingen mellom straff og belønning. Det vil ikke være vanskelig å finne belegg for å hevde at man i skolen, eksplisitt eller implisitt, har vurdert det slik at straffens betydning overgår belønningens med hensyn til styring og korrigerende av barnas handlinger.

Fra første dag på skolen blir elevene møtt av et omfattende offentlig og "skjult" regelsett, og sammen med tilhørende sanksjoner blir dette på mange skoler ansett å være det viktigste verktøyet for å fremme riktige handlinger og riktige holdninger.

### Motivasjon viser seg som det ytres kamp om det indres oppmerksomhet.

Innenfor nyere forskning omkring motivasjonelle forhold har man i stor grad har valgt å gi sin tilslutning til Edward Deci som tidlig på 1970-tallet gav næring til, og gjorde allment kjent, teorien om et skille mellom indre og ytre motivasjon<sup>1</sup>. Når jeg har spurt både nyutdannede og etablerte lærere om hva de har lest eller hørt om motivasjon, får jeg nesten alltid som svar: *"Er det ikke noe med en deling mellom indre og ytre motivasjon.....?"*

Deci's teori er senere blitt videreutviklet slik at man i dag ser på indre motivasjon som en betegnelse på de forhold hvor aktiviteten av elevene oppleves som meningsfull, og dermed blir et mål i seg selv:

I et prosjektarbeid om umotivert vold og hærverk ønsket Stig, Rikard, Kjetil og Ole å lage en video hvor de dramatiserte et tilfelle av umotivert vold. Da det ferdige resultatet forelå kunne alle i klassen se at de hadde lagt ned mye arbeid i regissering og klipping. I en foreldresamtale fikk jeg av foreldrene bekreftet at de hadde vært ute hver eneste kveld i en uke for å filme. Deretter hadde de brukt nesten enda en uke til på å klippe og å legge til musikk. Mor til Rikard sa at *"de var helt oppslukt av arbeidet med den filmen. I nesten to uker så vi nesten ikke noe til Rikard etter skoletid."*

---

<sup>1</sup> En nyere terminologi på indre og ytre motivasjon er *målorientering* (Skaalvik & Skaalvik 1996). Man snakker da om oppgaveorienterte elever og ego-orienterte elever, hvor det første tilsvarer indre motivasjon og det andre, ytre motivasjon. Selv om man i lys av den nye terminologien også har utført noe nye forskning, har jeg valgt å bruke de eldre, men mer kjente begrepene. Dette fordi det er denne teorien de fleste vet noe om, og jeg har ikke ønsket å fjerne det lille av "kjent grunn" som måtte finnes på dette feltet.

Tilhengere av teorien om indre og ytre motivasjon vil si at guttene her utviste en indre motivasjon for arbeidet med videofilmen. Dette fordi det som drev dem var en interesse for oppgaven i seg selv.

Ytre motivasjon er derimot betegnelsen på forhold hvor aktiviteten må ses som en respons på ytre stimuli eller incentiver. En kjent fremstilling av dette er "gulrot-prinsippet;" eselet som går og går fordi kusken holder en gulrot foran ansiktet på det. Likeledes har man hevdet at noen barn handler fordi de vet de vil få en eller annen form for belønning dersom oppgaven utføres til "kuskens", i dette tilfellet foreldrene eller lærerens, tilfredsstillelse.

Dette skillet mellom indre og ytre motivasjon tilsvarer også på mange måter ytterpunktene i teoritilfanget i motivasjonsforskningen. Ovenfor har vi vært innom behovsteoriene og behavioristisk teori. Det kan hevdes at disse i stor grad korresponderer med skillet mellom indre og ytre motivasjon, slik at de behavioristisk funderte teoriene langt på vei faller sammen med det som her er sagt om ytre motivasjon. Likeledes må man med rimelighet kunne hevde at de såkalte behovsteoriene langt på vei støtter seg på prinsippene om indre motivasjon.

Enkelte har foreslått at Deci muligens har prøvd å forene disse to hovedposisjonene i én teori, når han hevdet at menneskelig motivasjon bør ses i forhold til dette skillet mellom indre og ytre motivasjon. Det disse overser er at Deci ikke var noe videre opptatt av det som på norsk er blitt oversatt som "ytre motivasjon." I hans bok "*Intrinsic Motivation*" fra 1975, søker han først og fremst å drøfte det han kaller vår indre motivasjon. Ikke noe sted nevner han noe som skulle indikere at han også ser for seg en "*external motivation*". Det blir derfor helt galt når hans drøftelse av forholdet mellom ytre belønning og indre motivasjon, har blitt en teori om indre og ytre motivasjon.

Mine innvendinger mot den formen denne teorien er blitt presentert på her i Norge går derfor i første rekke på den noe tilfeldige måten begrepet "motivasjon" brukes på. "Ytre motivasjon" antyder noe i retning av at vår motivasjon i enkelte tilfeller skal kunne befinne seg utenfor oss selv. Dette er selvfølgelig en umulighet.



Å drøfte i hvilken grad ytre forhold påvirker vår motivasjon er en viktig og nødvendig diskusjon, men at motivasjon skulle kunne være noe utenfor hver enkelt av oss, må kunne sies å bero på en misforståelse med hensyn til fenomenets egenart. Det kan imidlertid tenkes at vi alle, i større eller mindre grad, har lært oss til en motivstruktur hvor vi forutsetter de rette ytre incentivene før vi handler. Men det "ytre" består da i første rekke av disse incentivene samt den konteksten de opptrer innenfor. Motivasjonen for å handle som vi gjør, vil alltid forbli en del av våre "indre landskaper".

Mens intensjonen med introduksjonen av dikotomien "indre og ytre motivasjon" utvilsomt har vært å forsøke å forenkle og tydeliggjøre, vil jeg derfor våge påstanden om at man langt på vei har oppnådd det motsatte. Med en såvidt uklar begrepsbruk har tilhengere av denne teorien bidratt til den (mis)bruk av begrepet "motivasjon" som vi til stadighet opplever både i teorien og i praktisk bruk. Jeg vil imidlertid presisere at jeg ikke er fremmed for at *realiteten* i teorien, brukt til å forsøke å forstå for eksempel elevers forskjellige strategier for læring, kan ha noe for seg. At noen lar seg motivere av ytre incentiver som i utgangspunktet er den forestående oppgaven uvedkommende, mens andre i første rekke lar seg motivere av den utfordring oppgaven i seg selv representerer, kan utvilsomt tjene som et brukbart utgangspunkt for egne refleksjoner omkring fenomenet motivasjon.

Men fordi denne inndelingen like gjerne blir brukt som en moralsk pekefinger med hensyn til elevers gode og dårlige læring, bør vi utvise stor grad av forsiktighet med uten videre å implementere den i skolen. Det er nettopp fordi teorien implisitt synes å forutsette at man foretar et skille mellom "det gode" eller "det riktige" (indre motivasjon) på den ene siden, og "det dårlige" eller "det mindreverdige" (ytre motivasjon) på den andre siden, at jeg finner det betenkelig at dette er de tankene omkring motivasjon som sannsynligvis er best kjent blant landets lærere. Slik jeg ser det vil man ved å holde fast på dette skillet bare åpne for enda en mulighet for lærere og lærerutdannere til å stigmatisere hele grupper av elever som ikke arbeider i henhold til det "gode", akademiske læringsidealet. Og så glemmer vi at veldig mye av det som skjer i skolen nettopp bærer preg av å være atferdsmodifisering ved hjelp av enten ros eller ris!

Med Aarland kan vi si at skolen også i denne sammenhengen driver en utstrakt form for dobbeltkommunikasjon (Aarland 1983). Med det mener jeg at skolen på samme tid holder opp indre motivert atferd som idealet, og forventer at elevene skal reagere og la seg styre av ytre incentiver som ros og ris (les: vurdering). Dersom jeg var tilhenger av Deci's teori, ville jeg si at dette er uforenbare størrelser. Dette fordi det finnes et viktig poeng i Deci's teori som mange "blinde" tilhengere av denne teorien har oversett: Nemlig at Deci selv hevdet at indre og ytre motivasjon ikke kumulerer mot enda mer motivasjon (Deci 1975). Tvert i mot mente han at forsøk på ytre motivasjon ville redusere det som måtte finnes av indre motivasjon. Deci's "motivasjonslov" bør representere et varsko for pedagoger og skolemyndigheter. Slik skolen fungerer som institusjon i dag, med stadig sterkere fokus på teoretiske fag og økt vekt på karakterer og annen form for vurdering, legges det utelukkende opp til barns motivering for de incentivene lærerne finner det for godt å legge ut som "spor". I lys av dette vil jeg derfor hevde at vi ber om det umulige når elever skal jobbe for det vi her har kalt en indre motivert tilnærming til skolearbeidet.

Silje går i første klasse men har kunnet lese siden hun før hun var 6 år. Nå sitter hun helt oppslukt av en ny bok hun fikk av far og mor. Boken handler om planetene i vårt solsystem. På skolen har hun laget en stor plansje hvor hun har vist rekkefølgen på planetene fra Solen og ut til Pluto. Hun enser det knapt når lillesøster setter seg ned ved siden av henne og gjerne vil være med å se i boken. Helt uoppfordret finner Silje papir og fargestifter og forsøker å tegne av de fine tegningene i boka. Hun skriver også litt om hver planet. Når hun er ferdig smiler hun over hvor fint produktet er blitt. Når hun har lagt arket til side går det plutselig opp for henne at det er lørdag. Lørdag betyr gode utsikter til godteri til Barne-TV. Hun snur seg mot faren og spør: *"Pappa, kan jeg få ukepenger så jeg kan kjøpe lørdagssnop dersom jeg rydder rommet?"*

Dette eksempelet viser at å kategorisere et barns handlinger ut fra en inndeling i indre og ytre motivasjon, samtidig kan bidra til å "dele opp" selve barnet på en måte som fratar oss muligheten til å forstå helheten i hvordan de lever sine liv. På samme måte som Silje ubesværet beveger seg fra den ene siden til den andre i denne teoriens dikotomi, ser vi at barn i skolen i det ene øyeblikket kan "ta av" i en retning og være helt oppslukt av det de holder på med, mens de i neste øyeblikk nekter å gjøre noen ting som helst uten de rette incentivene og utsiktene til en eller annen form for belønning.

Heller ikke vitenskapsteoretisk vil det være særlig fruktbart å møte feltet med slike enten- eller kategorier. Hverdagen i skolen er rett og slett for kompleks, og kanskje også for tvetydig, til at den vil la seg presse inn i en slik dikotomi uten at vi mister svært mye av både prosessene, relasjonene og dynamikken som for en lærer vil være avgjørende for samhandlingen med elevene.

Som kritiske pedagoger bør vi også spørre oss om hva det er som forut for selve dikotomien, gjør at vi i det hele tatt snakker om en slik inndeling? Hvem har interesse i at vi holder på en slik inndeling? Er det skolen som system og som statens forlengede arm inn i barneoppdragelsen? Er det lærerne med sin akademiske utdanning og sin preferanse for "snille" og "flittige" barn? Svaret på dette kjenner jeg ikke, men jeg tror neppe det er hensynet til barn og unge som har vært avgjørende.

### Motivasjon viser seg som en spenning mellom lyst og angst.

Morten er i ferd med å dele klassen i grupper som skal samle inn informasjon om hvert sitt politiske parti og senere presentere dette i en uhøytidelig "paneldebatt." For hver gruppe har han utpekt en leder som skal ha det overordnede ansvar for koordinering og progresjon i arbeidet.

Når Marit blir ropt opp til å være gruppeleder kan han se usikkerheten bre seg i ansiktet hennes. Valget av Marit var helt bevisst. Hun er sterk faglig og arbeider godt, men kunne trenge noe mer selvtillit. Dette vises blant annet ved at hun så og si aldri tar ordet i klassen uten at hun blir spurt om noe.

Morten venter spent på reaksjonen. Som utenforstående ser jeg at Marit veier for og imot. Aller helst ønsker hun nok at hun hadde sluppet. På den annen side vet jeg at hun liker faget. Hun virker også til en viss grad å være klar over at hun faglig sett er flinkere enn de fleste i klassen. Men å lede en gruppe.....? Mens Marit tenker har det liksom oppstått et lite "vakuum" i timen. Diskusjonen elevene i mellom har stilnet av, og stadig flere ser på henne. Det virker som om de forstår at hun lider valgets kvaler.

Den forløsende kommentaren kommer fra Ole som er på samme gruppe: "*Kom igjen, Marit. Det klarer du!*" Når Marit begynner å smile og løfter litt oppgitt på skuldrene vet Morten at hun har gjort det riktige valget. De andre gjenopptar aktivitetene sine.

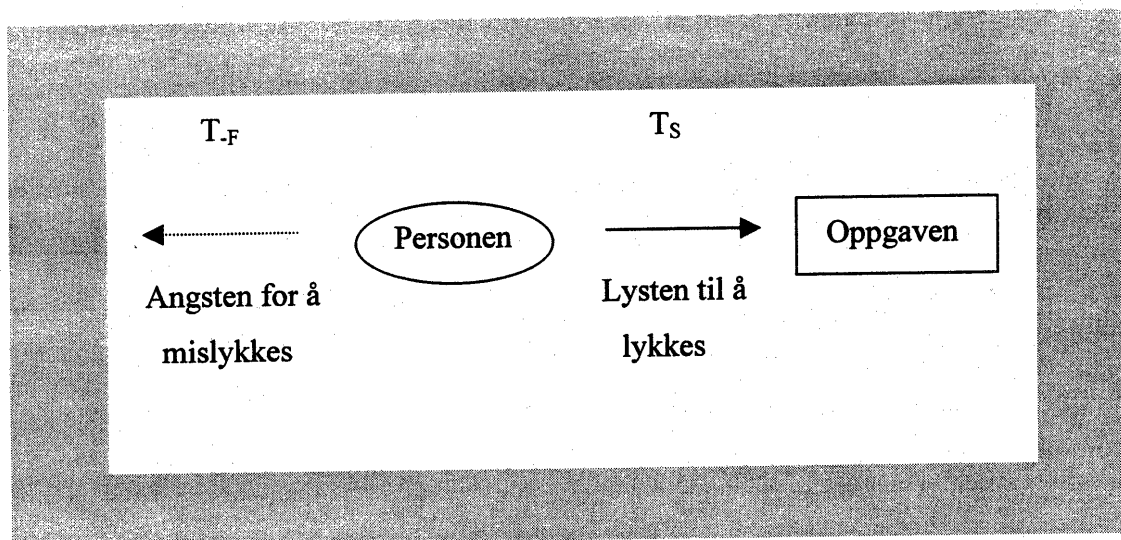
Med boken "*The Achievement Motive*" (1953) gav David McClelland og hans medarbeidere støtet til et omfattende forskningsarbeid på motivasjonelle forhold. Over hele verden tok forskere senere utgangspunkt i McClelland's teori i sin egen motivasjonsforskning. Som vi pekte på ovenfor kan behovsteoriene og de behavioristiske teoriene sies å representere hvert sitt "ytterpunkt" i motivasjonsforskningen på den måten at behovsteoriene nesten utelukkende legger vekt på indre forhold, og de behavioristiske teoriene er nærmest blinde og døve for annet enn de ytre, aktivt styrende forhold. Teorien om prestasjonsmotivasjon plasserer seg mellom disse to ytterpunktene ved at den forsøker å ta hensyn til både indre forhold så som lyst og angst samtidig som den aksepterer at ytre forhold spiller en rolle i utviklingen av våre motiv.

### **Grunnleggende antagelser i teorien om prestasjonsmotivasjon.**

Prestasjonsmotivasjon er blitt brukt som en betegnelse på den trangten vi alle har til å utføre noe som er bra, i forhold til en eller annen kvalitetsstandard. I dette bildet blir forventninger en viktig komponent. Forventninger til selve arbeidet, eller til resultatet, blir målestokken den enkelte har som bakgrunn for å si seg fornøyd eller misfornøyd med det arbeidet som han eller hun har utført.

I situasjonen ovenfor hadde det vært interessant å kunne lese hvilke tanker som raste rundt i hodet til Marit da hun fikk vite at hun skulle være gruppeleder. Kanskje var hun redd for at gruppen ikke ville klare oppgaven like bra som hun gjerne ville den skulle? Det kan også tenkes at hun hadde lyst på det ansvaret gruppelederjobben innebar, for da kunne hun for en gang skyld ha det siste ordet om hva gruppen skulle foreta seg, med de mulighetene det kunne gi for et godt resultat. For meg som så på var det imidlertid klart at det inne i Marit pågikk en drakamp mellom lysten til å ta fatt på oppgaven og lykkes, og angsten for at hun ikke skal mestre oppgaven og at gruppen skulle mislykkes.

