



NLA
Høgskolen

Danningens takt i skolen

Hvordan kan pedagogisk takt bidra til elevens danning?

Alexander Robertsen

Masteroppgave i GLU 5–10 med fordypning i profesjonsrettet
pedagogikk ved NLA Høgskolen Bergen

Våren 2023

Veileder: Svitlana Holovchuk

Abstrakt

Jeg har gjennom denne litteraturstudien vist hvordan pedagogisk takt er et begrep som dekker lærerens pedagogiske og eksistensielle oppgave i møtet med barn og unge. Gjennom å trene på pedagogisk takt kan læreren hele tiden bli bedre i å oppfatte både stemninger i klasserommet og elevens indre livsverden, og gjøre kunnskap om til noe som relaterer til eleven og dermed åpne opp for elevens erindring av hvordan verden- og mennesker er. Pedagogisk takt er en måte å møte eleven for god relasjonsbygging og subjektivering, lage møteplasser der elever kan få inntrykk som danner, og øve opp en intuisjon som kan være god å ha i uforutsette situasjoner. Danning er en frivillig virksomhet som eleven må ta del i, men skolegangen er ikke det. Jeg kommer til å vise hva læreren må være bevisst for å danne eleven i disse rammene, og hvordan pedagogisk takt er en sentral del av dette arbeidet med unge mennesker som har et liv her og nå.

Abstract

Through this literature study, I have shown how pedagogical tact is a term that covers the teacher's pedagogical and existential task in the schools work with children and young people. Through the teacher's training in pedagogical tact, the teacher can constantly improve in perceiving both moods in the classroom and the student's inner life and turn knowledge into something that relates to the student, and thus open up the student's perception to how the world- and people are. Pedagogical tact is a way of meeting the student in good relationship building and subjectification, creating meeting places where students can get impressions that result in "bildung", and practice an intuition that can be good to have in unforeseen situations. "Bildung" is a voluntary activity in which the student must take part, but schooling is not. I am going to show what the teacher must be aware of in order to result in "bildung" for the student, inside these frameworks, and how pedagogical tact is a crucial part of this work with children and young people who also have a life in the here and now.

Forord

At jeg har skrevet masteroppgave i profesjonspedagogikk er noe jeg aldri kunne sett for meg for som elev i grunnskolen. At jeg skulle ende opp med å skrive om danning er enda mer fjernt. Men da jeg tok faget «allmennpedagogiske grunnlagsspørsmål» fikk jeg en kjærlighet for slike filosofiske spørsmål. Gjennom mange gode samtaler med min medstudent Solfrid, der vi samtalte om dype filosofiske temaer og eksistensielle problemstillinger, ble jeg sikker på at det var i dette faget jeg skulle skrive masteroppgave. Så, takk Solfrid, for at du både har hørt på mine bastante meninger, kritisert der du kunne, og for alle spørsmålene du har sent meg som har fått meg til å reflektere. Jeg vil også takke min kjære samboer Una, for å både ha støttet meg i denne prosessen og tatt seg ekstra mye av barna. At vi fikk en baby i denne prosessen, har både vært spennende og vanskelig med tanke på all den tiden jeg har sittet og skrevet. Det gleder både meg og familien at vi kan bruke tid sammen nå.

Takk til min veileder Svitlana for gode råd, og at du alltid har svart meg på kort varsel.

Åsane, mai 2023
Alexander Robertsen

Innholdsfortegnelse

ABSTRAKT	3
ABSTRACT	3
FORORD	4
1.0 INNLEDNING.....	7
1.1 BEGRUNNELSE FOR VALG AV TEMA	8
1.2 PROBLEMSTILLING OG AVGRENSNING	8
1.3 OPPGAVENS OPPBYGGING.....	9
2.0 TEORETISKE PERSPEKTIVER PÅ PEDAGOGISK TAKT.....	10
2.1 PEDAGOGISK TAKT	10
2.2 PERSONLIGE EGENSKAPER HOS DEN SOM UTØVER PEDAGOGISK TAKT.....	12
2.3 HVORDAN UTSPILLER PEDAGOGISK TAKT SEG	13
3.0 DANNING	15
3.1 FORSKJELLIGE PERSPEKTIV PÅ DANNING	17
3.2 DANNING I DAGENS SAMFUNN	19
3.3 DAGENS UTDANNINGSVIRKSOMHET	19
3.4 DET PEDAGOGISKE PARADOKS.....	21
3.5 DET PEDAGOGISKE APORI	22
4.0 METODE	23
4.1 VALG AV METODE	23
4.2 KVALITATIV LITTERATURSTUDIE OG HERMENEUTIKK	24
4.3 KILDEKRITIKK	25
4.4 FORDELER OG ULEMPER	25
4.5 VALIDITET OG RELIABILITET	26
4.6 FØRSKNINGSETIKK	27
4.7 VALG AV KILDER OG SØKESTRATEGI	27
4.8 ANALYSE AV KILDER	28
5.0 FUNN.....	32
5.1 UNDRINGSFULL PEDAGOGIKK.....	32

5.2 HVA BØR EN UNDRINGSFULL PEDAGOGIKK INNEHOLDE?	34
5.3 HVORDAN SKAL SKOLEN STIMULERE OG DYRKE UNDRING?	35
5.4 EMPIRISK FORSKNING PÅ TAKTBEGREPET	37
5.5 ELEVENES PERSPEKTIV PÅ DANNING	41
5.6 DANNING I LK20	44
6.0 DRØFTING	47
6.1 FORSKNINGSSPØRSMÅL	47
6.2 DRØFTING AV PROBLEMSTILLINGEN	51
7.0 KONKLUSJON	59
7.1 FORSLAG TIL VIDERE FORSKNING	60
REFERANSER:	61

1.0 Innledning

I den Norske skolen har danning alltid hatt en plass, og har det fortsatt. Det heter at skolen har et dannelsoppdrag. Ifølge Kunnskapsdepartementet (2019) skal skolen «møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst». Hvordan skal skolen fremme danning? Dette er et komplekst spørsmål som krever mange og store svar. Ifølge Kunnskapsdepartementet (2019) er grunnopplæringen «en viktig del av en livslang dannelsingsprosess som har enkeltmenneskets frihet, selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet som mål». Hvordan skal skolen klare å fremme frihet, selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet gjennom en skole hvor måloppnåelse i form av «high stakes» testing av ferdigheter er hovedmålet (Sævi, 2022, s. 299). Eller det som ifølge Biesta i Ljungblad & Rinne (2020) beskriver som målingens æra, hvor skolens fokus er på måling av prøver og karakterer. Ifølge Anders Säfström i Sævi (2022) er en læringsorientert «education» ikke bare opptatt av å kartlegge barns evner og ferdigheter, men først og fremst kartlegge mangelen på evner og ferdigheter. Ifølge Sævi (2022) blir «education»

her forstått som en måte å identifisere og operasjonalisere de mest effektive teknikkene for å skape målbare kompetanser og ferdigheter ut av barn og unges skoleprestasjoner, og er, vil mange si, mer orientert mot fremtidige utkomme og profitt enn mot barns kontekstuelle og situerte opplevelse av pedagogisk praksis (s. 299).

Det har blitt mer og mer fremtredende i den norske skolen, i den resultatorienterte skolen har den pedagogiske diskursen mistet en del av den relasjonelle siden, noe som belyser lærerprofesjons kompleksitet i et forenklet bilde. Ifølge Sævi & Biesta i Ljungblad & Rinne (2020, s. 159) har pedagogikkens kjernesak orientert seg rundt eksistensielle spørsmål i hundrevis av år, men at ved tusenårsskiftet måtte de eksistensielle sidene av pedagogisk praksis vike for det instrumentelle og målbare. Men den norske skolen har fortsatt danning som en sentral del av opplæringen. Så hvilke pedagogiske virkemidler skal til for å bidra til opplevelser, møteplasser og inntrykk som er dannelsfremmende? I et relasjonelt perspektiv er det som er vesentlig, ikke lett målbart, men handler om at elever skal delta i meningsfulle relasjoner, der eleven blir sett som et subjekt med en unik stemme, men også lytte til andres stemmer. Å skifte til en mer verdibasert tilnærming til undervisning, kan fremme relasjonelle verdier som er svært viktige for elevens utvikling og vekst, og trolig spille en stor rolle i elevens danning. Med tanke på sentrale morderne utfordringer, trenger vi mennesker som ikke

bare er smarte, men som også er vise og i stand til å bruke kunnskapen på en vis måte (Ulvik et al, 2021, s. 1338)

1.1 Begrunnelse for valg av tema

Overordnet del i læreplanen sier at «Når lærere viser omsorg for elevene og ser den enkelte, anerkjennes menneskeverdet som en grunnleggende verdi for skolen og samfunnet» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Å vise omsorg og se den enkelte er en del av pedagogisk takt. Både her og flere steder i læreplanen er det store likheter med pedagogisk takt, samtidig så har skolen et dannelsesoppdrag, men læreplanen gir liten veiledning til hvordan dette dannelsesoppdraget skal løses.