Dette er samtidig mye av utgangspunktet i teorien om prestasjonsmotivasjon:



Den totale mestringsmotivasjon vil derfor være summen av lysten til å lykkes og angsten for å mislykkes, uttrykt ved:

$$T_A = T_S + T.F$$

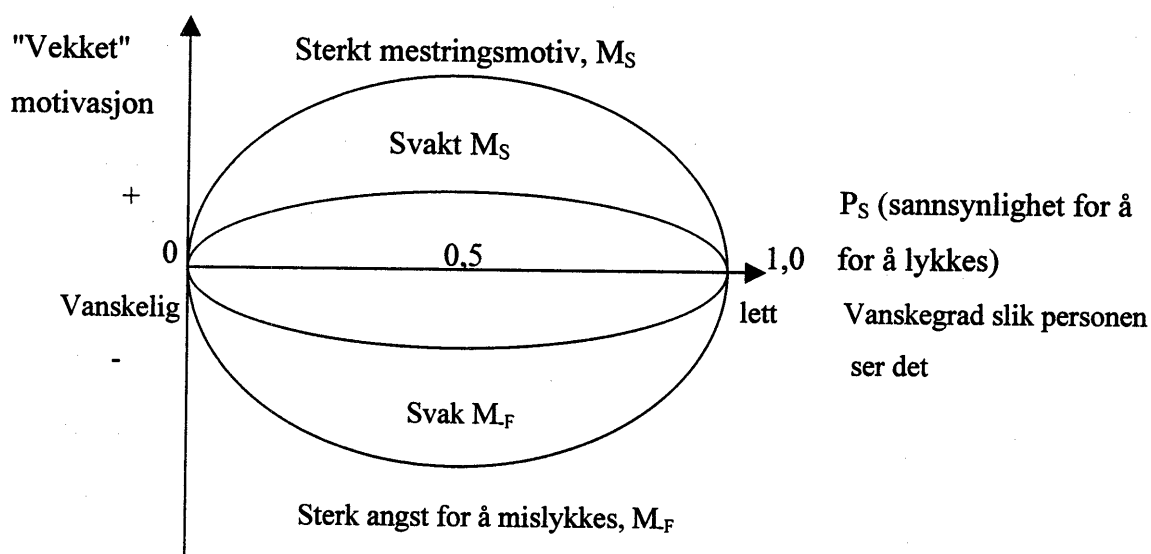
Lysten til å lykkes ( $T_S$ ) er satt som summen av tre forhold:

- Et grunnleggende mestringsmotiv ( $M_S$ ),
- Personens subjektive vurdering av muligheten for å lykkes ( $P_S$ ), og
- Personens subjektive vurdering av verdien av det å lykkes, gjerne kalt insentivverdien av å lykkes ( $I_S$ ).

Vi får da at  $T_S = M_S \times P_S \times I_S$  (Nygård 1976).

Samtidig med lysten til å lykkes virker også angsten for å mislykkes. Noe enkelt kan vi si at motivet for å unngå å mislykkes innebærer en forventning om negative opplevelser i prestasjonssituasjoner (ibid.) Dette er i følge John W. Atkinson et latent personlighetstrekk ved alle mennesker. Men som mestringsmotivet er også motivet for å unngå å mislykkes forskjellig utviklet hos individene (Atkinson 1964).

Noe av det mest interessante med teorien om mestringsmotivasjon er at man har hevdet at både mestringsmotivet og motivet for å unngå å mislykkes aktiviseres maksimalt når oppgaven av personen selv oppleves som middels vanskelig.



Atkinsons modell slik den er fremstilt av Roald Nygård (Nygård 1976, s. 311).

Det interessante med denne modellen er at man for å aktivisere maksimalt av en persons mestringsmotiv, må gi personen en oppgave han eller hun selv finner middels vanskelig. Det er altså ikke slik at mennesker med et høyt mestringsmotiv gir seg i kast med ekstremt vanskelige oppgaver. De leter seg i stedet ut oppgaver som medfører en viss risiko, men ikke mer enn de allikevel føler seg rimelig sikre på å klare oppgaven. Men som de fleste medaljer har også denne en bakside. Det er nemlig under de samme forholdene en angstdominert person aktiviserer maksimalt av motivet for å unngå å mislykkes.

Teorien om mestringsmotivasjon har også et element av Deci's teori om indre og ytre motivasjon, ved at man deler mellom det autonome mestringsmotivet og det sosiale mestringsmotivet. Skillet mellom dem skapes ut fra en tanke om *hvem* som skal foreta vurderingen av det arbeidet som er gjort. Dersom personen selv skal vurdere resultatet ut fra sin egen kvalitetsstandard snakker vi om et autonomt mestringsmotiv, mens dersom vurderingen skal foretas av andre kaller vi mestringsmotivet for sosialt.

Et prinsipp som er helt grunnleggende for teorien om prestasjonsmotivasjon, eller mestringsmotivasjon som den gjerne også kalles, er at individet er kontinuerlig aktivt. En konsekvens av dette blir at man ser bort fra problemet med hva som aktiviserer individet. Hovedproblemet blir i stedet å forstå hva som får en person til å skifte over fra en aktivitet til en annen. Et annet viktig moment er at man i denne teorien oppfatter alle motiver som lærte. Man skiller ikke mellom primære og sekundære, eller fysiologisk baserte og psykogene motiver. Sultmotiv og mestringsmotiv regnes med andre ord begge for å være lærte motiver. Det er allikevel klart at man går ut fra at de behovene som ligger til grunn for de mer grunnleggende motivene som jakten på mat, dannelsen av samfunn, etc. er naturgitte.

Det har etter hvert også blitt klart at begrepet prestasjonsmotivasjon bare er relevant hvor individet ser seg selv som ansvarlig for sluttresultatet. Man forutsetter også at individet vet at prestasjonen vil bli vurdert mot en gitt prestasjonsnorm. Dersom sluttresultatet ikke skal underkastes en eller annen form for vurdering, kan vi heller ikke lenger bruke begrepet prestasjonsmotivasjon.

Når tilhengere av denne teorien hevder at både motivet for å lykkes, og motivet for å unngå å mislykkes aktiviseres samtidig, blir det viktig å få klarhet i hvordan mestringsmotivet kan styrkes. Svaret på dette blir at gjennom positiv vurdering (fra seg selv og andre) blir opplevelsen av å mestre en positiv opplevelse, som igjen vil medføre at vi vil opparbeide positive forventninger når vi går i gang med nye oppgaver. Sagt på en annen måte: Verdien av mange, positive mestringserfaringer kan ikke overvurderes.

## Kritikk av teorien om prestasjonsmotivasjon.

Fordi det har vært, og fremdeles blir, drevet svært mye forskning omkring teorien om prestasjonsmotivasjon, vil det føre for langt å komme inn på all kritikk som er anført mot den her. Foruten at svært mye av forskningen ikke uten videre passer inn i Atkinsons modell (Imsen 1991), kan vi allikevel si at kritikken i all hovedsak kan sies å følge to akser: en feministisk kritikk og en kritikk basert på en venstrepolitisk ideologi. Jeg vil her fremføre noe av denne kritikken:

### Feministisk kritikk:

Det mest grunnleggende punktet i en feministisk kritikk av teorien om prestasjonsmotivasjon er at den opprinnelige teorien faktisk er utviklet på bakgrunn av empiri hentet fra bare menn og gutters livsverden. Alle Atkinson's og McClelland's undersøkelser og forsøk ble gjort i maskuline miljøer. Dette blir problematisk når vi vet at Gjesme i en norsk undersøkelse fant en tendens til at jenter og gutter vurderer vanskegraden av skoleoppgaver forskjellig (Gjesme 1976). Og nettopp elevenes egen vurdering av oppgavene er jo det springende punktet i blant annet Atkinson's modell slik den er gjengitt ovenfor.

I den norske undersøkelsen fant man at mens middels flinke gutter fant skolesituasjonen middels vanskelig, fant de tilsvarende flinke jentene skolesituasjonen heller vanskelig. Med referanse til Atkinson's modell kan vi dermed si at middels flinke jenter ikke får aktivisert maksimalt av mestringsmotivet sitt slik guttene på samme nivå gjør. Teorien om prestasjonsmotivasjon, slik den opprinnelig ble presentert, kan dermed i beste fall ikke sies å være gyldig for andre enn den mannlige delen av befolkningen.

I tillegg kan det hevdes at den individualistiske, konkurranseorienterte verdiorienteringen som ligger til grunn for teorien i første rekke representerer de såkalte maskuline verdier. De "myke" verdier som omsorg, fellesskap og intimitet er overhodet ikke tatt med i Atkinson's verdibegrep. Og dersom det virkelig er slik at disse verdiene er å finne hyppigere hos kvinner enn hos menn, kan vi uten videre si at teorien er ugyldig for kvinners prestasjons-atferd.

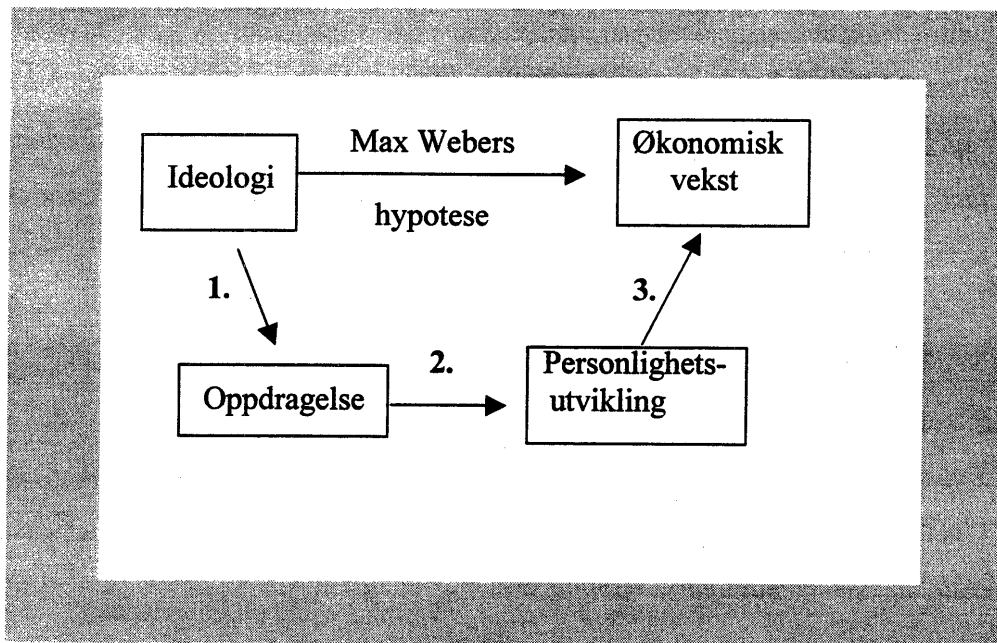


Enkelte har riktignok forsøkt å flette inn i teorien at en mulig grunn til at kvinner har mindre prestasjonsmotivasjon enn menn i visse situasjoner er at de "investerer" tilsvarende mer i prestasjoner som har med mellommenneskelige forhold å gjøre. Dette blir allikevel ikke annet enn ad-hoc hypoteser fremsatt for å "redde" teorien om prestasjonsmotivasjon. For kvinnene betyr det at de nok en gang må finne seg i å bli sammenlignet med menn - på menns premisser.

### Marxistisk kritikk:

Det er blitt hevdet at moderne motivasjonsteori med sin kategorisering og rangordning direkte avspeiler det moderne, kapitalistiske samfunn den er utviklet i. Forskerenes middelklassenormer har angivelig gitt seg utslag i at man opererer med et prestasjonsmotiv som svarer til den individuelle konkurranse, mens det slett ikke finnes noe solidaritetsmotiv som svarer til arbeiderklassens kollektive kamp (Illeris 1978). Utelukkelsen av samfunnsforholdene i selve teoribygningen blir en måte å sementere de eksisterende klasseskillene på ved at den som måtte studere teorien som regel tar den eksisterende samfunnsorden som en gitt og ureflektert størrelse.

Noe av grunnlaget for McClelland's forskning er Max Weber's hypotese om at et folks grunnleggende ideologi er avgjørende for landets økonomiske vekst. McClelland stilte opp følgende tankerekke: Dersom ideologien legger vekt på individenes prestasjoner, vil dette avspeile seg i oppdragelsen som vil bli mer orientert mot utviklingen av barnas selvstendighet. En slik oppdragelse fremmer utviklingen av prestasjonsmotivet hos individene, og et sterkt utviklet prestasjonsmotiv hos individene vil fremme samfunnets økonomiske vekst, som i et kapitalistisk system er målestokken på all fremgang.



McClellands videreutvikling av Max Webers hypotese om sammenhengen mellom ideologi og økonomisk vekst. Fra K. B. Madsen: *"Motivasjon, trivsel og arbeid"* (1975:143).

Det blir dermed påfallende at McClelland, til tross for at han tilsynelatende tillia samfunnsmessige forhold stor vekt, ikke tok dem med i selve teoribygningen. Konsekvensen er at disse forhold blir av sekundær karakter i forhold til selve den abstrakte kategorisering av motivene, som er hevet over selv de mest elementære samfunnsmessige forskjeller som for eksempel samfunnsnorm, klassetilhørighet og kjønnsforskjeller.

En annen kritikk som rammer ikke bare teorien om mestringsmotivasjon, men også de fleste andre moderne teorier om motivasjon, er den måten man bevisst eller ubevisst har latt være å rette fokus på den kvalitative gjenstand, oppgave eller person som vekker vår motivasjon. Fordi motivasjonsforskningen har vært drevet frem som et psykologisk definert problemfelt, har man også fått en urimelig sterk fokusering på det individuelle og de internale prosesser i menneskesinnet. Som jeg skal komme mer tilbake til nedenfor, vil jeg hevde at vi til en hver tid befinner oss i visse relasjoner til de mennesker, ting og oppgaver som omgir oss. Disse relasjonene eller forholdene har jeg valgt å kalle for "motivasjonelle forhold", og ønsker med det å peke på at motivasjon må ses som en integrert og naturlig del av de bånd vi har til andre mennesker, ting eller hendelser.

## Mestringsmotivasjon i skolen.

Morten er ikke i tvil om at Marit vil klare å lede sin gruppe frem til et godt resultat. Samtidig kan han se på henne at hun slites mellom lysten til å ta fatt og redselen for at noe kan gå galt eller at resultatet ikke skal bli så bra som hun gjerne vil. I følge teorien om prestasjonsmotivasjon vil det være avgjørende for Marit's avgjørelse i hvilken grad hun har utviklet mestringsmotivet, og samtidig i hvilken grad angsten får dominere. Hennes egen vurdering av hvor vanskelig det vil bli å være gruppeleder, vil også få avgjørende betydning.

Selv om Morten neppe kjenner til detaljene i teorien om mestringsmotivasjon, har han en tanke om at opplevelse av mestring er positivt. I det konkrete eksempelet med Marit fortalte han meg at han ville prøve å hjelpe litt på selvtilliten hennes, samtidig som han gjerne ville at resten av klassen skulle få se hvor flink Marit er. Han håpet at dette ville styrke hennes sosiale posisjon i klassen, og at Marit etter hvert ville tørre å slippe seg noe mer "frempå" i diskusjoner og lignende. Man kan kanskje beskyld ham for en noe naiv årsak-virkning tenkning, men han må samtidig berømmes for både å ha sett utfordringen med hensyn til Marit, og det faktum at han foretok seg noe konkret for forsøke å bedre hennes situasjon. Hans pedagogiske intensjon var således den aller beste.

Det beste med teorien om prestasjonsmotivasjon brukt i skolen er etter mitt syn måten den så betingelsesløst støtter opp under nødvendigheten av differensiert undervisning på. Dersom vi går tilbake til Atkinsons modell ser vi at det ikke nytter å legge opp til undervisning for "gjennomsnittseleven" dersom alle skal få aktivisert sitt prestasjonsmotiv. Dersom vi gjør dette vil store deler av klassen enten ha for vanskelige eller for lette oppgaver å arbeide med. Derimot blir det nødvendig å bruke mye tid på å observere og klarlegge hvor hver enkelt elev står faglig og sosialt, før individuelle tilpasninger gjøres. Som et argument mot større klasser og mindre tid til hver elev, vil teorien om prestasjonsmotivasjon gi oss all mulig støtte når vi hevder nødvendigheten av nok tid til å komme hver enkelt elev i møte - mange ganger hver dag.

Selv mener jeg derfor at teorien om prestasjonsmotivasjon representerer et klart fremskritt i forhold til tidligere teorier på området, ikke minst fordi man her på en helt annen måte en tidligere ser kompleksiteten i menneskelig motivasjon enn tidligere teorier. Det finnes imidlertid gode grunner til at vi som pedagoger også skal se på denne teorien med et kritisk blikk før vi utroper den til å være "den sentrale skolemotivasjonen".

Noe av det mest negative med denne teorien brukt i skolen er hvordan den fokuserer på prestasjon og prestasjon alene. Med sitt fundament i en samfunnsøkonomisk "efficiency-tankegang" handler denne teorien i første rekke om hvordan man mest mulig effektivt får mest mulig ut av våre menneskelige ressurser. Å bruke skole og utdanning til å nå samfunnsøkonomiske mål er selvfølgelig ingen ny tanke, og vi ser den særlig tydelig når vår skole etter "objektive" kriterier kommer svakt ut i OECD-rapporter, og staten tyr til reformer for å få skolen opp på et regningssvarende og konkurransedyktig nivå.

Dette er den ytre realitet som vi som foreldre og lærere må kjempe mot, men som vi har små utsikter for å endre. Den beste måten vi kan hevde våre meninger på, er kritisk å forholde oss til den indre realitet i skolen. Med det mener jeg at vi i mye større grad må forsøke å ta barn og unges perspektiv i vår planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisningen. Det er på et slikt grunnlag vi må ta stilling til i hva i de teoriene som nå er presentert vi ønsker å bruke, og hva vi av hensyn til barn og unge velger å utelate.

Helt konkret kan vi for eksempel velge å ta teorien om prestasjonsmotivasjon til inntekt for en bedre differensiering og bruk av eventuelle hjelpetiltak, mens vi velger å dreie fokus bort fra prestasjonen som produkt, og over til et prosessorientert syn på barns utvikling. Kanskje velger vi også å definere læreren til å bli "ikke-lærer" ved at hennes jobb i første rekke blir å være "veiviser" i stedet for underviser (jfr. etymologisk kilde til "pedagogikk" s. 11)? Det viktigste blir uansett at vi vurderer denne og andre teoriers egnethet *fra et pedagogisk ståsted*.

## Motivasjon viser seg gjennom konkurranse.

Finn er klasse 8A's "sorte får". Ikke så mye fordi han finner på så mye tull, men mest fordi han alltid går kledd i sorte klær. Han har langt hår, er fast blant gruppen på "røykehjørnet", og ser for øvrig ut til å bry seg mindre om skolearbeid. Klassen har mange sportsinteresserte gutter som trener flere ganger i uken, og disse blir på mange måter den direkte motpolen til Finn. Det er i hvert fall hva klassens lærer (som er trener og friluftsmenneske på fritiden) forteller meg. Med det har han selvfølgelig også fortalt om "det gode" og "det dårlige" i klassen.

I en gymnastikktime jeg var tilstede i, skulle klassen ha sirkeltrening. Finn var på gruppe med Lena, Monica og Kjetil. Sistnevnte var på det tidspunktet på kretslaget i fotball, og trente av den grunn nesten daglig. Når gruppen skulle flytte seg fra en stasjon til en annen var Kjetil alltid først - og Finn alltid sist. Ved et par anledninger la jeg imidlertid merke til at Finn under selve apparattreningen tok opp konkurransen med Kjetil. Faktum var at han på rene styrkeøvelser som kroppsheving i bom og sit-ups klarte noen flere repetisjoner enn Kjetil. Hele tiden gjorde han det med et blick bort på Kjetil, og med et smil om munnen. Mye av tiden gav han imidlertid blaffen, og gadd såvidt å gjøre noe som helst.

Da jeg i et friminutt slo av en prat med Finn, sa jeg at jeg syntes det var godt gjort av ham å klare seg såpass bra vis-à-vis Kjetil. Han smilte og ble en smule brydd. Sannsynligvis fordi andre "svartkledde" stod rundt, og jeg hadde et inntrykk av at det blant disse ikke var særlig "kult" å være flink i gymnastikk. Neste gang det var gymnastikk var imidlertid Finn "med" på en helt annen måte. Han smuggett opp på scenekanten hvor jeg satt, liksom bare for å sjekke at jeg fulgte med. I alt han gjorde tok han seg helt ut, eller lot i hvert fall som han gjorde det. I styrkeøvelser akkompagnerte han alltid de siste repetisjonene med noen brøl, og i ballspill gjorde han et stort nummer av å gi 100% i en kort periode, for så å synke sammen med et så høyt stønn at alle skulle skjønne at han hadde gitt alt.

Det mest interessante var imidlertid hvordan han oppsøkte "sports-gutta" i de forskjellige øvelsene, og prøvde å måle krefter med dem i alt de foretok seg. De andre guttene lo først av det hele, men følte seg etter hvert så pass "truet" at også disse med en innbitt mine gav det de hadde. Etter timen gikk jeg sammen med læreren tilbake til lærerværelset.

Han var forundret over innsatsen til klassen, og sa at det hadde vært en "rå" stemning i timen. Slik fortsatte det så lenge jeg var observatør ved denne skolen.

Finn begynte etter hvert å komme i god form, og læreren var tydelig forundret over at han som ellers gav blaffen i det meste, plutselig satte så mye inn på å gjøre det godt i gymnastikk. Av samtaler vi hadde, skjønte jeg at det var relativt motvillig at han gav Finn en "Mg" i gymnastikk til jul det året.

Det er imidlertid ikke slik at all konkurranse er positiv for barn og unges utvikling. Stadig å skulle måle seg med andre tar bort grunnlaget for den enkeltes mulighet til "å være" og "å bli" på egne premisser. Konkurranse har også et preg av "ufrihet" over seg; når jeg konkurrerer er jeg i en situasjon hvor jeg møter den annen "på halvveien" eller i "ingenmannsland". Det er ikke der jeg aller helst ville vært, og det er heller ikke der mitt utviklingspotensiale primært ligger. Jeg er der fordi jeg er blitt "utfordret", eller fordi det på andre måter forventes av meg.

Konkurranse finnes på flere plan i skolen. I tillegg til den åpne konkurransen i forskjellige prestasjonssituasjoner, finnes det også en mer "strukturell" konkurranse ved at elevene i en klasse nesten alltid arbeider med de samme tingene. Når alle gjør det samme oppstår det fort en tendens til at man sammenligner seg med de andre og deres prestasjoner, og på denne måten skapes en konkurranse med hensyn til arbeidstempo, orden, vurdering fra læreren, osv. Denne formen for konkurranse medfører at elevene aldri helt kan tillate seg å arbeide på egne premisser. Når et blikk bort på kameraten ved siden av forteller ham at han ligger to sider etter i matematikkboka, jobber han som besatt for å komme ajour før det ringer ut. Hva han lærer og hvor mange feil det er underveis blir mindre viktig. Det viktigste blir å kunne si at "jeg er også kommet til nr. 47 i matteboka".

En konsekvens av konkurranse er kåringen av en vinner og en taper. Selv i vennskapelig kappestrid er det ingen som liker å tape gjentatte ganger. Det blir derfor et paradoks når skolen nærmest går i bresjen for konkurranse mellom venner og klassekamerater.

Dersom vi i større grad hadde latt elevenes interesser vært styrende for hva vi skulle arbeide med, ville denne negative formen for konkurranse vært fjernet, eller i det minste sterkt redusert.

Ved å la elevene i større grad velge sine egne arbeidsoppgaver, ville vi få se at de "tar av" i hver sin retning, og grunnlaget for denne "strukturelle" konkurransen ville falt bort. I stedet ville vi fått en positiv konkurranse hvor kreativitet og engasjement ville være konkurranseområdene, og hvor like mye av konkurransen vil bli med seg selv og sine begrensninger som med andre og deres prestasjoner.

### Motivasjon viser seg i relasjonene og samarbeidet.

Morten er akkurat ferdig med å fortelle klassen at de i nesten en hel måned skal drive et prosjektarbeid på fisk og fiske. Det som så skjer er et kommunikativt vidunder: Som om elevene har kommunisert via telepati, møter de blikket til bestevennen eller andre skolekamerater, og ved hjelp av blick, hodebevegelser og tegn signaliserer de til hverandre at de skal jobbe sammen. Jeg ser at der hvor "kontraktene" går i orden, lener elevene seg tilbake i stolen med et smil om munnen. De elevene som av en eller annen grunn ikke har fått inngått "kontrakt" med noen, virrer fortsatt med blikket og prøver å møte blikket til noen andre de kunne tenke seg å jobbe sammen med.

Når elevene begynner å gruppere seg rundt i klasserommet er det stor forskjell mellom dem som har fått avklart hvem de skal arbeide sammen med, og de som ikke har det. Noen kan ikke få satt seg sammen fort nok. Disse begynner straks på en uformell "brainstorming" hvor mange gode, og noen urealistiske, ideer slynges ut. To elever er ikke plassert i noen gruppe. Det tar litt tid før Morten oppdager det, og når han omsider har fått tilordnet dem en gruppe, kan jeg se at de er passive og trege med å sette seg bort til gruppen sin. I planleggingen er de svært passive, og avfinner seg med å bli tildelt arbeidsoppgaver av de andre.

De fleste som er lærere eller som over tid har observert livet i et klasserom vet at det alltid vil finnes positive bindinger og negative relasjoner mellom elever og mellom elev(er) og lærer. I den klassen jeg fulgte i nærmere 3 år, var det i hovedsak fire grupper: Det var de "kule" guttene, de "flinke" guttene, de "kule" jentene og de "flinke" jentene. I tillegg var det to til tre elever som hadde en tendens til å falle utenfor, og som virret mellom gruppene uten egentlig å passe i noen av dem. Læreren forholdt seg til denne gruppedannelsen på forskjellige måter, men uten at det fulgte noe systematisk mønster.

I en samtale jeg hadde med ham om dette, innrømmet han da også at det hele gikk på "feelingen." Når han syntes at noen hadde hengt i hop lenge nok, valgte han å splitte dem opp og putte dem i hver sin gruppe. Han hadde ikke noen god forklaring på hvorfor han gjorde dette, men mente at det var til det beste for alle. Han innrømmet imidlertid at de klart beste prosjektarbeidene var blitt til når elevene selv valgte hvem de ønsket å arbeide sammen med.

I lærerutdanningen har man liksom heller ikke helt visst hva man skulle gjøre med disse bindingene og relasjonene. Noen hevder at det er naturlig at elevene selv velger sine venner og samarbeidspartnere, mens andre mener at det er viktig at læreren tar styringen og fordeler elevene på grupper som gjør at ingen faller utenfor. Det mest interessante her er strengt tatt ikke hvilken av to løsninger man velger, men hvilken begrunnelse læreren bruker for å velge som han gjør.

På den ene siden kan man tenke seg at barnas motivasjon, læring og frihet tilsier at barna velger selv. På den andre siden ønsker man gjerne at ansvar for hverandre, empati og hensynet til fellesskapet i klassen tilsier at læreren velger. Jeg finner det imidlertid interessant at vi alle, implisitt eller eksplisitt, har en idé eller tanke om at samarbeid og gode relasjoner er en særdeles viktig del av livet i skolen. Vår holdning til dette settes på prøve nesten hver gang vi skal drive prosjektarbeid, og to eller flere elever kommer til læreren nesten på sine knær og spør om ikke de kan få jobbe sammen. Dessverre er det slik at det valget man skal gjøre her normalt er fullstendig overlatt til den enkelte lærer og dennes intuitive følelse i øyeblikket. Jeg har enda ikke opplevd å være tilstede når lærere diskuterer med hverandre om synspunkter for og i mot å gripe inn og forsøke å styre disse relasjonene, og det finner jeg betenkelig når såvidt mange implisitt har en forståelse av hvilken kraft disse relasjonene bærer i seg.

Denne kraften må vi se som et uttrykk for den motivasjonen elevene har for å være sammen om noe. At det ikke alltid nødvendigvis er skolearbeid som samler dem, gjør det ikke til en mindre viktig størrelse i vår refleksjon over motivasjonelle forhold. Som lærere må vi derfor ha et aktivt forhold til det enorme potensialet for utvikling som ligger i relasjonene og samarbeidet mellom barna.



Ved å holde et høyt bevissthetsnivå omkring hva som er fordelene for barna ved å jobbe sammen, i stedet for hver for seg, vil vi samtidig ha et aktivt forholdt til hva jeg vil påstå er en av de aller viktigste motivasjonsfaktorene i barns skolehverdag.<sup>1</sup>

### Om "motivasjonelle forhold" og motivasjon som prosess.

I det foregående har jeg forsøkt å vise hvordan motivasjon kommer til uttrykk i skolehverdagen. Etter at teksten er blitt skrevet om mange ganger, føler jeg at den nå gjenspeiler det som var min opprinnelige intensjon; å vise at vi for å forstå fenomenet motivasjon må forlate de statiske og strengt individ-orienterte forklaringene, og i stedet anlegge et prosessuelt og relasjonelt perspektiv. Med dette forlater jeg også den klassiske dikotomien mellom et deterministisk og et humanistisk-psykologisk menneskesyn – ikke bare fordi mine egne tanker ikke uten videre passer inn i et av disse to alternativene, men snarere fordi jeg ikke aksepterer selve grunnlaget for denne dikotomien.

I stedet for å møte barn og unges opplevelser knyttet til motivasjon med et slikt statisk "enten-eller" perspektiv, har jeg hevdet at motivasjon i første rekke handler om bevegelse eller prosess. I motsetning til tidligere teorier som forsøker å forklare motivasjon som noe som "er", mener jeg at vi vil kunne få et helt annet grunnlag for forståelse dersom vi dreier perspektivet over mot å se motivasjon som noe som "blir". Grunnen til at vi bør skifte perspektivet i denne retningen er at vår idé om at vi kan motivere barn og unge til å utføre skolearbeid er problematisk på flere måter. Mange ser på motivering som en konkret handling den voksne foretar seg for å få barnet til å arbeide, og det er denne enkle årsakvirkning-tenkningen som er det tyngste å bli kvitt av den "arven" psykologene har etterlatt seg innenfor motivasjonsforskningen.

Det er når vi tror at vi kan motivere barn til å lære selv dersom vi utfører visse "grep" eller teknikker, at vi går i vår egen felle. Det er ikke tvil om at jeg kan få en liten gutt eller jente til å løpe fort frem og tilbake over skolegården ved å tilby dem en ti-krone eller noe godteri.

---

<sup>1</sup> Her har den nye læreplanen (L-97) lånt tanker fra Montessori-pedagogikken. Ikke bare legger man opp til et utstrakt samarbeid gjennom prosjektarbeid, men man har nå også pekt på at barn i forskjellige aldre med fordel kan jobbe mer sammen. Dette er en spennende tanke jeg har observert i praksis i en Montessori-skole. Resultatet er overveldende og udelt positivt. Se bl.a. eksempelet om Elisabeth og Silje på s. 106.

Det er heller ikke tvil om at mange elever i dag lar seg motivere til å arbeide av tanken på gode karakterer. At enkelte ( gjerne gutter!) lar seg motivere av å trekke inn bruk av en PC i undervisningen, har jeg selv observert ved flere anledninger. Men hva er det egentlig vi gjør ved å forsøke å motivere barn og unge på denne måten? Hva gjør det med barns rett til å "være" og å "bli" når vi gjør dem avhengige av de "agn" vi legger ut? Hvordan kan vi forsvare og oppfordre til denne formen for motivering dersom intensjonen er at barnet skal vokse opp til å bli et fritt, selvstendig menneske som skal fungere til beste for seg selv og sine medmennesker?

Mitt alternativ til det som nå er sagt, er å se på motivasjon som en integrert del av den måten vi lever vårt liv sammen med barn og unge på. Med det mener jeg at grunnlaget for barn og unges motivasjon ligger i det vi kan kalle "motivasjonelle forhold". Disse motivasjonelle forholdene må ikke ses på som verken mål eller middel, årsak eller virkning. I stedet for å fokusere på enten barnet, eller det eller den som virker motiverende, bør vi fokusere på relasjonen mellom disse.

Noe av essensen i de motivasjonelle forholdene finner vi i de kapitteloverskriftene som ble presentert ovenfor. Eks:

"Motivasjon viser seg som glede (over)...."

"Motivasjon viser seg som interesse (for)...."

"Motivasjon viser seg i relasjonene og samarbeidet (med)....."

I teksten står overskriftene uten ordene i parentes. Når jeg har plussert på dette tillegget her, så er det for å gjøre enda tydeligere det relasjonelle eller sosiale aspektet ved motivasjon som fenomen. Motivasjon er en naturlig del av våre relasjoner med andre mennesker, ting, oppgaver, utfordringer, etc. Og det er nettopp i disse relasjonene at motivasjon "blir", eller eventuelt ikke "blir". Det vil derfor være slik at vi ved å utvikle relasjoner også utvikler motivasjon. Dette følger av at vi alltid blir motivert for noe, av noe eller ved noe. Motivasjonen blir således en naturlig del av måten vi relaterer oss til våre omgivelser på.

## Kapittel 4:

### På hvilken måte relaterer livet i skolen seg til motivasjon?

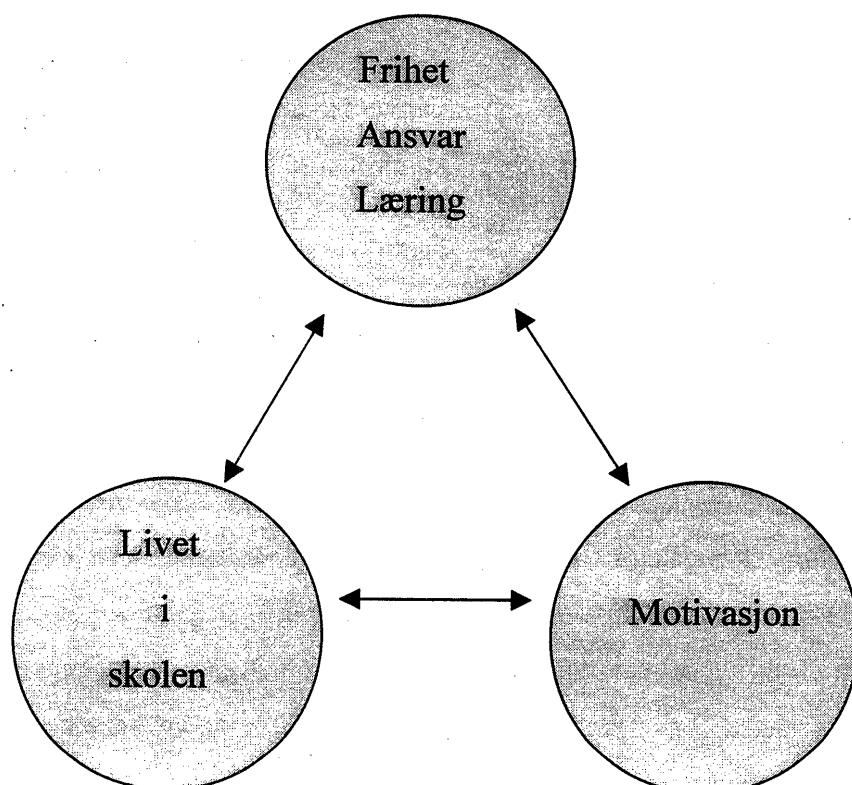
I dette kapittelet vil jeg snu litt "opp-ned" på det perspektivet vi til nå har hatt på fenomenet motivasjon. Mens jeg i kapittelet ovenfor tok utgangspunkt i motivasjon og hvordan denne kommer til uttrykk i skolen, vil jeg her spørre om hvordan livet i skolen relaterer seg til motivasjon? Spørsmålet blir dermed hvordan de mest særegne sidene ved livet i skolen, de som gjør skolen til hva den er, støtter opp om barn og unges behov for vekst og utvikling? Men fordi vi i forrige kapittel har sett at motivasjonsfenomenet på ingen måte er noen entydig størrelse, og fordi vi trygt kan si det samme om "livet i skolen", blir vi igjen nødt til å nærme oss målet ad "omveier".

"Omveiene" består denne gangen i drøftingen av noen tema som jeg har funnet å kunne tjene som et møtested mellom det vi nå har sagt om motivasjon, og essensielle sider ved livet i skolen slik det er, eller bør være. Disse temaene har utkrystallisert seg gjennom en prosess hvor jeg etter måneder med observasjon i klasserom og samtaler med elever og lærere startet med å lete etter det sære, ekstraordinære og kompliserte, men deretter gradvis nærmet meg de mer grunnleggende formene for barn og unges "væren" og "bliven" i skolen. Mens jeg i starten hadde mellom ca. 8 tema, sitter jeg nå tilbake med følgende tre: *frihet, ansvar og læring*.