Jeg vil undersøke om det er en sammenheng mellom takt og danning fordi jeg betrakter pedagogisk takt som viktige kvaliteter i det å være menneske, og ikke mist i læreryrket. Danning er også en svært sentral del av oppveksten, hvor skolen skal være en bidragsyter i denne utviklingen. Om læreren opptrer taktfullt ovenfor elever og andre personer, vil elevene da åpne seg for en verden med en ansvarsfull holdning og ta plass og utrykke seg i undervisningen? Og på den måten bidra til elevens danning?

1.2 Problemstilling og avgrensning

Danning har vært en sentral del av den norske kulturen i hundrevis av år, og er en svært betydningsfull del av livet – at vi hele tiden utvikler oss som moralske medborgere. Skolens dannelsesoppdrag står også nevnt flere steder Læreplanen for Kunnskapsløftet 2020 (LK20), noe som viser at skolen skal være en bidragsyter i elevens danning. Danning er noe man fortsetter med etter endt grunnskole, men vil da kalles for selvdanning. Slik som jeg ser det, er pedagogisk takt en essensiell del av at den andre skal kunne påvirke ens danning. Ifølge van Manen (2016) er Pedagogisk takt en slags pedagogisk sportslighet, altså en evne til å hele tiden handle i uforutsette situasjoner. For eksempel, kan det vises som improvisasjonsbasert, moralsk mottagelighet, og en sensitivitet ovenfor elevens subjektivitet (s. 91–92). Når jeg tenker tilbake til skolen var det, de lærerne, som ofte gikk utenfor manus, virkelig så meg for den jeg var og hadde en god moral som jeg lot meg påvirke av. Barndomsårene har stor betydning for senere utvikling og det er derfor jeg vil finne ut hvordan lærerens pedagogiske

takt kan bidra til elevens danning. Dette er et spørsmål det ikke er noe definitivt svar på. For å svare på dette spørsmålet vil jeg måtte svare på noen andre spørsmål først.

1. Hva sier forskning om pedagogisk takt?
2. Hva sier forskning om elevens danning?
3. Hva sier forskning om elevens opplevelse av dannelsesfremmende undervisning?

1.3 Oppgavens oppbygging

Jeg kommer først til å belyse forskjellige aspekter ved pedagogisk takt, hvor det stammer fra, hvilke personlige egenskaper den taktfulle læreren bør besitte og hvordan pedagogisk takt kommer til syne. Gjennom Herbart, Løvlie og van Manen kommer jeg til å gi forskjellige vinklinger på hva som er takt. Videre kommer jeg til å gi en kort historisk oppsummering om hvor vi har det norske begrepet danning fra, hva som karakteriseres som danning og på hvilken måte vi kan dannes på. I kapitlet om metode kommer jeg til å legge frem min metodiske fremgangsmåte for å svare på problemstillingen. Så kommer jeg til å presentere mine funn før jeg svarer på forskningsspørsmål og drøfter meg frem til en konklusjon.

2.0 Teoretiske perspektiver på pedagogisk takt

Jeg kommer gjennom dette kapittelet til å først ta en kort gjennomgang på taktens historie, så belyse hva som er pedagogisk takt, hvilke personlige egenskaper den taktfulle læreren bør besitte, og hvordan den kan observeres.

2.1 Pedagogisk takt

Van Manen (1993) hevder at den gode lærer bør ha egenskaper som: en forståelse av læreryrket som en livsoppgave, omsorg og kjærlighet for barna, ansvarsfølelse som ivaretar barna, være åpen for selvkritikk, moralsk intuisjon, modenhet og omtanke, møte barnas subjektivitet med fintfølelse og takt, beskrivende intelligens, ser barnas behov med pedagogisk bakgrunnskunnskap, rask å improvisere, være bestemt, en lidenskap for læring og nysgjerrig på verdens dilemmaer, moralsk beslutsomhet og kunne holde på egne meninger, en viss verdensanskuelse, aktivt håp i krisesituasjoner og ikke minst humor og vitalitet (s.7). Samtidig peker Van Manen (1993, s. 8–9) på at dette er mye å forvente av lærer, og at de som leser boken «Pedagogisk takt: betydningen av pedagogisk omtenkksomhet» kommer til å lete gjennom hele boken etter metoder, prinsipper eller teknikker for å lære seg å utøve pedagogisk takt og omtenkksomhet, men at leseren heller må inspireres til mulighet for innsikt og kritisk refleksjon, som kan føre til en personlig benyttelse av moralsk intuisjon.

Takt er et begrep som har blitt brukt av mange pedagoger, men det har blitt mest kjent gjennom Max van Manen sin fenomenologiske pedagogikk. Begrepet har likevel blitt skrevet om i tidligere arbeid. Den tyske pedagogen Johann Friedrich Herbart, talte om begrepet tidlig på 1800-tallet. Herbart ble inspirert av Kants tanker om reflekterende dømmekraft, hvor den utøvende må finne opp regler når det ikke finnes et fast sett med regler. Herbart tar dette videre og bringer frem «takt som den enkeltes frihet til å handle nettopp når reglene ikke strekker til, altså det vi kaller skjønn» (Løvlie, 2015, s. 2).

Van Manens tanker om pedagogisk takt har virkelig satt søkelyset på takt i arbeidet med barn i skolen. Van Manen (1993) peker på takt som ikke bare er en kognitiv evne, men heller en oppmerksomt nærvær (mindful), fullkroppets kompetanse. Takt er også uforutsigbart og ukontrollerbart sett i et teknisk lys, takt er ikke styrt av regler, men det er heller ikke vilkårlig. Takt er styrt av en moralsk intuitiv sans som ikke kan bli vilkårlig lært, ennå kan det bli

styrket og stimulert hos dem som er følsom for taktens mål (van Manen, 2016, s. 91-92). For å kunne handle taktfullt må man høre, føle og respektere den andre (van Manen, 2016, s. 97). Ifølge van Manen (2016) er det engelske uttrykket «tactful», en person som er full av takt, mens det tyske begrepet «gefühl» også har en ekstra dimensjon, der en, i tillegg, har en følelse for taktfullhet, som også henter til at takt er noe man besitter som et talent (s. 97). Ofte tenker vi på et talent som en gave, slik som personer som er født med et talent for fiolin, maling, skuespill osv. Lignende er det folk som har et talent for pedagogisk takt, men talent må anerkjennes, fostres, utvikles og bli disiplinert (van Manen, 2016, s. 97).

Pedagogisk takt avhenger av ens evne til å se eller høre (sanser) hva barnet trenger, også forstå hva som er mulig å oppnå i dette øyeblikket. Det betyr at pedagogisk takt bare kan komme gjøre sitt verk om «utøverens» har øyne og ører som brukes til å lete omsorgsfullt, med en åpen og respektfull måte etter barnets særegne kvaliteter, og hva det kan bli – med andre ord, det som er det eksepsjonelle med dette barnet. Da trenger man også, å virkelig høre etter på det barnet har å si, prøve å se hva som ligger bak handlinger, og bruke sin pedagogiske profesjon til barnets beste. Van Manen advarer også mot å bare se barnet etter den adferd barnet har vist, da dette er noe som fører til en lite fleksibel dømming, danner bilde av stereotypier, klassifiserer barnets oppførsel som barnets indre liv (2016, s. 80). Løvlie (2013) forklarer i sin kritikk av PALS og SWIS at det er læreren med sin lærerprofesjonalitet, som setter grenser, veileder barna og er interessert i deres opplevelser. Det er lærens moralske syn som skal styre dette, og det må dyrkes. Van Manen (2016) påstår at den som underviser trenger en verktøykasse med blant annet en evne til improvisasjon, en dydslignende normativ tilnærming til barnet, og en aktiv pedagogisk omtenkksomhet som vil skille seg fra andre yrkesutøvere: det er dette som er pedagogisk takt (s. 78).