Disse tre temaene skal her hjelpe oss til å forstå hvordan vår skole, i første rekke representert ved elever og lærere, forholder seg til de forskjellige måter motivasjon kommer til uttrykk på. Samtidig er det å håpe på at vi på denne måten også skal få hjelp til å "løfte blikket" i refleksjon over hvilke muligheter disse temaene gir oss for pedagogisk utviklingsarbeid i våre møter med barn og unge. Det endelige målet må derfor blir at vår refleksjon og vår nye innsikt skal få direkte konsekvenser for vårt pedagogiske liv med våre elever.

Nå vil kanskje noen innvende at slikt prat har man hørt før, og da gjerne fra de såkalte “papir-pedagogene” som med sine fine ord og vendinger beskriver en hverdag som hverken lærere eller elever kan kjenne seg igjen i, og gir råd om pedagogisk praksis som menneskene i feltet finner fullstendig urealistiske. La meg da først peke på at pedagogisk refleksjon aldri er bortkastet - dersom man har barnets beste for øye! Dernest vil jeg peke på at det faktisk finnes mennesker som på en meget direkte måte har tatt konsekvensene av sine ideer, og gått så langt som å starte egne barnehager og skoler fundert på disse ideene. Min påstand om grunnen til at disse skolene i stor grad “overlever”, er at man her har et høyt bevissthetsnivå om de idealene, prinsippene og metodene man gjennom pedagogisk refleksjon har funnet å være de beste.

Det viktigste for oss som pedagoger blir imidlertid ikke om vi går hen og starter vår egen skole eller ikke. Derimot bør det kunne forventes at vi holder et høyt bevissthetsnivå omkring vår egen posisjon i forhold til de barn og unge vi omgås. Det er med et slikt utgangspunkt *frihet, ansvar og læring* kan tjene som gode “vinduer” hvorigjennom vi kan se, og reflektere over, vår egen praksis.



De samme tre tema som her er blitt valgt til å belyse forholdet mellom vår egen skole og fenomenet motivasjon, har også har tjent som utgangspunkt for alternative pedagogiske retninger eller bevegelser. Jeg tenker da spesielt på "Summerhill" i Suffolk, England og den verdensomspennende Montessori-bevegelsen med "0-punkt" i Bergamo, Italia. Fordi man innenfor disse retningene på en meget direkte måte har latt konsekvensene av tenkning omkring *frihet, ansvar og læring* få prege den pedagogiske hverdagen, har jeg valgt å trekke disse inn i drøftelsen hvor det synes naturlig.

Det vil imidlertid alltid ligge en kilde til "idealisering" i å lese bøkene til henholdsvis Neill og Montessori. Og i den grad dette kapittelet vil ha et komparativt element, ville det blitt galt dersom jeg skulle sammenligne livet i norsk skole slik jeg selv har observert det, med ideene og tankene til disse pedagogiske "fritenkerne" slik disse er blitt formulert i teorien. Jeg er imidlertid i den heldige situasjon at jeg i min nære omgangskrets har en person som har arbeidet ved Summerhill skolen som "houseparent" (omsorgsperson). I tillegg har jeg en Montessori-skole i nærheten av der hvor jeg bor. Der har jeg samtalt med både rektor og lærere, og i tillegg hatt anledning til med egne øyne å observere livet i et Montessori-klasserom.

Målet med å trekke inn Summerhill og Montessori er ikke nødvendigvis å løfte dem opp som "det gode", og med det vise hvor dårlig stelt det er i vår egen skole. Derimot ligger det i en slik sammenligning en mulighet til å vise hvordan et radikalt elevperspektiv kan gi seg utslag i vårt pedagogiske samvær med barn og unge. Jeg ønsker å bruke dem som eksempler på at pedagogiske vyer og ideer faktisk kan la seg realisere, og for Montessori's del faktisk også innenfor rammene av den offentlige læreplan og grunnskoleloven.

## *Frihet og motivasjon*

Frihet er et ord som på ingen måte har samme gode klang i skolekretser og blant "progressive" foreldre i dag, som for ca. 25 år siden. Grunnene til dette er mange, og de fleste av dem er et resultat av at "pendelen" nå svinger tilbake til "back-to-basic" og en voksende nymoralisme.

De som den gang, med et blikk til Summerhill-skolen og dens grunnlegger A.S. Neill sverget til den frie barneoppdragelse, møtte etter hvert seg selv i døren når man klaget over moralsk utglidning og stadig hardere miljø blant unge. At det etter hvert har blitt meget stille rundt ideene om barns frihet skyldes nok mer våre misforståelser og vår uvitenhet, enn feil eller mangler ved den pedagogikk som praktiseres ved Summerhill. Neill har for eksempel aldri ment at det at voksne ikke skal stå i veien for barns naturlige utvikling er det samme som at barn skal få gjøre hva de vil:

*"En gang kom en kvinne til meg med sin 7-årige datter. "Mr. Neill" sagde hun, "jeg har læst hver linie, De har skrevet; og allerede før Daphne blev født, havde jeg besluttet, at jeg ville oppdrage hende præcis efter Deres retningslinier." Jeg kiggede hen på Daphne, der stod oppe på mit flygel med sine tykke støvler. Hun sprang ned i sofaen og var nær gået gennem fjedrene. "Der kan De se, hvor naturlig hun er", sagde moderen. "Det Neill'ske barn." Jeg er bange for, at jeg rødmede.*

*Det er denne sondring mellem frihed og tøjlesløshed, som mange foreldre ikke kan fatte. (.....) Det må atter og atter fremhæves, at frihed ikke består i at forkæle barnet. Hvis et barn på tre år vil spadserere over spisestuebordet, siger man ganske simpelt til det, at det må det ikke. Det er rigtigt, at barnet skal adlyde. Men på den anden side skal man også adlyde barnet, når det er nødvendigt. Jeg går ud fra små børns værelser, hvis de siger, at jeg skal gå ud" (Neill 1984:95).*

Summerhill er uten tvil den skole, hvor man har trukket prinsippet om barn og unges frihet lengst. Faktisk har man trukket det så langt at barna selv avgjør hvorvidt de vil delta i undervisningen eller ikke. Men et viktig poeng som er lett å overse, er at man ved Summerhill ser på det å gi barna denne friheten som en aktiv handling. Når man lar være å påtvinge barna sin autoritet så er det med andre ord en ikke-handling lik den jeg beskrev i kapittel 1. Barnas frihet springer dermed ikke ut av voksnes ignoranse eller manglende vilje til å ta det ansvaret som følger med det å være foreldre eller lærer. Jeg har en mistanke om at det kanskje var her en del gikk feil under "fri-oppdragelse-bølgen".

Men hva er så hensikten med å børste støvet av pedagogisk tankegods som de aller fleste, også mange av pedagogene selv, siden har tatt avstand fra? Kan det tjene noe godt å rippe opp i så mange menneskers dårlige samvittighet, når stort sett alle i vår tid har bekjent sine synder og arkivert tankene om "fri oppdragelse" i filen merket "ungdommelig naivitet og progressivt foreldreskap - glemmes raskt!?"

Det vi da må huske på, er at Summerhill faktisk fremdeles eksisterer i beste velgående. Som et levende monument over verdien av barn og unges frihet, fungerer skolen den dag i dag etter de samme prinsippene som en gang ble foreskrevet av A.S. Neill. Kanskje finnes det noe vi kan lære av det faktum at mens det for 25 år siden var mange skandinaviske barn der, er det i dag i første rekke japanske foreldre som ønsker at barna sine skal få oppleve hva frihet kan være? Kanskje er det slik at når pendelen får svingt langt nok i retning av den autoritære skolen mange mener vi er i ferd med å få, så vil norske foreldre igjen se seg om etter et alternativ hvor barns frihet og integritet respekteres på linje med de voksnes?

Med dette har jeg også svart på spørsmålet om hvilken hensikt det har å trekke frem Summerhill i denne sammenhengen; Summerhill fungerer som en "oase" og en inspirasjonskilde, noe å lene seg på for lærere og foreldre som har sine tvil om dagens skole beveger seg i riktig retning. Samtidig fungerer den som et pedagogisk korrektiv til vår tids rådende oppfatning av hva god skole er. Med sin vekt på at barn og unge må få lov til å utvikle seg i takt med seg selv og sine omgivelser uten voksnes forsøk på å gjøre dem til "små voksne", vil Summerhill alltid ha en funksjon som lyktetenner for den viktige rolle *frihet* visseilig spiller for barn og unge.

Når det er sagt vil jeg få presisere at jeg ikke blindt støtter opp om ideene til Neill. Og jeg tror heller ikke at vi noen gang kommer til å få oppleve at noen norsk skole vil forsøke å gjennomføre Neill's pedagogikk. Men samtidig mener jeg at måten diskusjonen om barns frihet i skolen er blitt lagt død på, er urovekkende<sup>1</sup>. I løpet av dette prosjektet har det blitt stadig klarere for meg at *frihet* er en helt nødvendig forutsetning for at barn skal kunne få oppleve motivasjonens og læringens "rus", og at de skal kunne utvikle en livslang glede av å lære. At jeg med dette standpunktet neppe er særlig "tidsriktig" får jeg bare ta til etterretning.

---

<sup>1</sup> Som en kuriositet kan jeg nevne at da jeg lot mitt tekstbehandlingsprogram lete seg gjennom den nye læreplanen for grunnskolen (L-97) på søk etter ordet "frihet" ble det 0 treff! Selv om jeg ser klare betenkeligheter med å bruke "ordtelling" som et direkte uttrykk for mening, tror jeg nok at når vi ser dette i sammenheng med grunntonen både i L-97 og hos sentrale skolemyndigheter, så får vi en klar pekepinn i retning av at man ideologisk nå tar det siste og avgjørende skrittet bort fra "frihetspedagogikken."

Det motsatte av frihet er "ufrihet". En ytre betegnelse på den indre følelsen av "ufrihet", er kontroll. Et menneske som er "ufritt" er et menneske som blir kontrollert på alle mulige forskjellige nivåer i livet. Mellin-Olsen (1989) har hevdet at det i skolen er læreren, eller i det minste andre enn eleven selv, som har kontroll over både *hva, hvordan og hvorfor*. Han peker på at både på målnivå, valgnivå og bruksnivå er det Læreplanen, skolen og læreren som har kontroll. Jeg vil hevde at denne "strukturelle ufriheten" gjør at elevene passiviseres og til slutt bare reagerer på de rette incentivene.

Ferm (1994) har pekt på det paradoksale i at elevers frihet faktisk blir mindre og mindre jo eldre man blir. Det vil si at mens man fysiologisk og modenhetsmessig blir i stadig bedre stand til å ta vare på seg selv, blir friheten i skolen stadig mindre! Uten å ty til biologiske eller psykologiske forklaringer kan vi spissformulert si at det er skolens, og samfunnets, strukturelle ufrihet som gjør at vi "fordummes"; at vi har stadig vanskeligere for å lære nye ting, at kreativiteten synker, og at vårt perspektiv på motivasjon etter hvert bare handler om å gi de rette incentivene for å få utført de handlingene vi ønsker. Det er derfor med bekymring jeg konstaterer at det vi kan kalle en "avart" av behaviorismen dessverre ser ut til å vinne frem på stadig nye områder - også i skolen. Spørsmålet blir om vi stillestående skal tillate at så skjer? I resten av dette kapittelet vil jeg forsøke å vise hvorfor jeg mener at refleksjon omkring barn og unges *frihet*, og handling deretter, blir avgjørende viktig dersom vi ønsker å motarbeide de tendensene jeg nå har pekt på.

## Frihet til å tenke

Ole: *Hvorfor må jeg gjøre det på den måten?*

Morten: *Fordi det er slik vi setter opp ligninger. Det er fint at du har funnet en annen måte å gjøre det på, men nå i starten skal alle gjøre det på samme måten.*

Ole: *Men hvorfor det? Hvis jeg har funnet en måte som virker, hvorfor kan ikke jeg få gjøre det på min måte?*

Morten: *Jeg sier jo at det fint at du har funnet en annen måte. Den kan du sikkert bruke når du har lært å regne ligninger skikkelig. Men nå bruker vi den måten jeg har vist på tavlen.*

Ole ser på læreren med et blikk som forteller det meste om hva han synes om hans måte å regne ligninger på.



Ole: *Æsj. Det er jo helt sløvt! Den måten du har vist er jo mye vanskeligere. Jeg synes det er mye lettere å bruke min måte.*

Da diskusjonen mellom Ole og Morten begynte, satt Ole på plassen sin ved vinduet, og Morten hjalp Camilla på motsatt side av klasserommet. Fra hver sin side av klasserommet begynte de diskusjonen på en hyggelig og åpen måte. Morten gav med et smil og sin "åpne" kroppsholdning uttrykk for at han syntes det var fint at Ole på egen hånd hadde funnet ut en annen måte å regne ligninger på. Men etter hvert som det viste seg at Ole ikke uten videre ville gå med på at han inntil videre ikke fikk bruke sin egen måte å regne ligninger på, begynte Morten å bevege seg mot ham samtidig som han med en bestemt mine signaliserte at det kom til å bli slik som han ville. Ole begynte å flakke med blikket, nesten som for å søke støtte fra klassekameratene. Da Morten var kommet helt bort til pulten til Ole, hadde kroppen hans fått en foroverlutende stilling og ansiktet hans så meget bestemt ut.

Som observatør trengte jeg ikke ordene deres for å forstå hva som var i ferd med å skje. Med hele kroppen viste Morten at det var han som bestemte. Med armene pekte han både mot tavla og ned på Ole, og han ristet på hodet nesten hele tiden. Ole flyttet blikket sitt fra lærerens ansikt og ned i pulten, og jeg så at han var i ferd med å kapitulere. Morten satte punktum for diskusjonen med et "nå-gjør-vi-det-sånn" og deretter stillhet. Ole kapitulerte med et sukk og et "javel."

I friminuttet traff jeg Ole ved fotballbanen. Når vi begynner å prate skjønner jeg fort at han ønsker min "fordømmelse" av måten Morten opptrådte på. Denne kan jeg naturligvis ikke gi ham, selv om jeg langt på vei kan forstå hans reaksjon. "*Sånn er det alltid*", sier han. "*Hver gang en eller annen finner på en annen måte å gjøre ting på, så finner lærerne en unnskyldning for ikke å gjøre det. I går, når du ikke var her, ble det kjempemye bråk i klassen fordi Ragnhild (lærer) sa nei når Kjersti foreslo at vi kunne lage et gruppearbeid om hobbyene våre. Jeg synes det var en god idé, men Ragnhild sa nei med en gang. Vi kunne i alle fall ha diskutert det. Det virker nesten som om elevene helst ikke skal tenke selv.*"

Det er blitt hevdet at et av kjennetegnene ved det pedagogiske forholdet mellom barn og voksen er at det er *asymmetrisk* (van Manen 1993). Med det menes at vi her ikke uten videre har den likeverdighet mellom aktørene som blant andre Habermas tar som utgangspunkt i sin teori om kommunikativ handling (Habermas 1986). Det er med bakgrunn i denne asymmetrien, at jeg vil påstå at det å sette tanken fri vil være krevende, men nødvendig, for både elever og lærere.

Læreren vil i en slik prosess kunne oppleve at det i mye større grad stilles spørsmål ved hans undervisning og autoritet som lærer. Dette kan man selvsagt velge å se på som et problem, men det er utvilsomt også en utfordring i en tid hvor det er signalisert et ønske om en endring av den tradisjonelle lærerrollen. Elevene vil på sin side måtte lære å verdsette denne friheten på en slik måte at det gavner både dem selv og fellesskapet. De vil måtte lære at det ikke dreier seg om en frihet uten ansvar for egne handlinger, men derimot frihet *under* ansvar.

### Frihet til å handle

Forrige time kom klassen frem til at de ønsket å gjennomføre et prosjektarbeid på temaet "Vold og Hærverk." Det var tydelig at temaet engasjerte elevene, og mange hadde brukt friminuttet til å planlegge hvordan de ville gå frem for å samle nødvendig informasjon til å belyse relevante problemstillinger. Stemningen var nærmest "elektrisk" da jeg sammen med Morten kom inn i klasserommet. Det var nesten som før et 100-meter løp: Alle stod i startblokkene og var klar til å gi alt. Da Morten hadde fått gitt et par nødvendige beskjeder, gav han startskuddet med sitt: *"Da går vi i gang med prosjektarbeidet"*.

Reaksjonen var overveldende. "Alle" hadde ønsker med hensyn til hvordan de skulle få tak i nødvendig informasjon. Her følger et utdrag av Mortens svar på alle de henvendelsene han fikk:

*"Dersom du skal på kopirommet, må du vente til jeg er ferdig her. Rektor har bestemt at dere ikke får gå på kopirommet uten at en lærer er med."*

*"Nei, du kan ikke reise ut til Landsfengselet i dag. Vi må først ringe og gjøre en avtale. Jeg skal være med dere opp på kontoret og ringe etterpå."*

*"Bare en fra hver gruppe på biblioteket!"*

*"Dersom du skal på formingsrommet for å hente papir og sakser, må du vente til jeg har blitt med Camilla og Inger opp for å ringe."*

*"Dersom du skal besøke lensmannskontoret må du ringe først."*

*"Ingen går utenfor skolens område uten min tillatelse!"*

Etter ca. 10 minutter, og minst det dobbelte antall fattede beslutninger, går Morten ut av klasserommet for å bli med elever på kopirommet, formingsrommet og kontoret for å ringe. Når han kommer tilbake, sitter det ganske mange elever spredt rundt i klasserommet, uten å gjøre noe som helst. Han spør høyt hvorfor de ikke jobber, og Stig svarer: *"Vi har jo ikke noe å gjøre."* Jeg ser Morten stusser litt, men kommer seg raskt på offensiven: *"Ikke noe å gjøre? Dere kan jo gå på biblioteket, eller begynne å skrive eller tegne noe til veggavisen."* Men lufta er gått ut av ballongen. Elevene har fått avskåret sine mange gode handlingsforslag, og sitter passive tilbake.