Ifølge Løvlie (2011) er takt «noe som ikke er overlatt til tradisjon eller teori, men snarere gir seg til kjenne som evnen til å oppfatte hva som trengs og kreves i konkrete situasjoner. Takt oppstår i rommet mellom teori og tradisjon, nærer seg av begge, men identifiserer seg ikke med dem» (s.9). Fintfølelsen henter takt for det som trengs i akkurat den situasjon der kunnskap er relevant, men for øyeblikket ikke relatert til saken. Herbart ser ikke takt som mental tilstedeværelse eller empati, men skjønn som forener praksis og vitenskap. Den som har takt erkjenner følelsene til den andre, oppfatter stemningen i klasserommet, og handler deretter. Den som har takt bruker intuisjon, men også regler, og veier pedagogiske og

menneskelige hensyn i handlingen. Herbart ser altså takt som «bruddstreken som der og da holder reglene fra livet. Den er også bindestreken som venter på konkretisering. Den er mellomrommet, pausen og ettertanken – del av det vi kaller pedagogisk fantasi (Løvlie, 2011, s. 10). Løvlie (2011) stiller spørsmål om takt kan læres. Han forklarer at man selvsagt ikke kan lære det utenkte og uforutsette, men ved å oppleve, vurdere og tenke over de situasjoner der fornemmelsen ikke stemte og handling mistet verdi og de lykkelige gangene der handling ga mening, kan takt forbedres. «Takt er et annet ord for lærerens enestående råderom, for en frihet skolen ikke kan være foruten» (Løvlie, 2011, s. 10).

2.2 Personlige egenskaper hos den som utøver pedagogisk takt.

Pedagogisk takt er ikke bare noe man kan lære uten videre. En må se innover i seg selv å lete etter egenskaper som er rettet mot taktens mål og øve den opp. Ifølge Van Manen (2016) er det noen personer som besitter en kvalitet som lar dem se andre mennesker med en empatisk sensitivitet og visdom om andres følelser, handlinger, eller reaksjoner i forskjellige situasjoner. Dette kalles for «people-sense». Videre peker Van Manen (2016) på at den pedagogiske praksisen dreier seg om «child-sense», som omhandler den som kan sanse hvordan barn opplever ting, hva de tenker på, hvordan de tenker, hvordan de ser på verden, hvordan se det unike i barnet. Pedagogen er en person som har omsorgsbærene ansvar for barn, som forstår barnet på en profesjonell måte, og er en som har en indre interesse i barnets personlige velvære og veien til en moden og voksen person (van Manen, 2016, s. 78). Zoi (2018) påstår også at pedagogen må gi noe av seg selv til barnet, og at dette ikke er noen lett oppgave. Dette valget med å gi av oss selv betyr at vi avstår fra en primitiv frihet og medfører en tilegnelse av en ansvarsfull holdning (s. 925-926). Ifølge Frisen (2017) skal den voksnes intensjon alltid være strukturert rundt barnets opplevelse – hans eller hennes glede eller lidelse, hans eller hennes fantasier og levde virkelighet (s. 745).

Van Manen (2016) skiller mellom fire ontologiske praksiser – pedagogiske væremåter – som lærere bør prøve å investere i:

1. Pedagogisk sensitivitet: En taktfull pedagog er ifølge Van Manen (2016) sensitiv for elevens liv. Denne sensitiviteten utløses av ledetråder som gester, oppførsel, uttrykk og kroppsspråk. Takt innebærer evnen til å se umiddelbart gjennom motiver

eller årsak-virkning-relasjoner. Den taktfulle læreren er i stand til å lese disse tegnene, som det var, det indre livet til den unge (s. 98).

2. Pedagogisk sans: Videre peker han på at takt består av å gi mening til eller tolke den psykologiske og sosiale betydningen av trekket i dette indre livet. Takt er altså evnen til å tolke, for eksempel tegn på sjenanse, frustrasjon, interesse, vanskeligheter, ømhet, humor, disiplin osv. (s. 98).
3. Pedagogisk sensibilitet: Van Manen (2016) viser også til at en pedagog med takt har den fine og estetiske og emosjonelle sensibiliteten til å skille mellom standard, grenser og balanse som gjør det mulig å vite nesten automatisk hvor langt man skal gå inn i en situasjon og hvilken avstand man skal holde i individuelle møter. Det er et vesentlig trekk ved pedagogisk praksis at lærere og foreldre alltid forventer mer og mer av barn. Likevel innser de fleste foreldre og lærere at de ikke bør ha forventninger som barn ikke klarer å leve opp til når de blir utfordret. Så takt består av følsomheten i å vite hvor mye du kan forvente når du forventer for mye. På samme måte må lærere komme nært barn, for eksempel når de utfordrer dem, vekker en interesse, eller fastsetter en atmosfære i klasserommet. Paradoksalt, de må vite hvor langt de har gått i å gå for langt (s. 98-99).
4. Pedagogisk handling: Takt er det øyeblikket der man sier eller gjør den rette eller passende tingen, basert på en sansende pedagogisk forståelse av barns natur og omstendigheter. Denne aktive utøvelsen av pedagogikk i hverdagen gjør at læreren hele tiden må skille aktivt mellom hva som er bra og hva som ikke er bra for et barn eller en gruppe barn (van Manen, 2016, s. 99).

2.3 Hvordan utspiller pedagogisk takt seg

Det finnes ingen manual for hvordan man utøver pedagogisk takt, men van Manen (2016, s. 78) forklarer at den taktfulle handlingen (1) vil vise seg i hverdagshandlinger som øyeblikkelig handling; (2) viser seg som en handling som først av alt, er avhengig av en intuitiv følsomhet og sensitivitet, med andre ord at en føler seg forstått; (3) er sensitiv ovenfor barnets unike karakter; (4) er sensitiv til særtrekk og kontekst i situasjonen; (5) er unike i sitt møte med andre lærere, foreldre, psykologer, og deres forståelse av livet, eksistensielle verdier og tolkninger (van Manen, 2016, s. 78-79). Ifølge van Manen (2016, s. 79) tar pedagogisk takt tar vare på barnets plass i verden, beskytter det sårbare, motvirker smerte,

bygger opp det som er ødelagt, styrker det gode, forsterker det unike og er støttende mot personlig vekst.

Videre påpeker Van Manen (2016, s. 79) at det ikke alltid er så lett å skille ekte taktfulle handlinger fra kunstige handlinger, men barn har en utrolig bra evne til å skille genuine mennesker som vil dem vel, fra kunstige, falske handlinger som ikke har barnets velvære eller er til barnets beste som begrunnelse for handlingen. I bunn og grunn vil den pedagogiske takten manifestere seg som en omsorgsfull handling. Det vil avhenge av situasjonen, men pedagogisk takt vil vise seg som en handling, holde igjen eller fravær av handling, en åpenhet mot barnets opplevelse, som er rettet mot barnets subjektivitet (van Manen, 2016, s. 79).

3.0 Danning

Mennesker lever sammen med natur, dyr og andre mennesker på denne planeten. Hvordan vi lever livet våres har stor innvirkning på både seg selv og de rundt oss. Danning sier noe om at en aldri er ferdig utviklet eller utlært, at en hele tiden kan bli et bedre menneske som kan mer, kan gjøre godt for andre og ta vare på jorden vi lever på. Pedagogisk takt handler altså om hvem og hvordan den voksne er i møte med den unge, og på hvilken måte handlinger og ord blir utført med, den unges beste som utgangspunkt. Danning er et begrep som har vært et av det viktigste begrepet i pedagogikkens historie.

Danning er nemlig ikke bare forbeholdt barn og unge, men kan også vise til de voksnes danning (Straume, 2016, s. 45). Hva det betyr er ikke så lett å svare på i dag. Den Svenske pedagogen Ellen Key sa at «danning (bildning) er det som er igjen når vi har glemt alt vi har lært» (Straume, 2016, s. 48). Danning og oppdragelse som fenomen kan sies å være av samme alder som menneskeheten. Det tales da om menneskets bevissthet om erfaring. «Det handler om å bli, og det handler om å være» (Doseth, 2011, s. 13). Løvlie og Peters i Straume (2016) peker på at menneskene ved fødsel, ikke blir født som et ferdig eksemplar av en bestemt kultur; det er gjennom danning at mennesket blir «sosialiserte individer med spesielle, kulturbestemte trekk» (s. 47).

Danning stammer fra det greske begrepet Paideia som betyr «planmessig utvikling av evner og ferdigheter» (Briseid, 2008, s. 329). I følge (Doseth, 2011) var det Aristoteles som la fundamentet for en paideia og dannelse som har forbindelse til menneskets natur (s. 14). Aristoteles perspektiv på Paideia omfatter «utdanning, læreplan, tradisjon, språk og kultur» (Doseth, 2011, s. 13).

Bildung er en tysk og stammer fra Paideia, men med andre kvaliteter. *Bild* er tysk for bilde – et forbilde – noe en strever etter å bli lik (Straume, 2016; Ulvik & Sæverot, 2020). Begrepet er av middelalders opphav og har en teologisk side ved seg. Teologi er studiet av religiøse forestillinger og tekster. Bilden er tysk for forming, og i middelalderen sa man at mennesket er skapt i guds bilde, og formingen av mennesket skulle gå mot det forbilde som er beskrevet i bibelen, som et perfekt forbilde. «Altså en streben etter å bli et bedre menneske» (Ulvik &

Sæverot, 2020). Ifølge Worum (2014, s. 29) var den tyske bildungs-tenkningen en pedagogisk retning hvor subjektet skulle dannes, oppdras eller disiplineres inn i en allerede dominerende ideologi. Det er ikke alle språk som har ord som dekker betydningen av danning. Det engelske språket har ingen ord som dekker dette begrepet, de kan bruke Bildung, men det kan ikke bare overføres til andre land og historiske kontekster, det har nemlig egne problemstillinger og historiske spørsmål (Straume, 2016, s. 48). Det svenske ordet for danning er «bildning» som er en direkte overføring av opprinnelsen til det tyske begrepet Bildung (Straume, 2016, s. 47).

Ifølge Straume (2016) er danning som begrep, knyttet til personlighetsutvikling, at ens personlige karakter er noe som blir utviklet gjennom danning. I den norske skolens formålsparagrafer og læreplaner var danning i lang tid forstått som en kristen oppdragelse. Det at læreren hadde en god moralsk karakter var i den tidlige lærerutdanningen, viktigere enn faglig kunnskap (Baune i Straume, 2016, s. 45). Vi lever nå i det vestlige samfunnet, som kan kalles et posttradisjonelt samfunn, her går nemlig ikke verdier og tradisjoner i arv fra den ene generasjonen til den neste. Dagens samfunn er også flerkulturell, der religiøse tradisjoner ofte har et «nykonservativt» innslag (Straume, 2016, s. 46). De fleste visste hva danning var for noen generasjoner siden. Da handlet det å være dannet om skikk og bruk, og har oversikt over de sentrale trekk i områder som vitenskap, kunst, historie og litteratur. Det var det idealet som kan kalles «borgerlig dannelse», det var faste skikker og verdier, sett gjennom den rådende kulturen (s. 45). Straume (2016) stiller spørsmål om vi i det hele tatt trenger et begrep som danning i dag? «Går det i det hele tatt an å snakke om danning uten å ende opp med uklarhet eller selvmotsigelser?». Om noen i dag skal ha kjennskap til kunst- og kulturliv, må en ha like mye kunnskap om tegneserier og tv-program som maleri og musikk (s. 46).

Straume (2016) påstår også at danningsbegrepet har blitt utsatt for betydningstap gjennom samfunnets økende bruk av termen *læring* (s. 46). *Læring* har gjort danningsbegrepet meningsfattig eller overflødig (Straume, 2016, s. 52). Fra 80-tallet har den ledende diskusjonen om utdanningens mål og mening dreid seg om læring. I «2000-tallets læreplaner har læring blitt det sentrale formålet med utdanningen, og det omtales gjerne som et kvantitativt fenomen som kan tilbys, tilrettelegges for, oppnås og måles i form av «mer» og «bedre» læring» (Straume, 2016, s. 52).

Ifølge Straume (2016) er det vanskelig å skille læring og danning som fenomen fra hverandre. Danning innebærer og forutsetter læring, men det er ikke all læring som er dannede. Straume (2016) bruker den engelske pedagogen Peters, for å forklare forskjellen mellom opplæring og danning. Det engelske språket har som sagt ingen ord som dekker betydningen av danning, men vi kan anta at de har det samme verdigrunnlaget i engelsk utdanning. Peters forklarer at en kan lære å bli flink i tortur, men en kan ikke si at en har blitt et bedre menneske av den grunn. På den andre siden er det selvmotsigende å si at en ikke har blitt et bedre menneske gjennom utdanning – utdanning har nemlig en normativ dimensjon ved seg – vi har lært noe positivt (Peters i Straume, 2016, s. 52–53). Ifølge Straume (2016) blir poenget enda tydeligere om vi erstatter utdanning med danning. Straume hevder at Peters betydning av utdanning er en dannende virksomhet – kunnskapsstoffet som formidles har verdi. (s. 52–53). Utdanningens innhold kan ikke være dårlig, men det vil heller ikke være utdanning om en formidler det verdifulle på en uetisk måte. Utdanningens kan ikke kun være rettet mot fremtidens mål, men utdanningens «mål» er først og fremst utdannings verdi (Straume, 2016, s. 53). Straume (2016) trekker også frem medvirkning som en sentral faktor i danning. Hun peker på hypnose for å vise at en kan lære noe uten å ha frivillig deltatt i læringen, men det er ikke mulig å dannes mot sin vilje (s. 53).

3.1 Forskjellige perspektiv på danning

Gjennom tidene har filosofer og pedagoger drøftet meningen med livet og hva som gjør oss til gode mennesker, om vi ble født som gode mennesker eller ble slik i møte med kulturen, eller omvendt, og hvordan vi skal møte livet for å bli et menneske som gagnar de rundt oss. Hvordan vi skal dannes er det lite konsensus hos de store filosofer og pedagoger, men det er noe likhet også hos de som er uenige. Solerød (2012, s. 158) peker på at det finnes to hovedretninger for dannelse i pedagogisk tenkning. Den ene er «en dannelse utenfra (en påvirkningsmodell) og en dannelse innenfra (en selvvirksomhetsmodell). Utenfradannelsen tilfører impulser utenfra som kan virke oppdragende eller kultiverende på barnet/den unge. «Innenfradannelsen kan sammenlignes med bondens eller gartnerens aktivitet» (Solerød, 2012, s. 158). Den siste har blitt betegnet som «fri barneoppdragelse», hvor iboende ressurser skal kunne utvikle seg fritt, med så liten som mulig påvirkning utenfra. «Pedagogikken skulle i størst mulig grad basere seg på barnets egen virksomhet (det såkalte selvvirksomhetsprinsippet). Oppdragelsen blir dermed i stor grad en selvdannelse» (Solerød, 2012, s. 158). Ifølge John Landquist i Solerød (2012, s. 159) var Sokrates selvvirksomhetens

første pedagog, målet hans var ikke å lære bort kunnskap i en formidlende form. Sokrates stilte spørsmål på en måte som tvang ungdommen til å komme til en logisk forløsning, og dermed utviklet erkjennelsen seg innenfra (s. 159).

Rousseau så oppdragelsen som noe som hovedsakelig kom innenfra. Han så naturen som oppdrager, at mennesket var god ved fødsel, men ble negativt påvirket av samfunnet. Det pedagogiske synet til Rousseau var at gutter skulle oppdras av naturen, hvor selvvirksomhet hadde en sentral rolle. «Menneskets rolle i oppdragelsen var å holde hele den menneskeskapte kulturen borte fra barnet [...] dette omtales som negativ oppdragelse, og den skal dominere, i hvert fall til tolvårsalderen» (Solerød, 2012, s. 166). Jenter skulle dannes med ytre påvirkning – en utenfradanning, hvor de skulle utfylle hverandre i ekteskapet senere i livet. Rousseau var også veldig opptatt av å ikke straffe barna, det skulle komme en reaksjon på dårlig oppførsel, men reaksjonen skulle være en naturlig konsekvens av handlingen (Solerød, 2012, s. 167).

Pestalozzi ser muligheter for både det onde og det gode i mennesker. «Menneskenaturen inneholder både intellektuelle, moralske og religiøse potenser for utvikling, men denne utviklingen skjer i møte med kulturen. Mennesket er et selvaktivt vesen som strever etter å utvikle sine potenser, men vekstretningen bestemmes i møte med kulturen» (Solerød, 2012, s. 174). Pestalozzis pedagogikk kan sees som innenfradanning.