Som observatør ble jeg slått av hvordan den enorme energien, kreativiteten og tiltakslysten elevene utviste i begynnelsen på timen, nærmest ble helt borte hos de aller fleste bare i løpet av en halvtime. Elever som for et øyeblikk siden knapt kunne vente med å komme i gang, satt nå nedsunket i en stol mens de tegnet kruseduller på pulten. I loggboken min skrev jeg ned et spørsmål som jeg også senere har tenkt en del på: *"Hva gjør slike opplevelser med disse barna?"* Vi kan også spørre om hvilke konsekvenser det får for disse barnas motivasjon, at de ikke har den nødvendige frihet til å handle på bakgrunn av sine tanker, ideer og interesser? La meg forsøke å svare på dette ved å vise hvordan det motsatte arter seg, det vil si når barn har frihet til både å tenke og å handle.

Silje og Elisabeth går begge på en Montessori-skole; Silje i første klasse og Elisabeth i tredje. På de fleste Montessoriskoler er det slik at første til og med tredje klasse er i samme klasserom, mens fjerde til og med sjette er i et annet. Dette passer Silje og Elisabeth bra. Til tross for at de har forskjellig alder, har de flere felles interesser. Den største, bokstavelig talt, er hester.

Om morgenen har de "fleksitid", og leker sprang -og dressurtrening i den store hagen som omslutter skolehuset. De har laget en stor hinderbane som det gjelder å galoppere gjennom på kortest mulig tid, og med færrest mulig riv. De bruker Silje sin klokke for å ta tiden. Etter hvert som de har løpt en del runder hver begynner de å bli ganske slitne. Med røde kinn og tung pust, bestemmer de seg etter en tid for å gå inn i klasserommet. Her går de i gang med å tegne hester, og skrive på ting om utstyr og stell. Jeg kan se at det er tydelig at de har gjort det samme mange ganger før, men de ser likevel ut til å finne ekte glede i å gjøre det samme om igjen. Silje har kalt hesten hun tegner for "Zela", men har problemer med å skrive "Z" med løkkeskrift. Elisabeth viser på sitt eget ark hvordan det skal gjøres, og Silje gjør sitt beste for å etterligne dette.

Etter en tid går de tydeligvis lei begge to, og begynner med en ny aktivitet på hver sin kant. Silje finner "løkke-boken" sin og setter seg til å skrive av en del fakta hun finner i en hestebok. Jeg ser at hun legger stor flid i løkkeskriften. Elisabeth legger ut en duk på gulvet, og oppå den legger hun ut et kart over Norge. Deretter plasserer hun lapper med navn på fylkene på de stedene hun tror de hører hjemme. Til slutt kontrollerer hun med et ferdig påskrevet kart.

Fordi Silje ble ferdig før Elisabeth, setter hun seg ned på gulvet og spør henne hva hun driver med? "*Jeg legger på riktig fylke*". Det går en liten stund, og så kommer det uunngåelige spørsmålet fra Silje: "*Hva er 'fylke'?*" Elisabeth forklarer hvordan landet er delt inn i områder og at hvert område har et navn. "*Dette er Hordaland. Her bor vi*", sier hun. Når Silje tar opp "Finmark" peker Elisabeth hvor den skal være, og så er plutselig 1. klassingen i gang med å lære seg fylkene i Norge - med hjelp av en tredjeklassing!

Jeg sitter på en stol i et hjørne og ser og hører at barna er opptatt av forskjellige aktiviteter. Alt virker nytt og annerledes, og jeg legger særlig merke til hvordan læreren opptrer. Da Silje og Elisabeth kom inn i klasserommet ble de møtt av læreren med et smil og et "god morgen". Men fra det tidspunktet (ca. kl. 09.00) og helt fram til lunsj har de ikke tatt initiativ til kontakt med læreren. Jeg kan se at læreren ofte ser på de to jentene, og når Elisabeth skal forklare Silje om fylkene, beveger også læreren seg innenfor hørevidde. Uten at hun på noe tidspunkt bryter inn, ser jeg at hun smiler og nikker av Elisabeth's forklaring, og beveger seg deretter videre.

Det slo meg hvilken radikal forskjellig vekt en montessorilærer legger på det å lytte i forhold til å snakke. Læreren grep faktisk bare inn når noen av elevene laget så mye støy at det forstyrret de andre elevene. Ellers kunne det hende at et barn kom til henne for å få vite hvordan man bruker noe av det spesielle montessori-materiellet.

Ved å ha frihet til å tenke og å handle, hadde også Silje og Elisabeth frihet til å lære. Med dette har jeg også svart på spørsmålet ovenfor, om hva som skjer når vi fratrar barn denne friheten. Svaret kan synes radikalt, men er ikke mindre sant for det: *Vi tar fra barna friheten til å lære!*

## Frihet til å lære

*"Det synes vanskelig for profesjonelle pedagoger å akseptere at deres viktigste oppgave er å gjøre seg selv overflødige (...)" (Bjørgen 1992:15).*

Ivar Bjørgens utsagn kan meget vel tjene som en noe spissformulert konklusjon på det jeg nå har sagt om nødvendigheten av frihet til både å tenke og å handle. Dersom barn og unge i skolen skal få oppleve den nødvendige frihet i sin tenkning og sine handlinger, så er det i første rekke læreren som kan gi dem det. Dette betyr at dersom barna virkelig skal få erfare ekte glede ved å gå på skole og å lære, så må læreren dempe sitt behov for å undervise, og heller reflektere over hvilke andre muligheter som finnes for å bistå barnet i sin utvikling.

Skolemyndighetene må selvfølgelig ta sitt ansvar minst like alvorlig. Ferm's (1994) observasjon av at friheten i skolen faktisk bare blir mindre og mindre etter hvert som barna blir eldre og eldre, burde tilsi at man revurderer den grad av frihet disse ungdommene faktisk innrømmes. Det blir derfor et paradoks når vi nå får en skolereform som ser ut til å bety enda mindre frihet enn det vi hadde etter den gamle mønsterplanen. Til tross for at det synes som om man legger stor vekt på at barn skal lære mye, så synes det altså ikke å være den nødvendige evne og vilje til å legge best mulig til rette for dette. Man drømmer om motiverte elever, men drømmen vil bli et mareritt dersom vi ikke innser at barn og unges motivasjon henger nøye sammen med deres frihet til å tenke, handle og å lære.

## *Ansvar og motivasjon.*

Mens "frihet" er blitt et "fy-ord", er "ansvar" definitivt blitt tatt inn i varmen hos både pedagogene og de sentrale skolemyndighetene<sup>1</sup>. "Ta ansvar!" er blitt det nye imperativet ikke bare i skolen, men også på de fleste andre områder hvor velferdsstatens begrensninger etter hvert kommer stadig tydeligere til syne. Som en moderne versjon av "Gjør din plikt, krev din rett" har man på denne måten, i beste sosialdemokratiske ånd, fordelt ansvaret ut til folket. At ikke alle er i stand til, eller har lært, å ta ansvaret for sitt eget liv ser ikke ut til å legge noen demper på viljen til å la oss alle "få lov til" å ta ansvar for våre egne liv.

Den viktigste føringen på utviklingen av grunnskolen inn i det neste årtusen, er den nye læreplanen (L-97). I forhold til det vi nå har kommet frem til om forholdet mellom motivasjon og frihet, vil jeg påstå at denne læreplanen inneholder flere klare paradokser med hensyn til forholdet mellom motivasjon og ansvar. Det kanskje viktigste i så måte, er hvordan man har unngått å se at ansvar og frihet gjensidig forutsetter hverandre. Ikke på en slik måte at det ene forutsetter det andre, men mer slik at de må ses som to sider av samme sak. Dette leder meg til å tro at det ikke nødvendigvis er elevenes motivasjon for læring man har vært opptatt av. Derimot kan det tenkes at man ved å ansvarliggjøre både elever og lærere oppnår to andre ting:

For det første vil det bli slik at man lettere kan skyve skylden for eventuelle problemer med gjennomføringen av læreplanen over på elevene og lærerne selv. For det andre vil jeg påstå at ansvarligheten slik den er gjort til et overordnet prinsipp i den nye læreplanen, er et resultat av en tankegang om målstyring og måloppnåelse. Prinsippet om den enkeltes ansvar for sin egen læring relaterer seg således ikke "nedover" til elevene og deres motivasjon, men derimot "oppover" til lokale og sentrale skolemyndigheter og de politiske mål man har for reformering av skoleverket. Myndighetene har utformet meget detaljerte planer over både *hva*, *når* og *hvordan*, og disse planene er det opp til de lokale skolemyndighetene og den enkelte skole å implementere.

---

<sup>1</sup> I vår uhøytidelig "ordtelling" kan jeg nevne at begrepet "ansvar" er nevnt 21 ganger i den delen av læreplanen (L-97) som omfatter grunnskolen, mens "frihet" var som tidligere påpekt nevnt 0 ganger.

Det er på dette grunnlaget jeg velger ikke å diskutere motivasjon og ansvar på den nye læreplanens premisser. I stedet vil jeg holde fast ved mitt elevperspektiv, og forsøke å vise hvilken viktig rolle ansvar spiller i forhold til elevers motivasjon.

### Ansvar er noe man gir, tar og får.

Det nærmer seg leirskole, og klassen er tydelig oppstemt ved tanken på alt det kjekke som skal skje i løpet av en hektisk uke. Morten har vært med flere klasser på leirskole før, og hans erfaringer har nå ledet ham til å la elevene bestemme så mye som mulig selv. I klassens time har han med seg de planene og forslagene som er kommet fra lederen på stedet hvor leirskolen skal arrangeres. Han går fort gjennom hva som er lagt inn som faste poster i løpet av uken, og sier deretter at han har tenkt å la klassen selv få ansvar for alt fra å lage lister over romfordelingen, til å bestemme hvilke aktiviteter de skal fylle opp resten av dagene med.

Kjetil: *"Mener du at vi selv kan få bestemme hvem vi skal være på rom sammen med?"*

Morten: *"Ja."*

Klassen jubler. Jeg kan se på øynene deres at de her ser uante muligheter for fri utfoldelse.

Elin: *"Kan vi få bestemme hva vi skal finne på om ettermiddagen og kveldene også?"*

Morten: *"Ja, jeg hadde tenkt at dere kunne få ansvar for å planlegge hele leirskolen. Det eneste kravet er at dere holder dere til de reglene vi har fått tilsendt fra leirskolen, og at alle deltar på de faste aktivitetene. Jeg tenkte vi kunne bruke denne og neste time på å lage en plan for hele uken."*

Når Morten går bort fra kateteret og går i retning av meg som sitter ved døren, reiser Kjetil seg og går frem til kateteret. Kjetil er klassens tillitsmann, og har ved flere anledninger vist hvor flink han er til å få klassen til å "dra sammen". Nå foreslår han at klassen deler seg i grupper, og at alle lager forslag til hva de skal gjøre sammen i løpet av disse dagene. I løpet av to skoletimer har elevene selv laget en "timeplan" for uken på leirskole, plan over romfordelingen, satt opp lister til de forskjellige oppgavene de skal dele på å utføre, og utvilsomt også tenkt ut en del "revestreker" som hører med ved en slik anledning.

I skolen er det slik at det i første rekke er læreren som kan gi sine elever ansvar og frihet. Det er nettopp her kjernen i den asymmetriske relasjonen mellom lærer og elev ligger: Den voksne har noe som barnet gjerne vil ha. Den fellen vi ofte går i, er at vi tror at det er boklig kunnskap elevene vil ha av oss. Men boklig kunnskap finnes overalt. Det elevene vil ha, er vår hjelp til å klare seg selv, til å kunne stå på egne ben.

Montessori (1989) sier at det finnes to grunnleggende "sannheter" om barn: Den første er at barn elsker aktivitet. Å utføre, å oppnå, å tenke og å prøve er sentrale aktiviteter i alle barns liv. Det andre er at barn hele tiden strever mot uavhengighet. Viktige steg i et hvert barns liv, er når det klarer å gjøre noe helt av seg selv: å spise, å gå, å sykle, å lese, å skrive, osv. Alle disse tingene representerer skritt på veien mot uavhengighet fra foreldre og lærere. Men hun presiserte også at barn, for å bli uavhengige, ikke kan overlates til seg selv. Uavhengighetstrang forutsetter "noe" å bli uavhengig av. Dette "noe" vil som regel være foreldre og lærere, og disse representerer derfor en helt nødvendig "motstand" i barn og unges utvikling. Det er denne "motstanden" som gir barnet den helt nødvendige ballasten med hensyn til hvordan det er å være en del av samfunnet rundt oss.

Men det er når denne "motstanden" tar overhånd, eller når en ikke klarer å gi slipp på det ansvaret en har for barnet, at vi ser at barn og unge kan utvikle en form for lært hjelpesløshet. Det er alltid andre (voksne) som bestemmer, det er alltid voksne som initierer og det er alltid voksne som bedømmer. Resultatet av dette blir at barn og unge blir avhengige av oss, i stedet for at de skulle blitt uavhengige. Jeg er derfor langt på vei enig med Bjørgen når han sier at pedagoger (og foreldre) har problemer med å se at deres oppgave er å gjøre seg selv "overflødige". For at barn og unge skal få ansvar og frihet, må de voksne være villige til, og se nødvendigheten av, å gi dem dette.

Vi kan derfor stille opp minst tre måter barn får, eller blir gitt, ansvar på: Den første måten er den vi finner i L-97, hvor ansvaret nærmest kastes opp i luften, og hvor det er elevenes og lærerens oppgave å ta det i mot. Dette er den behageligste måten å gi ansvar på for den som gir. I det ansvaret er "kastet" ligger ansvaret på den andre til å ta i mot og å bruke det på riktig måte. Den som "kaster" kan ta mye av æren dersom det går bra, og sparke skitten nedover dersom det ikke går så bra.



Den andre måten er den hvor fordelingen av ansvaret blir en kamp hvor barnet eller den unge må tilrive seg ansvar gjennom provokasjon, egenrådighet eller opponering. Dette blir nesten som om en tautrekking hvor den voksne gjerne "vinner" til barnet blir ungdom, og hvor den unges løsriking og overtakelse av ansvaret for eget liv blir en smertefull prosess for både foreldre og barn.

Den tredje, og beste, formen er hvor ansvaret gradvis overføres i en gjensidig forståelse mellom den voksne og den unge. På sitt beste blir det som overleveringen av en stafettpinne; en overføring fra en person til en annen hvor begge ønsker at det skal skje på en smidig og behagelig måte. At virkeligheten sjelden er så rosenrød, må ikke få forhindre at vi som voksne gjør vårt best for å tilrettelegge for en slik overføring av ansvaret - fra oss og til barna. I forhold til det perspektivet jeg i kapittel 1 fremla på pedagogisk praksis, er det denne formen for ansvarsoverføring som må være idealet. I sum er det jo nettopp dette skolen og hjemmet skal samarbeide om: å bidra til at barn kan få være barn, men samtidig ha i sikte at de med tiden skal bli voksne med ansvar for seg selv og kanskje også en familie. Å være bevisst på hvilket ansvar barna har, og kan ha, blir en svært viktig del av vårt "pedagogisk oppdrag".

### Ansvar forplikter og belønner.

Jeg vil her be leseren tenke tilbake på Marit som ble utpekt til å være leder for en av gruppene i klassens prosjektarbeid. Slik jeg lærte Marit å kjenne var jeg sikker på at hun tok ansvaret som leder av gruppen alvorlig. Fordi jeg var interessert i hvordan hun opplevde det å være gruppeleder, spurte jeg henne om vi kunne slå av en prat i en midttime. Dette sa hun ja til, og her følger et lite utdrag fra denne samtalen:

Etter å ha pratet litt løst og fast om hverdagslige ting, forsøkte jeg å nærme meg hvilke erfaringer hun hadde med å lede en gruppe i et prosjektarbeid.

MS: "Hva synes du om prosjektarbeidet?"

Marit: (Kommer først med et dypt sukk) "Stress! Det er kjempemye å holde styr på. Jeg må se til at alle gjør det de skal. (...) Er redd for at det ikke skal bli så bra som jeg vil at det skal bli. Finn bare tuller, og Kjetil skal bare gjøre andre ting enn det vi er blitt enige om. Vi har mange gode ideer, men jeg tviler på om vi klarer å bli ferdige med alt før neste uke."

MS: *"Hvordan er det å være leder for gruppen i forhold til å være vanlig gruppelem?"*

Marit: *"Mye verre" (latter). "Føler liksom at det er mitt ansvar at gruppen klarer å bli ferdige til rett tid, og at resultatet blir bra."*

Etter at prosjektarbeidet var avsluttet, hadde jeg en ny samtale med Marit:

MS: *"Hva tenker du om prosjektarbeidet nå når det er ferdig?"*

Marit: *"Jeg synes det var kjempegøy! Problemstillingen var interessant (Vold og hærværk), og vi klarte å lage et fint produkt, synes du ikke?"*

MS: *"Jo jeg synes dere har vært både flinke og oppfinnsomme. Spesielt godt likte jeg ideen med å la rapporten ha form som en ølflaske. Men hva tenker du om det å være gruppeleder nå når prosjektet er ferdig?"*

Marit: *"Det var egentlig ikke så ille. Jo forresten, når Kjetil hadde glemt å lagre intervjuet med lensmannen på PC'en, og når Elin glemte å ta med den tegneserien hun hadde laget den dagen da vi skulle sette sammen hele rapporten, da var det ille. Men ellers var det OK. Det var kjekt å kunne bestemme og være sjef (latter). Jeg synes også det var gøy når rektor kom inn i klasserommet, og sa at han syntes "ølflaske" som hang på gangen var veldig fin.(...) Egentlig var det ikke så forferdelig å være gruppeleder som jeg hadde trodd."*

Av disse utdragene fra samtaler jeg hadde med Marit under og etter prosjektarbeidet, ser vi hvordan stemningen endrer seg. Dette faller sammen med Marits fremferd i løpet av disse ukene. Under prosjektarbeidet viste Marit med hele seg at hun så svært alvorlig på oppgaven som leder av gruppen. Hun smilte sjelden, hadde stadig et blikk for hva de andre i gruppen foretok seg, og satte mye inn på at produktet skulle bli så bra som mulig. En gang overhørte jeg at hun sa til Elin at tegneserien kom til å bli fin, men at hun burde være mer nøyaktig med fargeleggingen. *"Så gjør det selv da"*, svarte Elin. Svaret var nok preget av at også gruppelemmene merket det presset Marit la på seg selv og gruppen.