Ifølge Klafki skal mennesket dannes i form av «hode, hånd og hjerte, samt et mangfold av interesser» (Ulvik & Sæverot, 2020, s. 37). Klafki i Ulvik & Sæverot (2020) peker på tre hoveddimensjoner som sentrale. «Mennesket skal fremstå som en hel person. Disse er den moralske dimensjonen, erkjennelsens eller tenkningens dimensjon og den estetiske dimensjonen». Klafki mener at i senere tid har dannelsesbegrepet blitt redusert til bare den tenkende eller erkjennende dimensjonen. Det å bare fokusere på den kognitive delen av mennesket redusere det helhetlige mennesket. Kant i Steinsholdt (2011, s. 51) påstår at «Opplysning og dannelse er nettopp menneskets frigjøring fra selvpålagt umyndighet, hvor umyndighet bestemmes som en tilstand hvor man ikke lenger er i stand til å bruke egen forstand, men alltid nå gå omveien om det andre mener, sier og gjør». Klafki ser at undervisningen må være i en fornyende prosess, der individet må samhandle med kulturen og at nøkkelproblemene i samtiden må være i fokus, noe som hele tiden vil forandre seg (Ulvik & Sæverot, 2020, s. 38). Klafki i Ulvik & Sæverot (2020) mener at dagens skole favoriserer de som allerede er flink til å lære. Han peker på at dagens konkurransepregete skole har fokus på resultat eller produktet, og at en heller burde verdsette den gode dialogen i søken etter ny

kunnskap i et bredere perspektiv. Læreren burde fremme den kritiske argumentasjonen og verdsette prosessen, i stedet for det ferdige produktet (Ulvik & Sæverot, 2020, s. 38).

3.2 Danning i dagens samfunn

Gjennom historien har utviklingen av demokratiet hengt tett sammen med den praktiske betydningen av danning. Når vi er ansvarlige for samfunnets og politikkenes utforming, og for lover eller institusjoner vi pålegger oss selv, er det viktig å vite hva man stemmer på, og at det er noe som tjener fellesskapet (Straume, 2016, s. 50). Ifølge Straume (2016) har den tradisjonelle pedagogiske teorien vært monokulturell, mens samfunnet vi i Norge lever i er et flerkulturelt samfunn. Dermed kan det være vanskelig å finne et felles verdigrunnlag for den Norske befolkningen, slik som tidligere der skolens dannelsesmål, var kristendommens ideal (s. 50). Straume (2016, s. 51) fremmer da et spørsmål om hvordan styringsdokumenter og læreplaner kan utformes uten et felles verdigrunnlag? Hun svarer at det kan gjøres på to måter. Enten ved å fullstendig overse verdispørsmål og heller konsentrere seg om det tekniske som læring, rettigheter og grunnleggende ferdigheter. Eller å bruke den pedagogiske teorien som rommer individuell selvtutfoldelse og verdidualisme, men at alle standpunkt må i prinsippet da betraktes som like gode, fordi man mangler en etisk målestokk for å kunne skille dem (Straume, 2016, s. 51).

3.3 Dagens utdanningsvirksomhet

Sævi (2022, s. 300) peker på utdanningsvirksomhetens tematikk i dag ofte dreier seg om korrigerende av problem, der barns vansker, mangler eller tilkortkommenheter er i fokus mer enn barnet som subjekt med både styrker og svakheter som må hjelpes og aksepteres. «Den voksne skal ta ansvar for barnets liv og læring, men taktfullt, og sammen med barnet selv» (van Manen i Sævi, 2022, s. 301). Ifølge Sævi (2022, s. 301) bør dette skje på en måte der barnets tillit til seg selv, andre eller verden blir konkurrerende, skadelidende eller overdimensjonert og berørt av maktesløshet.

Sævi (2022, s. 299) viser til en alternativ måte å forstå «education», nemlig den europeiske tradisjonen, hvor ifølge Biesta er det den voksnes oppgave å la barn og unge finne sin måte å leve på, med støtte fra de voksne. Ifølge Frisen i Sævi (2022, s. 299) er denne orienteringen av mer varig kvalitet, siden den retter seg mot det kulturelle og eksistensielle innholdet. «Vi har derfor som voksne i møte med barn et moralsk ansvar for å respondere og møre barna slik de

er, ikke slik de rasjonelt og resultatmessig *burde* være» (Sævi, 2022, s. 303). Ifølge Bollnow i Sævi (2022, s. 304–305) er ikke det å lære barna å oppnå kompetansemålene, å tilfredsstille skolen og samfunnets krav eller å jobbe effektivt pedagogikkens viktigste oppgave. Å ivareta barnets helhetlige liv, altså troen på seg selv, troen på at ens velvære og verdi er noe andre verdsetter, og troen på at selve livet er verdt å ta vare på, er pedagogikkens viktigste oppgave (Sævi, 2022).

Ifølge Mollenhauer i Sævi (2022, s. 305) er voksne «ikke bare fødselshjelpere ved utviklingen av den barnlige ånd, men også mektige sensorer som setter grenser for det som barnet dannes til».

Pedagogikk er punktet der vi avgjør om vi er glad nok i verden til å ta ansvar for den og samtidig redde den fra å falle sammen, noe som uten fornyelse, uten den nye og unge, vil være uunngåelig. Og pedagogikk er også der vi avgjør om vi er glade nok i barna våre til at vi ikke fordriver dem fra verden eller overlater dem til deres egne saker. [Vi avgjør her] ikke å slå ut av hendene deres muligheten for å sette i gang noe nytt, noe uforutsett for oss, men forbereder dem heller på denne fornyelsen av vår felles verden (Arendt i Sævi, 2022, s. 307).

Ifølge Sævi (2022) har altså skolen og den eldre generasjon ansvar for å anskueliggjøre verden på måter som gir elevene eierskap og mening. «Skole handler om å åpne opp verden, gjennom oppmerksomhet og interesse [...] slik at vi kan bry oss om noe sammen» (Sandvik i Sævi, 2022, s. 307). Ifølge Sævi (2022) har altså voksne og barn et felles formål for å gi mening og forstå verden ytterligere ganger. Læreren har da som oppgave å gi omtanke og kjærlighet for en sak, en idé, for faget, som læreren skal anskueliggjøre, ut fra elevens perspektiv. Det egentlige pedagogiske ansvaret den voksne har, er å gi mening til, åpne og se en flersidig sak, som går utover vårt egne værdagsliv (s. 307). Ifølge Sandvik i Sævi (2022, s. 308) er undervisningens mening «forlate den private verden av behovstilfredsstillelse, oppmerksomhet mot egne lyster, og tendensen til å fortolke verden utelukkende ut fra egne perspektiv [...] og å motsette seg en forenklet tilpasning til forskningsbaserte sannheter og reproducere dem i nye settinger».

Det vi alltid gir barn og unge, i tillegg til den intenderte oppdragelsen og undervisningen, er vår måte å være i verden på. Det er i vår måte å være i verden på at

vi har mulighet til å vitalisere noe i barnet og den unge, tenne en ild og dermed åpne livsmuligheter (Sævi, 2022, s. 309).

Det betyr at hvem læreren er, hvordan læreren møter elevene, hvordan vi kan vise hva som er godt i verden, kan åpne elevens moralske tilknytning til verden. «The function of the school is to teach children what the world is, and not to instruct them in the art of living» (Arent i Sævi, 2022, s. 308). Arent peker altså på skolens funksjon, som handler om å lære elevene om verden de skal leve i, men ikke instruere dem i hvordan de skal leve i verden.

3.4 Det pedagogiske paradoks

Kant i Ulvik & Sævrot (2020, s. 46) legger frem paradokset der eleven skal dannes til frihet gjennom tvang. På den ene siden må det ytre påvirkning til for å kunne dannes. På den andre siden skal eleven dannes til å kunne ta egne valg, på tross av ytre påvirkning. Hvordan skal samspillet mellom den voksnes autoritet og barnets frihet spille seg ut? (s 46). Dette pedagogiske paradokset stiller et etisk og et politisk spørsmål – hvordan vil eleven bruke friheten sin i fremtiden? Kant i Ulvik & Sævrot (2022, s. 47) stilte seg kritisk til de som ikke valgte å bruke friheten sin, men ble styrt av andre. Det å bruke friheten sin i politiske og samfunns saker var Kant veldig opptatt av.