Også andre ting indikerte hvilken forpliktelse hun må ha følt som gruppeleder: En av de første dagene forsøkte hun å få med seg gruppen på et forsøk på å sette opp et tidsskjema for når de forskjellige tingene skulle være ferdige. Selv om dette mislyktes, ble de enige om at alt skulle være klart 3 dager før fristen.

Også målt i mengden av arbeid som ble utført i gruppen, overgikk hun de andre med klar margin. Hver dag når de hadde arbeidet med prosjektet, var det Marit som ble igjen for å samle sammen alt materialet når de andre styrtet ut til friminutt.

Dessuten søkte hun mye kontakt med både læreren og meg for å få en fortløpende bekreftelse på at det arbeidet de gjorde var bra. Det var også hun som sørget for å skaffe nødvendig utstyr som sakser, lim og papir, samt "forhandlet" frem en avtale om at Kjetil kunne få sitte på skolens PC-rom uten lærertilsyn (dette var høyst uvanlig, og jeg hadde inntrykk at Morten sa ja fordi det var Marit som spurte og som nærmest gikk god for at ingen ting galt kom til å skje).

Etter at prosjektarbeidet var ferdig, kunne jeg se på Marit at hun var lettet og glad. Produktet ble meget spennende og de hadde klart å holde tidsfristen med et nødsrik (på grunn av datatrøbbel). Marit hadde utvilsomt en stor del av æren for begge disse tingene, og det var tydelig at hun var fornøyd både med gruppen og seg selv. At produktet ble så godt mottatt av medelever og lærere var nok en belønning i seg selv, men det virket som allikevel som om den største belønningen for Marit lå i det å ha mestret det ansvaret hun fikk som gruppeleder, på en god måte.

Dersom vi speiler dette tilbake på motivasjonsteoriene, ser vi at mestringserfaringer og læringserfaringer nærmest kan tillegges en ny dimensjon når den unge også har hatt et reelt ansvar med hensyn til både utførelse og produkt. Det er derfor lærere må være så observante på den "fellen" som ligger i læreplanen: Elevene stilles til ansvar for å ha lært det fagplanen sier, men de skal ikke få friheten til å ta det nødvendige ansvar for å gjøre læringen til "sin egen". Det er avgjørende viktig at lærere ser dette paradokset, og forholder seg til det ved hele tiden å ha barn og unges beste for øye.

### Ansvar er en tung bær,.....

Læreren gir nøkkelen til kopirommet til Anita. I det han rekker henne nøkkelen, sier han at hun kan ta de kopiene hun trenger, men at hun ikke skal la andre komme inn på rommet eller gjøre noe annet enn å kopiere der. Med løftede øyenbryn og et nikk som sier "jeg stoler på deg" møter han blikket hennes. Hun nikker i det hun tar nøkkelen og løper avgårde med visshet om at hun med dette er blant de få utvalgte som får gå på kopirommet alene. Hun tar det ansvaret som følger med dette, svært alvorlig.

Når Morten og jeg kommer tilbake til klasserommet første time etter spisefriminuttet, ser det helt forferdelig ut. Det er rablet over hele tavlen, en våt svamp med rester av fargekritt ligger på kateteret, og stoler og pulter står hulter til bulter. Før timen begynner, konfronterer han Kjetil (tillitsmann) med dette. Det var han som på vegne av klassen spurte om de kunne få sitte inne litt lengre siden det regnet så fælt ute. Det var mot en klar lovnad om at han skulle sørge for at de oppførte seg bra, at de fikk lov til å være inne. Kjetil innrømmer ansvar, og begynner å rydde. Like etter får han følge av flere elever, og det tar ikke lang tid før hele klassen deltar i ryddingen.

Rita har blitt mobbet lang tid. I en relativt omfattende "opprenskningsaksjon" er den mest aktive av mobberne overflyttet til en annen skole, og Morten har kalt inn de to andre til en samtale. I løpet av samtalen konfronterer han dem med hvilke konsekvenser mobbingen egentlig har fått for Rita, og spør dem om de kan tenke seg hvordan hun har hatt det? Det er tydelig at begge guttene har begynt å skjønne alvorret. Morten har på forhånd bestemt seg for at han ikke skal presse dem til å unnskyld seg, eller å innrømme noen form for skyld. I stedet ønsker han at de selv skal prøve å forestille seg hvordan Rita har hatt det, og derigjennom komme frem til hva som vil være riktig å gjøre overfor Rita. Samtalen ender med at Ole (som nesten har tatt til tårene) foreslår at de kan møtes igjen, men da med Rita til stede. Han sier at det kunne vært fint om Rita selv kunne fortelle hvordan hun har hatt det, og uansett om hun sier ja eller nei til å komme, så gir han uttrykk for at han ønsker å be Rita om unnskyldning.

Ansvar er en tung bær å bære for både voksne og barn. Å vite at en er ansvarlig for en annen person, et arbeid eller en handling, kan av mange oppleves som både belastende og krevende. "An-svar" betyr jo nettopp at man må svare for noe, og til noen. Og det er dette siste, at ansvar også innebærer at man svarer *til noen* som er særlig spennende i forhold til det vi så langt har sagt om motivasjon. Det vi egentlig prater om her er en form for kontrollplassering; hvem svarer vi til for våre handlinger? Dersom vi med ansvar tenker oss at vi svarer til noen utenfor oss selv, for eksempel en lærer, våre foreldre, en trener, o.l., så kan vi snakke om en ytre kontrollplassering. Og dersom vi tenker at vi svarer til oss selv, så er dette en form for indre kontrollplassering.

Saken er imidlertid ikke så enkel som at indre kontrollplassering er "det gode" og ytre kontrollplassering "det dårlige". Det er fullt mulig å argumentere for at barneoppdragelse jo nettopp handler om å implementere i våre barn et sett indre kontrollmekanismer som skal hjelpe dem til å gjøre "det rette." På denne måten blir vår ytre kontroll til en del av barnets indre styringsmekanismer, og således kan vi komme til å styre våre barns handlinger uten engang å være til stede. Dette kan selvfølgelig være både godt og dårlig. Godt når det kan forhindre forferdelige tragedier som når et barn blir sparket og slått i hjel av andre barn. Dårlig når det hindrer barnets utvikling mot å bli et selvstendig og fritt menneske. Paradoksene og motsetningene er mange, og de fleste av oss føler nesten daglig på kroppen hvor vanskelig det er å finne balansen mellom kontroll og frihet. Men dersom det er slik at vi "fjernstyrer" våre barn, så bør vi gjøre vårt ytterste for at denne fjernstyringen er basert på det vi innledningsvis kalte *phronesis*. I den grad vi implementerer våre normer i de barn vi omgås, bør dette være styrt av vår etiske refleksjon over hva som er til det beste for hvert enkelt av disse barna.

Motsetningen til dette finner vi hos "utdanningsteknologene" som vil implementere normer basert på en målstyring mot et mål definert i en læreplan eller et læringsprogram. Tidligere brukte vi betegnelsen *techne* på en slik tilnærming, og forsøk på en slik omgjøring av pedagogikk til teknologi bør få alarmklokkene til å ringe hos alle som er opptatt av barn og unges beste.

Ansvar er en tung bær for barn og unge. Vi som voksne bør derfor hjelpe dem med å bære ved å la dem få oppleve gleden ved å mestre det å ha ansvar. Ved i større grad å la barn svare til seg selv og sin egen bedømming vil vi medvirke til at barn med glede vil påta seg ansvar for seg selv, sin egen læring, og sine medmenneskers ve og vel.

Dersom vi derimot holder fast ved at det er vi som lærere som skal kontrollere og vurdere alt det elevene måtte prestere, er vi langt inne i det Bjørgen har kalt "amputert læring" (se s. 119). I kort handler dette om at læreren har all kontroll ved at han både tilrettelegger de enkelte læringsoppgavene, står for kontroll av gjennomføringen og vurderer resultatet. Elevens rolle er redusert til å levere et produkt som hun tror er i tråd med hva læreren forventer. Dette skaper en "grunn" form for læring og kan, som vi skal se nedenfor, få store konsekvenser for elevenes motivasjon.

.....men barn liker å bære.

At ansvar er en tung bær, betyr imidlertid ikke at barn ikke kan eller vil bære. Tvert imot ser vi at når barn får ansvar, så gjør de sitt ytterste for å leve opp til både egne og andres forventninger knyttet til dette ansvaret. På denne måten er ansvar med på å få dem til å strekke seg mot de ytterste grensene for hva de kan klare, og intuitivt forstår vi at dette er en viktig del av det de fleste av oss forstår med motivasjon.

Ansvar er imidlertid som et tveegget sverd. På den ene siden er ansvar motiverende, oppbyggende og utviklende. Samtidig er det slik at både for mye og for lite ansvar kan føre til at barn føler seg sviktet, ignorert eller "innestengt." La meg illustrere dette ved at vi tenker oss at "ansvar" i forholdet mellom foreldre, skole og eleven selv, er en konstant størrelse. Når både hjem og skole tviholder på det ansvaret de har for å oppdra og undervise barnet slik at det kan bli en "god samfunnsborger", blir det ikke noe ansvar tilbake til eleven som trenger det i sin utvikling mot et fritt og selvstendig menneske.

Motsatt blir det når både hjem og skole tar for lite ansvar for eleven. Da blir det slik at ansvaret blir veltet over på eleven selv, og denne vil normalt ikke ha forutsetninger for å ta ansvaret for sitt eget liv. I begge tilfeller blir resultatet et frustrert ungt menneske, som dessverre ikke får anledning til hverken "å være" eller "å bli".

For barnet er ansvar, og opplevelsen av å mestre ansvar, en helt nødvendig del av den læring (i vid forstand) som skal gjøre barnet rustet til en dag å klare seg på egen hånd. Fordelingen av ansvar mellom lærer og elev må derfor bevege seg langs en "glideskala" hvor læreren hele tiden må ha et øye til barnets beste både nå og i fremtiden. På denne måten kan ansvar bli et forhandlingstema hvor lærer og skole i større grad må være villige til å gi fra seg ansvar, etter hvert som eleven mener seg i stand til å mestre dette ansvaret.

## LÆRING OG MOTIVASJON.

### "Det amputerte og det fullstendige læringsbegrep"

Bjørgen (1992) har i en artikkel med samme navn hevdet at det gjennom tidene har utviklet seg et misforhold mellom læring som fenomen, og læringsbegrepet slik det blir brukt i vitenskapen. Han peker på at dette misforholdet i første rekke skyldes et uavklart forhold til hva læring er eller kan være, og at pedagogene som uten videre har akseptert de løsningsforslag kognitiv psykologi har fremmet, bare har vært med på å gjøre vondt verre.

Bortsett fra hans noe lettvinde behandling av pedagogenes forhold til barn og unges læring, er jeg enig med Bjørgen i at læringsbegrepet, slik det blant andre defineres av Ebbinghaus (1913)<sup>1</sup>, i likhet med våre tanker om motivasjon, har fått "stå i fred" alt for lenge. Grunnen kan, som Bjørgen sier, være at når *"definisjonen kan overleve såvidt store endringer i målsetning og modeller bekrefter (det) bare at definisjonen er så generell og utvannet at den i praksis er uinteressant"* (op.cit.).

Bjørgens hovedpoeng i artikkelen er at menneskers læring kan sies å falle i to hovedkategorier. Det han kaller "amputert læring" innebærer at en stor del av ansvaret og kontrollen for virksomheten i klasserommet innehas av læreren. Eleven kommer til en læringsoppgave som er forberedt og kontrollert av læreren, produserer det han tror læreren vil ha, og overlater så produktet til læreren for vurdering. I følge Bjørgen er det slik at når eleven har levert fra seg produktet sitt, avsluttes læringen der og da (ibid.).

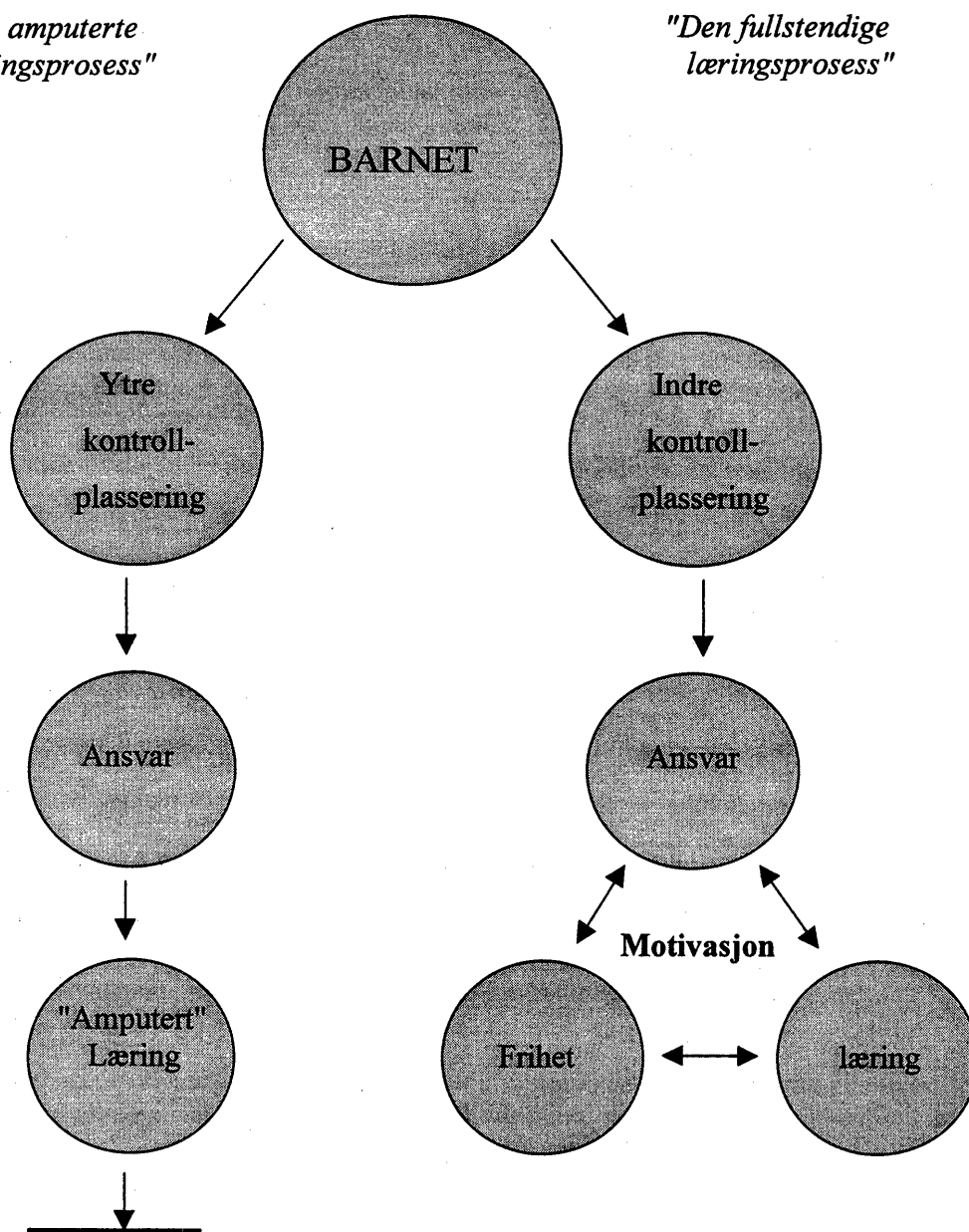
"Den fullstendig læringsprosess" kjennetegnes derimot av at eleven har kontroll både før og etter selve læringsoppgaven. Læreren blir "konsulent" som kan trekkes inn etter som eleven finner det for godt. På denne måten engasjerer eleven seg i problemstillinger hun finner interessante, og hun aksepterer på en annen måte at læringsarbeidet gjennomføres for egen del, og ikke for læreren, foreldre, eller andre.

---

<sup>1</sup> Ebbinghaus sier at læring er "en relativt varig modifikasjon av opplevelse og atferd som følge av tidligere erfaring, og som ikke skyldes midlertidige tilstander som f.eks. tretthet."

*"Den amputerte læringsprosess"*

*"Den fullstendige læringsprosess"*



I denne modellen har jeg forsøkt å vise sammenhengen mellom kontrollplassering og læring. I den venstre "søylen" ser vi hvordan ytre kontrollplassering kan resultere i det Bjørgen har kalt "amputert læring," det vil si en læring initiert og kontrollert av andre enn eleven selv. Denne type læring er i utgangspunktet en "grunn" form for læring og vil i seg selv ikke generere ny læring.



Også innenfor en slik prosess kan eleven ha ansvar, men det er da ansvar som er blitt pålagt eleven av læreren, og hvor eneste "vei ut" er å prestere i henhold til hva eleven tror vil tilfredsstille lærerens krav. Etter mitt syn er dette mye likt den type ansvar L-97 legger opp til.