Ulvik & Sæverot (2020) viser to eksempler på hvordan man kan løse denne utfordringen med frihet under tvang. Her vises det til to måter å bruke det pedagogiske språket. Det ene er et språk som øver eleven til å svare på nasjonale og internasjonale tester, der eleven lærer å gjenfortelle pensum. Det andre språket er et mer utforskende språk der eleven lærer seg å utvikle seg som menneske. To eksempler på dette vil være: Elevene leser en tekst og læreren spør elevene «Hva handler denne teksten om?». I dette spørsmålet ligger det en fordring til eleven å gjenfortelle det som står i teksten. Altså en øving av pensum. Det mer utforskende spørsmålet ville vært «Hva tenker dere om denne teksten?». Her har eleven mer frihet i svaret sitt, og det viser betydningen av at eleven får mene noe om innholdet. Da har man elevens danning i bakhodet mens man stiller spørsmålet, og eleven lærer seg å bruke informasjonen til noe mer (Ulvik & Sæverot, 2020). Worum i Ulvik & Sævrot (2022, s. 30) legger også stor vekt på samtalen, eller retter sagt veiledning for å fremme danning. Hun sier at det kulturelle mangfoldet som er i skolen trenger å reflektere kollektivt, ikke bare utvikle en ensidig subjektiv forståelse, men kan bli både personlig- og teoretisk dannet gjennom kollektiv

refleksjon. «Vi kan utvikle evnen til å vurdere vår teoretiske kunnskap så vel som våre personlige oppfatninger i lys av andres forestillinger og oppfatninger knyttet til en sak, et tema eller en kontekst» (Ulvik & Sæverot, 2020, s. 30). Gadamer (1999) peker på at barn danner seg selv gjennom samtalen og skriveprosessen, og at der de mangler kunnskap, så legger de inn utrolige resurser for å tilegne seg denne kunnskapen. Mollenhauer (2006) viser også til at barnet har en indre motivasjon til å tilegne seg kunnskap slik at de kan mer, og dermed kan ta del i mer. Friesen & Sævi (2010, s. 129) understreker at den ikke-spesialiserte delen av pedagogikken har en viktigere indirekte læring i forhold til den læringen som følger av lærestoffet. Dette skjer ved å rette oppmerksomheten mot den urefleksive delen av vår deltagelse som lærer i det daglige livet med elevene.

3.5 Det pedagogiske apori

Ifølge Mollenhauer (2006, s. 14) kan vi både takke og bebreide de voksne for vår dannelse. «Enhver danningsprosess er en utvidelse og berikelse, men også en innsnevring og utarming av det som kunne vært mulig», og at de voksne er «mektige sensorer for hva som kunne vært mulig». Det vil si at for alle pedagogiske aktiviteter vi har beriket barn og unge med har på samme tid vært en innsnevring av barnets andre muligheter. Ifølge Sævi (2022, s. 305) kalles det en pedagogisk apori, eller «deadlock» på engelsk, lar seg ikke unnslippe dens betingelse, altså en fastlåst situasjon. Ifølge Sævi (2022, s. 305) er det uunngåelig at de voksne ikke skal innvirke positivt og negativt i både muligheter og livet til barna, men «det at voksne ikke gir barn rom til å puste i og anledning til å forholde seg til sitt eget liv, at kravet om konformitet er for stort og at pedagogikkens samfunnsoppdrag er for sterkt». Både hjemme, i barnehagen, på skolen driver med vanlige pedagogiske aktiviteter som «å sette grenser og å være sensorer for barns aktivitet, læring, oppmerksomhet og interesser», som er uunngåelig i den eldre og yngre generasjons kontakt (Sævi, 2022, s. 305).

4.0 Metode

Metode er vitenskapen om hvordan vi samler inn og bruker data i forskning. Ifølge Postholm & Jacobsen (2018) vil det både være ulike perspektiver og vitenskapelige utgangspunkt på hva som er vitenskapelig data i kvantitativ og kvalitativ metode. Kvalitativ forskningsmetode blir ofte definert innenfor det konstruktivistiske paradigme. Det tas utgangspunkt i at virkeligheten i kvalitativ forskning konstrueres eller skapes av forskerne eller deltakerne i studien (s. 90). Ifølge Cuba & Lincoln i Postholm & Jacobsen (2018, s. 90) er virkeligheten konstruert av personene som tar del i situasjonen. For å forstå kvalitativ forskning, ligger nøkkelen i, ideen om at individer i sin livsverden, sammen konstruerer mening, og at denne meningskonstruksjonen eller forståelsen av virkeligheten, stadig utvikler og endrer seg. Den meningen personer har konstruert i et tidsrom og forhold til verden, er de kvalitative forskerne opptatt av å forstå (Merriam og Patton i Postholm & Jacobsen, 2018, s. 90). Ifølge Postholm & Jacobsen (2018) blir oppmerksomheten på den måten rettet mot deltagerens perspektiv, og forskerne utforsker hvordan dette samspiller med deres perspektiv.

I de fleste tilfeller vil forskere som bruker kvantitativ metode definere seg innenfor paradigmet (post)positivisme. Ifølge Postholm & Jacobsen (2018, s. 91) vil virkeligheten, ontologisk sett, være noe som finnes «der ute», altså delvis utenfor både forsker og person. For å gi mening til denne virkeligheten må den tolkes, men kvantitativ metode skiller fortolkning og virkelighet. Selv om flere har samme tolkning og opplever denne som sann, vil ifølge Edmund Husserl være «feil» (fra Postholm & Jacobsen, 2018, s. 91). I kvantitativ metode vil altså intersubjektivitet og sannhet ikke være det samme. Innenfor dette perspektivet vil sannhet være noe håndfast og noe bevegelig. Dette vil nødvendigvis ikke bety at virkeligheten objektiveres i form av en fysisk ting, men det krever at systemer og sosiale fenomener må tolkes for å gi mening. Kvantitativ forskning retter seg likevel mot måling av fenomenets hyppighet og omfang, noe det latinske ordet *quantitas* som betyr forskjellighet i mengde, også peker på (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 91).

4.1 Valg av metode

Hovedpoenget med denne masteroppgaven er å øke min egen kunnskap for å bidra til elevens danning, gjennom å studere litteraturen som er tilgjengelig på den klassiske danningsteorien også de mer moderne perspektiv på danning, men også belyse litteratur om pedagogisk takt

for å se om det finnes en sammenheng. Ifølge Postholm & Jakobsen (2018, s. 89) henter kvalitative metoder inn data om virkeligheten ved hjelp av språk eller ord. Skildringen av virkeligheten anskueliggjøres i tekster, enten direkte nedskrivninger av hva andre forteller, eller forskerens nedskrivning av egne observasjoner. Ontologisk vil premissene for virkeligheten i kvalitativ forskning være noe som konstrueres av forskeren eller studiens deltagere (Postholm & Jakobsen, 2018, s. 90). Pedagogisk takt og danning er temaer som må utforskes gjennom kvalitative metoder på bakgrunn av temaenes filosofiske karakter. Det finnes flere kvalitative metoder å studere pedagogisk takt på, og det samme med danning. Det hadde vært mulig å studere disse hver for seg ved bruk av spørreskjema, intervju eller observasjon. Observasjon hadde imidlertid vært vanskelig å bruke når det gjelder danning. I min forskning skal jeg finne ut om hvordan lærerens pedagogiske takt kan bidra til elevens danning, og da er det vanskelig å komme unna litteraturstudie.

4.2 Kvalitativ litteraturstudie og hermeneutikk

Ifølge Befring (2020, s. 51) innebærer en litteraturstudie som forskningsdesign å systematisk bruke den vitenskapelige forskningslitteraturen på et felt for å synliggjøre konklusjoner med teorier, fakta og faglige perspektiver. Litteraturstudier vil kunne få frem temaer eller problemstillinger som kan være lite utforsket, få frem de forskningsmetoder som er anvendt på feltet som undersøkes og kunne få frem sentrale funn, teorier og konklusjoner. Befring (2015, s. 85) påstår at om en skal få oversikt over faglige perspektiver, teorier og aktuelle kunnskaper på et felt, er gjennomgang av den tilgjengelige faglitteraturen alfa og omega. Ifølge Befring (2015, s. 86) blir det i en litteraturstudie brukt tidsskriftsartikler, fagbøker, avhandlinger og publisert forskning som omfatter forskningsspørsmålets tematikk. Forskeren skal så fremstille en oppsummerende avhandling, som også kan ende i relevante problemstillinger hvor andre empiriske undersøkelser kan utforskes videre. Forskeren skal ifølge Skilbrei (2019, s. 76) identifisere hva målet med en litteraturstudie skal være, og skal også synliggjøre hvilke avgrensninger som gjort. Litteraturstudien skal gi innsikt i søk av data, og noen ganger må forskeren gjøre et utvalg og da skal både begrunnes og beskrives. En sentral del av en litteraturstudie er ifølge Befring (2020, s. 51) at den som skriver tar for seg kritiske vurderinger av faglitteraturens kvalitet ved å ikke bare ta i bruk konklusjoner. Til slutt skal en klare å besvare forskningsspørsmålet gjennom en konklusjon (Skilbrei, 2019, s. 76).

Hermeneutikken omfatter prinsipper forskeren skal følge gjennom analyse og tolkning av tekst (Befring, 2020, s. 19), i dette tilfelle faglitteratur. Hermeneutikk stammer fra det greske ordet *hermenein*, som betyr «å tolke for å forstå». Metoden har ifølge Befring (2020, s. 20) blitt benyttet i tolkning av bibeltekster, homeriske dikt og lovtekster, men ble utviklet på 1800-tallet «til å bli en tolkningsvitenskapelig grunnlagsmetode». Georg Gadamer er den tyske filosofen som står bak beskrivelsen av «historisk dokumentanalyse som en innsiktsfremmende, sirkulær prosess – senere kalt den *hermeneutiske sirkel*» (Befring, 2020, s. 20). Den hermeneutiske sirkel er en veksling mellom tolkning og tekst for å stadig oppnå mer helhetlig innsikt. Leserens forutforståelse er grunnlaget for denne vekslingen. Både dokumenter og data som har en direkte formidlende funksjon, er formålstjenlig med en hermeneutisk metode i analyseprosessen.

4.3 Kildekritikk

Ifølge Krogtoft & Sjøvoll (2018) skal man alltid vurdere kildene man bruker, det er altså slik at selv om noe er skrevet betyr ikke det at det er sant. Selv om bøker har forlag som både leser korrektur og sjekker fakta, kan noen bøker bli trukket tilbake på grunn av klager på feil. Når man finner tekster på internett kan det noen ganger være vanskelig å finne ut hvem som har skrevet teksten, eller om det er vitenskapelig og seriøse. Anonyme nettsider skal aldri brukes i forskning (Krogtoft & Sjøvoll, 2018, s. 46–47). Det er derfor viktig å bruke fagfelleverderte tidsskrift i en masteroppgave, men det vil ikke si at de artiklene ikke kan inneholde feil. Vi må hele tiden lese med et kritisk blikk. I denne vurderingen bør vi ha som holdepunkt å se på hvor nær budbæreren har stått i beskrivelsen. Vi må spørre oss selv om budbæreren har i sin formidling, har hatt en strategisk posisjon der

4.4 Fordeler og ulemper

Denne masteroppgaven kan gi mer innsikt i hvordan lærerens pedagogiske takt kan bidra til elevens danning, noe en litteraturstudie kan gi både faglig relevans og nytteverdi for skolen (Befring, 2015, 86). I følge van Manen (1993) vil leserne av boken «pedagogisk takt» prøve å finne teknikker og fakta de kan bruke i klasserommet, men at da vil de lese forgjeves. Slik blir det med denne oppgaven også. Oppgaven kommer til å belyse hvordan danning ser ut i forskjellige pedagogiske perspektiv, hvordan eleven dannes i møte med verden, og noen eksempler på elevens eget syn på sin dannelsingsprosess. Jeg kommer også til å legge frem noen

perspektiver på pedagogisk takt, og hvordan læreren kan utvikle og forsterke sin pedagogiske takt. Dette vil ikke være en oppgave som gir noen praktiske triks som man kan bruke i klasserommet for å danne eleven, men heller drøfte og belyse muligheter i planlegging, undervisning og etter-refleksjon. Litteraturstudie som metode har noen svakheter som følge av at forfatter baserer seg på subjektivt skjønn ved utvalg av litteratur og vurdering av forskningens tilgjengelighet (Befring, 2015, s. 86).

4.5 Validitet og reliabilitet

Validitet og reliabilitet er to begreper som viser til forskningens gyldighet og pålitelighet. I pedagogisk forskning har disse begrepene blitt en tradisjon å bruke, selv om andre kvalitative forskere bruker andre begreper. Ifølge Postholm & Jacobsen (2018, s. 222) må forskeren reflektere over begrensninger knyttet til egen forskning, og om mulig påvirkning av endelige resultater.

Validitet viser til forskningens gyldighet, om forsker har dekning for å komme til konklusjoner basert på den data som er samlet inn (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222). Ifølge Befring (2020, s. 38) har begreper som selvspekt, intelligens, prestasjonsangst, (danning og pedagogisk takt) er fagbegreper og variabler, som på bakgrunn av forskning, teorier og erfaring har fått et meningsinnhold og blitt definert. Abstraksjoner eller *teoretiske konstruksjoner* er begreper vi bruker til å beskrive disse variablene. Når vi arbeider med forskning søker vi etter valide uttrykk som beskrive disse variablene.

Reliabilitet viser til forskningens pålitelighet, og sier noe om til hvilken grad vi kan stole på funnene forskningen har resultert i. Tradisjonelt sier reliabilitet noe om, til hvilken grad forskningen kan reproduseres av andre forskere, og er dermed en pekepinn på forskningsresultatenes konsistens (Kvåle & Brinkmann i Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). Men i dag ser vi at det ikke trenger å være manglende overensstemmelse i opprinnelig forskning og reproduksjon av denne forskning. Situasjonen kan ha endret seg. Det som er viktig i kvalitativ forskning er «at forskerens subjektivitet må legges frem som en del av konteksten som funnene skal forstås innenfor» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223–224). Reliabilitet knyttes altså til forskerens refleksjon over egen påvirkning og at forskeren synliggjør forskningsprosessen slik at leseren kan reflektere over den.

4.6 Forskningsetikk

Når vi driver med forskning er det viktig at vi forankrer den i anerkjente etiske verdier. Det er det vi kaller forskningsetiske verdier. Forskningsprosessen skal på bakgrunn av disse normene gjennomføres på en forsvarlig og verdig måte (Befring, 2015, s. 28). Ifølge Skilbrei (2019) er det mange forskningsetiske spørsmål forskeren må ta hensyn til i empirisk forskning.

Forskningsetikk handler om «en operasjonalisering av moral på forskningens område».

«Redelighet og hederlighet handler både om etiske grunnholdninger til pålitelighet og evne til god forskningsetikk» (Befring, 2015, s. 30), altså at forskeren er til å stole på. Å plagiere noen, forfalskning av data, eller å kreditere seg selv for andres arbeid kalles uredelighet (s. 30). Det er derfor min oppgave å forske gjennom bruke av etiske prinsipper for å ivareta andre forskeres integritet, fremstille andres forskning gjennom riktig bruk av akademisk skriving og være tro mot den metodiske fremgangsmåten slik at funnene er valide.

Jeg følger forskningsetiske hovedprinsipper fra Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora.

4.7 Valg av kilder og søkestrategi

Når en bruker søkeordet «pedagogisk takt» i Oria, og bare tar med artikler, får en opp 18 artikler, der hovedvekten er svensk. Det er altså ikke mye å finne på norsk, utenom Løvlies takt. Når en bruker «pedagogical tact» får en 91 artikler gjennom Oria. Det er en del mer på engelsk, men ikke overveldende mye. Gjennomgangen viste seg å ikke passe til min oppgave, men jeg fant en artikkel som kunne belyse en viktig del av dannelsesfremmende undervisning, nemlig «What should schools do to promote wonder?» av Wolbert & Scinkel (2021). Denne artikkelen tar opp hvordan pedagogen kan legge til rett for en «wonder-full» pedagogikk. Artikkelen tar ikke opp danning, direkte, men om man leser den nøye så ser man tegn til noe som ligner danning. Det er en del henvisninger til den Norske pedagogen Paul Martin Opdal som skrev sin doktoravhandling om danning. Men det engelske språket har ikke et ord for danning, men bruker education. De kunne selvfølgelig brukt bildung, men da tror jeg at artikkelen hadde blitt for uoversiktlig for det engelskspråklige publikum. Denne artikkelen setter også søkelyset på at pedagogisk takt er noe pedagogen må ha for å fremme en undringsfull pedagogikk. Jeg kommer til å vise gjennom drøftingsdelen at danning henger tett sammen med undring.