At det ikke genereres noe ny læring i en slik prosess er ikke helt korrekt, og trenger derfor en noe nærmere presisering. Det er nemlig slik at barn og unge alltid lærer *noe*. Problemet er at de ikke alltid lærer det vi hadde planlagt de skulle lære. Teorien om dobbeltbinding og dobbeltkommunikasjon forteller oss at mennesker ofte kommuniserer flere budskap samtidig (Bateson 1972). Ofte sier vi *noe* verbalt, og noe annet gjennom våre handlinger eller vår fremtreden. La meg gi et par eksempler: i) Læreren smiler og er tilsynelatende vennlig, men kommer flere ganger i løpet av timen med ironiske og/eller sarkastiske kommentarer til Finn og Ole. ii) Elevene har fått "full frihet" i sitt prosjektarbeid, men "dere får ikke gå utenfor skolens område" (lærer).

Dersom vi spør oss hva elevene *egentlig* lærer i slike situasjoner, det vi kan kalle elevenes "skjulte læring", vil vi kanskje komme til at disse situasjonene i første rekke er med på å manifestere det tradisjonelle rollemønsteret mellom lærer og elev hvor eleven lærer at han kan lite eller ingenting, og læreren kan og vet "alt". Læreren bestemmer *hva* eleven skal arbeide med, *hvordan* arbeidet skal utføres og *hvilken* vurdering det skal få.

Denne "skjulte" læringen er imidlertid som oftest en negativ størrelse i den forstand at det barnet lærer, sjelden er til gagn for det selv og sitt selvbilde. Når jeg i det følgende bruker begrepet læring, mener jeg derfor i første rekke skolerelatert læring (faglig læring) og sosial læring som finner sted på de mellommenneskelige betingelsene jeg skisserte i kapittel 1. I det følgende forutsetter jeg derfor at læring er noe som gavner barnet selv, slik det er og slik det kan bli.

I den høyre "søylen" i modellen er det skissert en radikalt annerledes prosess hvor barnet selv opplever å ha kontroll med både *hva*, *når* og *hvordan*. Dette bringer henne inn i en selvforsterkende spiral av *frihet*, *ansvar* og *læring*, og det er mellom disse, som bindetråden i veven vi diskuterte på s. 61, at vi finner motivasjon. At det står "ansvar" i begge søylene betyr imidlertid ikke at de betyr det samme.

I søylen under "amputert læring" ligger det en tanke om at "ansvar" innebærer at noen utøver kontroll med læringen. I søylen under "fullstendig læring" er eventuelle utenforståendes rolle begrenset til å gi bekreftelse. Forskjellen mellom disse kommer tydelig frem dersom vi igjen vender tilbake til Montessoriklasserommet og Elisabeth og Silje som lærer Norges fylker. Montessorimateriellet er utformet slik at det er selv-bekreftende. Det vil si at materiellet i både matematikk, geografi, norsk, engelsk og de andre fagene er utformet slik at barnet selv, der og da, kan få bekreftet hvorvidt det har gjort riktig. Silje og Elisabeth trenger med andre ord ikke lærerens kontroll for å få vite om de har lagt fylkene riktig. Dette er utvilsomt med på å fremme både *ansvar, frihet og læring* ved at den viktigste relasjonen blir mellom barnet og oppgaven eller de barna som samarbeider og den oppgaven de forsøker å løse.

Et viktig moment i dette er at det ikke nødvendigvis er slik at *frihet, ansvar og læring* forutsetter hverandre, eller at én ting uten videre er resultatet av noe annet. En slik enkel årsak-virkning tenkning har alt for lenge fått sette sitt preg på pedagogisk praksis. Satt på spissen kan vi derfor si at diskusjonen om "høna eller egget" i dette tilfellet ikke bare er lite fruktbart, men er faktisk også med på å forkludre hele bildet. Det er nettopp ved å fragmentere og løsrive at vitenskapen har fjernet seg fra levd liv. Like lite som motivasjon "er", kan vi derfor si at læring "er". Det interessante for pedagogen må være hvordan disse størrelsene inngår i *et integrert hele*. At vi studerer hver enkelt del, må derfor ikke innebære at vi samtidig løsriver denne delen fra helheten. Det er med bakgrunn i et slikt perspektiv, at jeg nå tar fatt på å si noe om hvordan menneskene i skolen relaterer seg til motivasjon, gjennom hvilket perspektiv på læring de eksplisitt eller implisitt legger til grunn.

### Å lære handler om mer enn tilegning av boklig kunnskap.

Når vi bruker ordet "læring", vil de fleste av oss tenke i retning av skolen og den virksomheten som finner sted der. Vi assosierer kanskje også til den asymmetriske relasjonen mellom lærer og elev, hvor den ene underviser og den andre lærer. For mennesker som liker å tro at de rette undervisningsteknikkene -eller programmene relativt uproblematisk omsetter i læring hos barn og unge, kan utvilsomt Rogers' (1969) utsagn om at "*teaching, (...), is a vastly overrated function*", virke provoserende.

Det Rogers imidlertid forsøker å gjøre, er å tone ned viktigheten av undervisning slik vi kjenner det fra "den tradisjonelle skole", til fordel for barn og unges læring. Han forsøker å vise at den viktigste aktiviteten i skolen *ikke* er undervisning slik mange later til å tro, men derimot læring! Og med læring mener vi ikke bare innstudering av abstrahert, boklig kunnskap, men minst like mye læring som tilegning av kunnskap om hvordan å delta i det kulturelle og sosiale samspill mellom mennesker og i samfunnet rundt oss.

Det er blant annet med bakgrunn i en slik begrunnelse man ved Summerhill tillater at barn velger bort timer i de klassiske skolefagene som matematikk, språk, osv. Det man imidlertid ikke tillater, er at barna "melder seg ut" av skolen som samfunn. Det forutsettes at alle deltar i "tribunal" som er skolens plenum. Det er i "tribunal" at forslag til regler ved skolen vedtas eller forkastes, og det er her man løser konflikter som det ikke har vært mulig å løse på lavere nivå. Det unike med "tribunal" er at alle stemmer teller likt. Det vil si at Rektors stemme ikke er mer verdt en stemmen til en liten jente på 6 år når man for eksempel skal avgjøre hva som skal være leggetid! Barna lærer dermed at de har en direkte mulighet til å øve innflytelse på sin egen hverdag, og at ingen lærer eller rektor egenhendig kan komme til å overprøve en avgjørelse som er tatt ved demokratisk stemmegivning.

Ut fra et slikt syn på læring blir det derfor galt når norske lærere påberoper seg en rett til å være "bare" lærer (underviser), og ikke sosialarbeider, "reserve-pappa" eller omsorgsperson. Med slike utsagn viser man med all tydelighet at man et eller annet sted i utviklingsprosessen har gjort et fundamentalt, og fatalt, galt veivalg. Lærerens posisjon *in loco parentis* forutsetter en evne og vilje til å forholde seg til **hele barnet**, ikke bare dets akademiske intellekt eller evne til å ta til seg boklig kunnskap. Det er når læreren ikke evner eller makter å møte barnet på disse premissene, at han vil bli det vi i dag kaller for "utbrent". Ved å insistere på bare å være "underviser", vil han stenge ute alle de forhold som visseilig spiller en rolle for barnets tilegning av boklig kunnskap. Læring blir for en slik lærer bare evnen til å innstudere og reprodusere mer eller mindre abstrahert kunnskap på en prøve e.l. Selv finner jeg at et slikt syn på læring virker sterkt begrensende på det potensialet for utvikling som finnes i alle barn og unge. Jeg vil nedenfor utdype denne påstanden ved å se nærmere på hvilke erfaringer barn og unge har fra det å lære, og i tillegg forsøke å vise hvilken viktig rolle motivasjon spiller i en slik prosess.

## Å lære er å gjøre til "sitt".

*"Tradisjonelt har skolen konsentrert seg om å forvalte kunnskapene slik at elevene bruker kunnskapene på de måter som skolen foreskriver. Dersom skolen skal bidra til at så mange elever som mulig, ikke bare eliten, skal bidra til å utvikle samfunnet, blir det naturlig å spørre hvilke muligheter skolen har for å forvalte kunnskapene slik at elevene ser kunnskapenes skapende muligheter."*

(Mellin-Olsen 1989:1)

Med dette utsagnet har Mellin-Olsen fremsatt den interessante tanken at å lære vil si det samme som å utvikle et eiendomsforhold til kunnskaper. Utgangspunktet hans er at selv om både barn og voksne kan dokumentere all verdens ferdigheter og kunnskaper, betyr det ikke nødvendigvis at de er i stand til å bruke kunnskapene uavhengig av en konstruert kontrollsituasjon som en prøve, eksamen, e.l.

På s. 101 fortalte jeg om Ole som helt av seg selv hadde funnet ut en annen måte å regne ligninger på. Ved hjelp av sine kunnskaper om matematikk og logikk hadde han utviklet et annet system som imidlertid gav de samme beviser for hvilken størrelse som skjulte seg bak "den ukjente", som den måten læreren underviste. Ole har med dette latt det Mellin-Olsen ovenfor kalte for "kunnskapenes skapende muligheter" sette fart på kreativitet og fantasi. For meg som samfunnsviter (med et noe perifert forhold til matematikk og realfag), synes det å være innovativt i "de eksakte vitenskaper" å være en imponerende prestasjon - særlig når det kommer fra en gutt i 8. klasse!

Dessverre vet vi hvordan denne kreativiteten og forsøket på å ta kontroll over kunnskapene endte. I en maktkamp mellom læreren og Morten om hvem som skal kontrollere kunnskapen, trakk Ole det korteste strået. Og svaret på spørsmålet om hva dette gjør med elevene er fortsatt det samme som ovenfor: Vi tar fra dem motivasjonen, ansvaret og friheten til å lære.

Læring blir derfor for meg en prosess hvor kunnskaper brukes uavhengig av om man kontrolleres av en situasjon eller person. God læring er det først når barnet har en frihet til å velge både mål og middel, når det i første rekke svarer til seg selv for resultatet og prosessen, og når svar på ett spørsmål gjerne reiser et nytt.

Det er i et slikt perspektiv vi ser at *frihet, ansvar og læring* er forskjellige sider av samme sak, og det er i et slikt perspektiv vi ser hvordan motivasjon blir den faktoren som binder det hele sammen og som sørger for at barnet fortsetter sin utvikling inne i den positive læringsspiralen.

### "Du må gjerne undervise,....."

Foran har jeg nokså ensidig fokusert på barn og unges erfaringer knyttet til *frihet, ansvar og læring*. Ved å benytte disse tre temaene har jeg forsøkt å vise hvordan skolen relaterer seg til barn og unges motivasjon, og hvilket "ansikt" eller hvilke former motivasjon antar i skolehverdagen. Når jeg opp til flere ganger har presisert nødvendigheten av at hensynet til barnas "væren" og "bliven" må holdes opp som det speilet vi speiler vår praksis i, så kan det ha etterlatt et inntrykk av at lærerens virksomhet er en mindreverdige eller nærmest uviktig del av barnets utvikling. Dette er selvfølgelig ikke tilfellet. Snarere tvert i mot! Det er nettopp fordi lærerens praksis er så viktig for barna, at jeg finner det nødvendig å forsøke å bidra til økt refleksjon omkring våre pedagogiske relasjoner til barn og unge.

For læreren kan van Manens ord om at "*det er ofte slik at de mest "effektive" læringsmetodene pedagogisk sett er de minst ønskelige*" (1993:170) tjene som et utgangspunkt for refleksjon over egen praksis. Hva ønsker vi med vår undervisning? Hvorfor finner vi akkurat dette viktig? I hvilken grad stemmer mitt syn på undervisning overens med det som presenteres i læreplanen? Og eventuelt hvorfor er det et misforhold mellom mitt syn og læreplanens syn? Spørsmålene er mange og de illustrerer på en god måte hvilken viktig, men krevende oppgave lærerne har.

Etter alt det som nå er sagt om barn, skole og motivasjon, blir det i forhold til lærerens rolle viktig å huske på at "*pedagogikk alltid tar hele mennesket i betraktning - den personen barnet er, og den det skal bli*" (op.cit.). Det er i et slikt perspektiv jeg finner måten van Manen har videreutviklet begrepet "*pedagogisk takt*"<sup>1</sup> på, å være særlig interessant for pedagogisk praksis (ibid.).

---

<sup>1</sup> Den første samtlende fremstilling av begrepet "*pedagogisk takt*" finner vi i Muth (1982): "*Pädagogischer Takt*".

Uten mulighet til å gå for mye i detalj, kan vi si at van Manen forsøker å høyne vårt bevissthetsnivå omkring egen praksis gjennom å peke på viktigheten av refleksjon omkring skolehverdagens "små" øyeblikk. Det er i disse øyeblikkene vår pedagogiske takt sier oss hva som er bra for dette barnet i denne situasjonen, og det er når vi handler på bakgrunn av slik refleksjon at pedagogikken fullbyrder seg selv.

Det finnes mye forskning som viser hvor viktig det er for barns læring at forholdet mellom barn og voksen, elev og lærer, føles bra for begge. Foreldre har en intuitiv forståelse for dette, og vil derfor være opptatt av om barnet deres "liker" læreren sin, og om læreren "liker" deres barn. Intuitivt forstår vi at dersom dette er tilfellet, er mulighetene for læring og utvikling de aller beste. Pedagogisk takt viser seg ved at også læreren forstår nødvendigheten av at eleven opplever den voksne som trygg, vennlig, til å stole på, og imøtekommende. Når disse forutsetningene er til stede, vil vi ofte også ha en noe riktigere balanse mellom lærerstyrt undervisning og barnets frie søken etter kunnskaper og ferdigheter.

### "....., men lære må jeg gjøre selv."

En meget viktig del av begrepet "pedagogisk takt" består i at den voksne kontinuerlig må vurdere hva barnet kan klare selv, og hva det må ha hjelp til å klare. En taktfull lærer vil derfor være nøye med ikke å trenge seg inn i barnets "læringsrom" uten at det er helt nødvendig. Den voksne skal fungere som et stillas som barnet kan støtte seg til i arbeidet med å klare å gjøre ting helt av seg selv.

Det kan imidlertid herske liten tvil om at vi som foreldre eller lærere alt for ofte presser vår undervisning eller veiledning på barnet i en fase hvor det beste ville ha vært at det fikk prøve og feile/mestre selv. Som den "vitende" parten i relasjonen til barn og unge føler vi intuitivt at vi har et ansvar for å se til at de lærer "det riktige" og på "den riktige måten." Mellin-Olsen (1989) har derfor innført begrepet "falskt stillas" om en type stillaser som elevene selv ikke er i stand til å gjøre overflødige. Pedagogenes uvilje mot å arbeide for å gjøre seg selv overflødige kan derfor medføre at vi kan oppnå det motsatte av hva vi egentlig ønsker, nemlig å hindre barnet i dets utvikling og læring.

Dette er et av de største paradoksene i all skolevirksomhet: Lærerens behov for å undervise korresponderer heller sjelden med elevens behov for å lære, og når disse to behovene konfronteres med hverandre blir det nesten alltid slik at barnets behov må vike. Dette skjer ikke ved vond vilje fra lærerne - snarere tvert i mot! Lærere underviser jo nettopp fordi de bryr seg om de barna de omgås, og har håp for dem. Problemet består derimot i at man ikke har en klar nok forståelse for at læring forutsetter et sterkt engasjement fra den lærende parten.

*"Scientific observation (...) has established that education is not what the teacher gives; education is a natural process spontaneously carried out by the human individual, and is acquired not by listening to words but by experiences upon the environment" (Montessori 1965).*

Med dette har Montessori pekt på at undervisning har sine klare begrensninger i læringsprosessen, og min påstand er at den taktfulle og reflekterte læreren vil komme til å innse og respektere disse begrensningene.

For at barn og unge skal få lære og utvikle seg må vi derfor ha et øye til hvordan deres motivasjon kommer til uttrykk, og hvordan vi som lærere kan skape nødvendig "rom" for dem til å lære i. Når vi reflekterer over vårt pedagogiske, levde liv vil *frihet, ansvar og læring* kunne tjene som gode utsiktspunkter mot vår egen praksis, og hjelpe oss til å forstå at læring i eksistensiell forstand, er noe barnet må stå for selv.

Å lære blir som å gå en vei som fører en mot seg selv - både slik en er, og slik en skal bli. Og nettopp fordi det handler om våre egne erfaringer og vårt eget liv, er det ingen som kan gå denne veien for oss. Det er ingen som kan gjøre erfaringer *på vegne av oss*, og det er heller ingen som kan *lære for oss*. Å være på vei mot seg selv innebærer derfor at en må leve, erfare og lære selv.

## Hvor har vi vært?

Motivasjon som forskningstema har opptatt forskere i lang tid. Helt tilbake til antikken kan vi spore en sterk interesse for å klarlegge hvilke grunnleggende drifter eller instinkter som styrer våre handlinger. Men siden William McDougall's arbeid om det instinktive grunnlag for menneskelig atferd (McDougall 1908), har motivasjonsforskningen i det alt overveiende vært et psykologisk anliggende.

Det vil ikke være en overdrivelse å si at psykologene nærmest har hatt monopol på forskning omkring motivasjonelle forhold, og det kan tenkes flere grunner til at så har skjedd. Blant annet kan en ikke se bort fra at man i alle leire har akseptert det psykologisk funderte paradigmet om at behovs -eller motivstrukturen er noe allment og grunnleggende, noe som i første rekke handler om menneskers indre forhold. Og når man allikevel konstaterer at det er så store forskjeller i motivasjonen hos ulike mennesker, grupper og samfunn, så har man akseptert den psykologiske forklaringen om at dette skyldes at de gitte motiver er spesielt lite eller spesielt mye utviklet hos dem det gjelder. Også Maslow's forklaring om at ikke alle motiver er aktive samtidig og i like stor grad, er blitt benyttet som en ad-hoc hypotese.

Flere av de teoriene om motivasjon som er blitt presentert gjennom årene legger til grunn et menneskesyn som må kunne sies å falle sammen med 30-årenes *management teorier*. Mennesket ses på som et rasjonelt vesen som treffer sine valg etter en grundig og rasjonell vurdering, og som derigjennom selv skaper sine omgivelser i sitt eget bilde. Samtidig har andre hevdet at mennesker i første rekke styres gjennom å lokke med de rette incentiver som lønn, opprykk, anseelse og karakterer. At det mellom disse posisjonene er en logisk motstrid, har imidlertid ikke hindret at teorier fra begge disse posisjonene ukritisk er blitt lagt til grunn for pedagogisk praksis og utviklingsarbeid.

Etter min mening har man i alt for liten grad vært villige til å stille spørsmål ved, og se rekkevidden av, denne ukritiske "teori-importen". Bjørgen (1992) hevder at den til tider voldsomme temperaturen blant læringsforskere har skremt pedagogene av banen når det gjelder læringsforskning. Dette er ikke mindre sant for motivasjonsforskningens vedkommende.



I den grad pedagogene har våget seg inn på emnet motivasjon, har man vært svært raske med å knytte an til spesifikke fag eller undervisningsmetoder - og det er selvfølgelig prisverdig. Men samtidig er det slik at man på denne måten dessverre også har tatt for gitt så alt for mange premisser som hadde fortjent å bli problematisert og reflektert over, men da ut fra et pedagogisk ståsted.

## Hvor er vi nå?

I sin bok *"Den nye utdanningspolitiske retorikken"* forsøker Telhaug å vise at livet i skolen ofte gjenspeiler det som skjer i samfunnet for øvrig (Telhaug 1990). Kritikken fra OECD er blitt tatt bokstavelig og de sentrale myndigheter har valgt å satse på skolen for å løse de utfordringene som økende konkurranse med utlandet, høy arbeidsledighet og svingende konjunkturer representer. Resultatet har blitt en reformiver i utdanningssektoren som savner sidestykke i norsk skolehistorie.

Under slike omstendigheter skulle en tro at motivasjonelle forhold ville blitt behandlet med fornyet interesse. Dette ville blant annet være en god anledning til å videreutvikle teorigrunnet og kanskje forsøke å nærme seg fenomenet fra en annen side. Men faktum er at vi også i denne prosessen ser at motivasjonsteorier fra andre områder, eksplisitt eller implisitt, importeres til den pedagogiske arena uten noen som helst form for reservasjoner. Det blir derfor svært betenkelig når man i en tid med så mye sentralt og lokalt læreplansarbeid overhodet ikke finner det nødvendig å gjennomføre noe som helst grunnforskning på motivasjonelle forhold i skolen. Ved også å behandle teorier om fenomenet ukritisk ved lærerutdannings-institusjonene forsikrer vi oss også om at heller ikke lærere i tilstrekkelig grad vektlegger motivasjonelle forhold i sin refleksjon over egen praksis.

Vi kan derfor si at vi i dag er i en situasjon der få eller ingen stiller spørsmålstegn ved psykologenes "monopol" på motivasjonsforskningen. Skoleverket på sin side kan bare i liten grad nytte seg resultatene av denne forskningen fordi den enten ikke er myntet på skolen, eller at den er gitt en form og et innhold som ingen lærere ser seg i stand til "treng inn" i.

Og fra sentralt hold velger man bare å la motivasjons-begrepet "sveve" over, inni og rundt læreplanene for å gi dem det nødvendige preg av "skolen-er-til-for-elevene" - holdning. Alle ønsker at elevene skal være såkalt indre motivert samtidig som alle bidrar til, eller aksepterer, at ytre forhold som karakterer blir styrende for all virksomhet.

### Hvor går vi hen?

Jeg vil gjerne presisere at min kritiske holdning til rådende motivasjonsteorier ikke må tolkes i retning av at disse overhodet ikke kan anvendes i skolesammenheng, eller at det et eller annet sted skulle finnes en teori som har løsningen på alle spørsmål om motivasjon. I pedagogikken, kanskje mer enn i noen andre vitenskaper, er det viktig med et bredt teorigrunnlag. Men pluralisme er bare bra så lenge det tjener elevenes beste. Disse teoriens anvendbarhet må derfor avgjøres av menneskene i feltet - elever, lærere foreldre - og ikke av forskere og konsulenter fjernt fra skolehverdagen.

Pedagogene må med andre ord tørre å ta tilbake praksis- og studiefeltet sitt. Relasjonene, kulturen og fenomenene der er deres "eiendom." Når pedagogene selv begynner å reflektere over forhold knyttet til barn og unges motivasjon, er jeg overbevist om at det vil bety en rask exit for *"Watsons rotter i labyrint, Pavlovs misforståtte bikkje og Skinners sultne rotte i bur"* (Skrindo 1997).

-oOo-

# Litteratur.

- Andersen, P.Ø. (1996): "Hvad voksne hæfter sig ved når de "ser" et barn" i: Dansk Pædagogisk Tidsskrift nr. 3, 1996, s. 57-67.
- Barthes, R. (1986): "*The rustle of language.*" Hill and Wang. New York.
- Bateson, G. (1972): "*Steps to an ecology of mind.*" Paladin Books. Herts.
- Berger, P. og T. Luckman (1967) "*The social construction of reality.*" New York.
- Bjørnen, I. (1992): "Det amputerte og det fullstendige læringsbegrep" i: Norsk Pedagogisk Tidsskrift, 1992, nr. 1, s. 9-28.
- Blaikie, N. (1993): "*Approaches to Social Enquiry*" Polity Press. Cambridge.
- Bollnow, O.F.: "On silence - findings of philosophico-pedagogical anthropology" i: "*Universitas*" vol. 24, nr. 1, 1982.
- Brown, J. S. (1961): "*The motivation of behavior.*" McGraw-Hill. New York.
- Buytendijk, F.J.J. (1947): "The first smile of the child" i: "*Phenomenology & Pedagogy*" (Edmonton), Vol. 6, nr. 1, 1988, s. 15-24.
- Cofer, C. N. (1959): "Motivation" i: "*Annual Report of Psychology*", Vol. 10, s. 173-202.
- Deci, E.L. (1975): "*Intrinsic Motivation*" Plenum Press. New York.
- Dilthey, W. (1966): "Erleben, Ausdruck und Verstehen." I: S. Oppolzer (Hrsg.): "*Denkformen und forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft. Band 1: Hermeneutic, Phänomenologie, Dialektik, Methodenkritik.*" München. Ehrenwirth.
- Dilthey, W. (1968): "Die Entstehung der Hermeneutik." I: *W. Dilthey, Gesammelte Schriften. Band 5.* Stuttgart/Göttingen. Teubner/Vandenhoeck & Ruprecht.
- Dilthey, W. (1976): (H.P. Rickman, red.) "*Dilthey: selected writings.*" Cambridge. Cambridge University Press.
- Draeger, Donn F. (1982): "*Classical Budo.*" Weatherhill. Tokyo.
- Ebbinghaus, H. (1913): "*Memory.*" Columbia University Press.
- Elliot, J. (1991): "*Action Research for Educational Change.*" Open University Press. Milton Keynes. Philadelphia.

- Ferm, C. (1994): *"Samarbeid skole - hjem. Demokrati i praksis."* Universitetsforlaget. Oslo.
- Flitner, A. (1982): *"Educational science and educational practice"* i: *"Education"* vol. 25, s. 63.75.
- Flyvbjerg, B. (1991): *"Rationalitet og Magt."* København. Akademisk Forlag.
- Fog, J. (1994): *"Med samtalen som utgangspunkt. Det kvalitative forskningsintervju"* Akademisk Forlag. København.
- Ford, M. E. (1992): *"Motivating Humans - Goals, Emotions and Personal Agency Beliefs"* SAGE Publications. New York.
- Fuglestad, O.L. (1993/1): *"Samspel og Motspel - Kultur, kommunikasjon og relasjoner i skulen."* Samlaget. Oslo.
- Fuglestad, O.L. (1993/2): *"Pedagogisk feltforskning - teoriforankring og metodekrav"* I: Nordisk Pedagogikk nr. 4, 1993.
- Fuglestad, O.L. (1997): *"Skriveprosessen i kvalitativ forskning"* i: Fossåskaret, E., O.L. Fuglestad og T.H. Aase: *"Metodisk feltarbeid"* Universitetsforlaget. Oslo.
- Furseth, I. og E.L. Everett (1997): *"Hovedoppgaven"* Oslo. Tano Aschehoug.
- Føllesdal, D., L. Walløe og J. Elster (1990): *"Argumentasjonsteori, språk og vitenskapsfilosofi."* Oslo. Universitetsforlaget.
- Gadamer, H.G. (1975): *"Truth and method."* New York. Seabury Press.
- Gjesme, T. og Olav Bøe (1991): *"Motivasjon og læring."* I: *"Forskningsfunn og pedagogisk praksis."* PFI/Oslo.
- Gjesme, T. (1976): *"Angst for å mislykkes på skulen"* i: Norsk Pedagogisk Tidsskrift 1976, 60, s. 82-91.
- Habermas, J. (1986): *"Kommunikatives Handeln."* Frankfurt am Main. Surkamp.
- Hagen, R. (1996): *"Vitenskapssystemets refleksjon - fra identitet til differens."* I: Sosiologisk Tidsskrift nr. 1, 1996.
- Hawking, S.W. (1988): *"A brief history of time: From the big bang to black holes."* Bantam Books. New York.
- Heidegger, Martin (1962): *"Being and time."* Harper and Row. New York.
- Hellesnes, J. (1976) *"Sosialisering og Teknokrati"* Gyldendal. København.
- Holstein, J. A. & J. F. Gubrium (1994): *Phenomenology, Ethnomethodology, and Interpretive Practice.* I: Denzin, N. & Y. S. Lincoln (ed.): *Handbook of Qualitative Research.* Thousand Oaks. Sage Publications.

- Husserl, E. (1982): *"Ideas pertaining to a pure phenomenology and to a phenomenological philosophy: general introduction to a pure phenomenology."* Haag. Martinus Nijhoff.
- Husserl, E. (1970): *"The idea of phenomenology."* Haag. Martinus Nijhoff.
- Illeris, K. (1982): *"Motivasjon - manipulasjon eller solidaritet"* i: Kolvereid, L.: *"Motivasjon - teori og praksis."* Bedriftsøkonomens Forlag. Oslo.
- Imsen, G. (1991): *"Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi"* Tano A/S. Trondheim.
- Kvale, S. (1983): *"The Qualitative Research Interview: A Phenomenological and Hermeneutical Mode of Understanding."* I: Journal of Phenomenological Psychology, 14(2), s. 171-196.
- Langeveld, M.J.: *"How does the child experience the world of things?"* I: *Phenomenology & Pedagogy* (Edmonton), University of Alberta Publication Services, vol. 2, nr. 3, 1984, s. 215-223.
- Langeveld, M.J. (1966): *"Der Ansatzpunkt der systematischen Pädagogik."* I: S. Oppolzer (Hrsg.): *"Denkformen und Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft. Band 1: Hermeneutic, Phänomenologie, Dialektik, Methodenkritik."* Ehrenwirth. München.
- Lillard, P.P. (1972): *"Montessori - A modern Approach."* Schocken Books. New York.
- Lindseth, A. (1988): *"Pedagogisk vitenskap? Vitenskapsteoretiske refleksjoner på bakgrunn av krisen i norsk skole."* I: A. Måseide (red.): *"Treng vi faget pedagogikk?"* Solum Forlag. Tromsø.
- Madsen, K.B. (1975): *"Motivation, trivsel og arbejde."* Branner og Koch. København.
- Marcel, G. (1950): *"Mystery of being."* Volume 1 & 2. South Bend, Indiana.
- Mellin-Olsen, Stieg (1989): *"Kunnskapsformidling. Virksomhetsteoretiske perspektiver."* Caspar Forlag. Bergen.
- Mellin-Olsen, S. & R. Rasmussen (1979): *"Skolens vold"* Pax Forlag. Oslo.
- Merleau-Ponty, M. (1962): *"Phenomenology of Perception"* Routledge. London.
- Montessori, M. (1994a): *"From Childhood to Adolescence."* Clio Press Ltd. Oxford.
- Montessori, M. (1994): *"To educate the human potential."* Clio Press Ltd. Oxford.
- Montessori, M.M. (1992): *"Education for Human Development: Understanding Montessori."* Clio Press Ltd. Oxford.
- Montessori, M. (1989): *"The child in the family."* Clio Press Ltd. Oxford.

- Montessori, M. (1987a): *"What you should know about your child."* Clio Press Ltd. Oxford.
- Montessori, M. (1987b): *"Barnasinet - The Absorbent Mind"* MacBook Förlag. Stockholm.
- Montessori, M. (1965): *"Maria Montessori - Dr. Montessori's own handbook."* Schocken Books. New York.
- Muth, J. (1982): *"Pädagogischer Takt."* Verlagsgesellschaft, Essen.
- Myhre, R. (1994): *"Oppdragelse i et helhetspedagogisk perspektiv."* Ad Notam Gyldendal. Oslo.
- Myhre, R. (1982): *"Hva er pedagogikk? En elementær innføring."* Gyldendal Norsk Forlag. Oslo.
- Neill, A.S. (1984): *"Summerhill skolen"* Hans Reitzels Forlag. København.
- Nerheim, H. (1995): *"Vitenskap og kommunikasjon."* Universitetsforlaget. Oslo.
- Pinder, C. C. (1984): *"Work motivation: Theory, issues, and applications."* Scott, Foresman. Glenview, IL.
- Pirsig, R.M. (1994): *"Zen og kunsten å vedlikeholde en motorsykel."* Pax Forlag. Oslo.
- Richardson, L. (1994): *"Writing - A method of Inquiry."* I: Denzin, N. & Y. S. Lincoln (ed.): *"Handbook of Qualitative Research"* Thousand Oaks. Sage Publications.
- Ricoeur, P. (1988): *"Time and Narrative, Vol. 3"* University of Chicago Press. Chicago.
- Ricoeur, P. (1976): *"Interpretation theory: discourse and the surplus of meaning."* Forth Worth, Texas. The Texas Christian University Press.
- Ricoeur, P. (1966): *"Freedom and Nature."* Northwestern University Press. Boston.
- Rogers, C.R. (1969): *"Freedom to learn."* C. E. Merrill Publ. Co. Ohio.
- Rorty, R. (1979): *"Philosophy and the mirror of nature"* University Press. Princeton.
- Rørvik, H. (1976): *"Pedagogisk psykologi med generell psykologisk innføring"* Universitetsforlaget. Oslo.
- Sartre, J.P. (1977): *"Life/situations: essays written and spoken."* Panteon Books. New York.
- Schutz, A. & T. Luckman (1973): *"The structures of the life-world."* Evanston. Northwestern University Press.
- Silverman, H. J. (1984): *"Phenomenology: from hermeneutics to deconstruction."* I: *"Research in Phenomenology"*, Vol. XIV, s. 19-34.
- Skinner, B. F. (1971): *"Har vi råd til frihet?"* Gyldendal. Oslo.

- Skjervheim, H. (1996): *"Deltakar og tilskodar - og andre essays."* Aschehoug. Oslo.
- Skjervheim, H. (1976): *"Eit grunnproblem i pedagogisk filosofi"*. I: *"Deltakar og tilskodar og andre essays."* Oslo. Tanum-Norli.
- Skoledirektøren i Hedmark (1994): *"Med iver og lyst – beskrivelse og vurdering av et prosjekt om motivasjon i skolen."* Capére Forlag. Hamar.
- Skrindo, M. (1997): *"Skolereformer i konflikt med mennesket, demokratiet og teknologien"* i: *Skolefokus* nr. 7, 1997, s. 24-26.
- Skaalvik, E. M. og S. Skaalvik (1996): *"Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø"* Tano A/S. Oslo.
- Tiller, T. (1995): *"Action Learning and Action Research"* i: T. Tiller, A. Sparkes, S. Kårhus & F. Dowling Næss (red.): *"The Qualitative Challenge - Reflections on Educational Research."* Caspar Forlag A/S. Bergen.
- Tiller, T. (1993): *"Vurder selv. Skolevurdering i praksis."* Universitetsforlaget. Oslo.
- van Manen, M. (1995): *"Pedagogical politics? Political Pedagogy?"* I: Miedema, S., G. Biesta, G. Boog, A. Smaling, W. Wardekker & B. Levering (eds.): *"The Politics of Human Science."* Brussel. VUBPRESS.
- van Manen, M. (1994): *"Pedagogy, Virtue, and Narrative Identity in Teaching"*. I *"Curriculum Inquiry"* Vol. 24, nr. 2, s. 135.
- Van Manen, M. (1992): *"The Tact of Teaching. The meaning of pedagogical Thoughtfulness."* Albany. State University of New York Press.
- Van Manen, M. (1990): *"Researching lived experience. Human science for an action-sensitive pedagogy."* London. Althouse Press.
- Van Manen, M. (1989): *"Reflections on Qualitative Methodology in the Human Sciences."* I: *"The Saybrook Review"*, Summer 1989, Vol. 7 No. 2.
- Van Manen, M. : "By the light of anecdote." *"Phenomenology and Pedagogy"* (Edmonton), vol. 7, 1989, s. 232-253.
- Van Manen, M. (1986): *"The tone of teaching."* Ontario. Scholastic-TAB.
- van Manen, M. (1979): "The Utrecht School. A phenomenological experiment in educational theorizing." I: *"Interchange. The Journal of Educational Policy Studies."* Toronto. Vol. 10, no. 1.
- Von Wright, G. H. (1994): *"Myten om fremskrittet."* Cappelen's upopulære skrifter. Oslo. J. W. Cappelen Forlag A/S
- Vygotsky, L.S. (1978): *"Mind in Society."* Harvard University Press. Cambridge.

Wadel, C. (1990): *"Den samfunnsvitenskapelige konstruksjon av virkeligheten."*

SEEK A/S. Flekkefjord.

Walle-Hansen, E. og T. Sand (1992): *"Sosialisering i dag."* Universitetsforlaget. Oslo.

Weber, M. (1972): *"Den protestantiske etik og kapitalismens ånd."* Fremad.

København.

Wærness, K. (1992): *"On the rationality of caring"* i: A. Showstack Sassoon:

*"Women and the State"*. Routledge. London.