Van Manen har jeg brukt i det teoretiske rammeverket, og tenkte at et nordisk perspektiv på takt kunne være bra for utforskningen av problemstillingen min. I en av de 18 treffene på «pedagogisk takt» fant jeg en artikkel som tar opp både Løvlies taktbegrep, men også van Manens pedagogiske takt. Ljungblad & Rinne (2020) «Pedagogisk takt synliggör komplexiteten i läraryrkets relationella dimension», er en artikkel som analyserer to klasseromsstudier. Det var svært viktig å få observasjonsstudier som kunne belyse den filosofiske fremstillingen av pedagogisk takt.

Danning er en annen sak, der finnes det mye mer forskning. I alle fall på norsk, og siden oppgaven handler om norske elever og lærere, syntes jeg dannelseslitteraturen burde komme fra norske forskere. Men jeg søkte også en del på søkeordet «bildung», og koblet det med «student», og fant dermed en artikkel fra Marit Ulvik, Edel Karin Kvam og Liv Eide. Denne artikkelen ble veldig viktig for å forstå elevens syn på dannelsesfremmende undervisning. Ulvik et al (2021) ta opp et mer moderne syn på danning og hva eleven selv sier om lærere og undervisning som har gjort inntrykk.

Jeg var også interessert i hvordan LK20 kunne hjelpe med å belyse danning i den Norske skolen. Det førte til at jeg søkte etter «danning» OG «LK20», der jeg bare fikk to treff. Men jeg fikk innsyn i en god artikkel fra Odin Fauskevåg (2022) «Vil læreplan bidra til danning av elevene?». Denne artikkelen bidro ikke bare til et læreplans-perspektiv på danning, men også til å belyse en moderne vinkling på dannelsesbegrepet.

4.8 Analyse av kilder

Wolbert & Schinkel (2021) What should schools do to promote wonder?

I denne litteraturstudien fra de Nederlandske forskerne Lynne Wolbert og Anders Schinkel, får vi innblikk i det de kaller «Wonder-full pedagogic» og hvordan den bør brukes i møte med barn. I Wolbert & Schinkles artikkel bruker de begrepet «wonder», men jeg har valgt å oversette dette til undring og forundring. I den engelskspråklige artikkelen blir det brukt på flere måter. Jeg vil anbefale å lese artikkelen for å få et enda bredere bilde av deres pedagogiske fremgangsmåte. Av henhold til plass i oppgaven valgte jeg å ikke ta med alt, selv om jeg gjerne ville det.

Artikkelen tar for seg hvordan skoler kan ligge til rette for en undringsfull pedagogikk, både på skolenivå og i klasserommet. Til bruk i klasserommet får vi innblikk i fire dimensjoner av undring, hvordan vi kan stimulere og dyrke undring (hvor pedagogisk takt er en sentral del) og pedagogiske verktøy som er fulle av undring. På skolenivå tar de frem hvordan skolens verdigrunnlag og den skulte læreplanen kan påvirke undring i klasserommet, og vektlegger seks regulatoriske prinsipper som skolen bør holde seg til.

Wolbert & Scinkel (2021) legger frem at deres forklaringer av barns undring ikke er barnas uttalelser, men forfatterens opplevelse av barnas tankeprosess som undring. Wolbert & Schinkel (2021) peker på at for barn er verden ukjent og mange ting er nye, dermed ikke kjent, og er derfor mindre plaget av forforståelser om hvordan verden fungerer, og på bakgrunn av dette virker undring som en nøyaktig beskrivelse av fenomenet hos barn. Argumentene er gode, men vi kan ikke vite sikkert om det er slik barn tenker, eller om dette vil fungere på barn da de ikke viser til empiriske studier basert på denne pedagogiske fremgangsmåten.

Ljungblad & Rinne (2020) «Pedagogisk takt synliggjør kompleksiteten i læreryrkets relasjonelle dimensjon»

I denne artikkelen fra Ann-Louise Ljungblad og Ilona Rinne ved universitetet i Göteborg får vi innsyn i lærerens pedagogiske takt gjennom undersøkelsen av det relasjonelle og mellommenneskelige møtet mellom lærer-elev. Studien baserer seg på to separate klasseromsstudier utført av Ljungblad og Rinne. I Ljungblads tidligere studie fra 2016 studerte hun taktbegrepets betydning i lærerens måte å opptre i møtet med elever i klasserommet, hvor hun bringer frem lærerprofesjonens estetiske og kreative dimensjon. Rinnes studie fra 2014 utforsket lærerens takt i karakterintervjuer, og la lærerens personlige- og autoritetsutøvende ansvar i begrepet takt. Begge studiene har utforsket dilemmasituasjoner i klasserommet gjennom dybdeanalyser basert på et mellommenneskelig relasjonelt perspektiv. Den empiriske forskningen fremhever den relasjonelle stemmen ved å synliggjøre lærerens håndtering av komplekse relasjonelle hendelser sammen med elevene (Ljungblad & Rinne, 2020, s. 160).

Studien gir oss ikke noe innblikk i hvor mange lærere eller elever som var med i studien, og vi får heller ikke vite hvor mange timer med opptak de har studert for å komme frem til deres funn. Når vi ikke får vite dette kan det i teorien dreie seg om et fåtall av pedagogisk møter mellom lærer og elev som analyseres, og reliabilitet og validitet blir derfor vanskelig å vurdere.

Ulvik et al (2021) School Experiences that Make an Impression – A Study on How to Promote Bildung and the Desire to Learn.

Denne studien er skrevet av Marit Ulvik, Edel Kvam & Liv Eide ved Universitetet i Bergen. Artikkelen belyser gjennom fokusgruppeintervju, fem til syv videregående elevers utsagn om skoleopplevelser som gjør inntrykk. Det ble utført fjorten intervjuer på seks ulike skoler som varierte fra rene allmennkunnskapsskoler og blanding mellom allmennkunnskap fagutdanning. Skolenes størrelse varierte fra 300 til 1000 elever. Ifølge Postholm & Jacobsen (2018, s. 127) vil et fokusgruppeintervju ofte bestå av seks til ti personer hvor forskeren leder intervjuet. Forskeren er ikke like aktiv som i andre intervjumetoder, slik at intervjudeltakerne kan drive samtalen i en mer upåvirket grad, men forskeren leder likevel samtalen inn på det ønskede temaet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 127). Elevene i studien til Ulvik et al (2021) har trolig ikke et forhold til begrepet danning, og taler derfor heller om hva som får dem til å lære, føle seg inkludert og inntrykk som har forandret dem som mennesker. På denne måten får leseren innsikt i hva elevene ser som dannelsesfremmende undervisning. Elevene forteller at relasjonen lærer-elev og hvordan lærer får eleven til å føle seg som unike individer, som svært viktig for deres liv og eksistens. Noe som også blir fremhevet som læringsfremmende er hvordan læreren gjerne avbryter timene for å gjøre noe uforutsett. Lærerens mellommenneskelige kunnskap og holdninger er noe elevene ser som en viktig del av oppfattelsen av skolen.

Forskerne i denne studien har en forforståelse av at danning er en viktig del av samfunnet og elevenes liv. Derfor vil utvalg av teori være farget av dette. Hvordan elevene blir ledet inn på temaer i fokusgruppeintervjuet og tolkning av elevenes utsagn, kan ha blitt påvirket av forskernes pedagogiske forforståelse.

Fauskevåg (2022) «Vil læreplanen bidra til danning av elevane?»

Fauskevåg (2022) har i sin artikkel sett på om Kunnskapsløftet 2020 (LK20) bidrar til elevens danning. Fauskevåg (2022) peker på to grunner til at læreplanens rammer ikke løser skolens danningsoppdrag. Den første er at læreplanen ikke definerer danning på noen måte, og gir mangel på veiledning for hvordan vi skal danne elevene.

Det andre er at en kompetanseorientert læreplan ikke vil kunne løse danningsoppdraget, da Fauskevåg (2022) påstår at, for eksempel ansvar ikke kan forstås som en kompetanse.

Fauskevåg (2022) skildrer også forskjellen mellom kompetanse og danning på en måte som gir oss god oversikt over begge begrepene.

Dokumentanalyse som metode er benyttet i denne studien. Ifølge Befring (2020, s. 52) består dokumentanalyse av en systematisk gjennomgang av utredninger, artikler, lover, rammeplaner, læreplaner, stortingsmeldinger, eller andre offentlige dokumenter.

Hermeneutisk metode som utgangspunkt er formålstjenlig i dokumentanalyse. Forskeren starter da med en forforståelse der forsker får økende innsikt gjennom hver gjennomlesning (Befring, 2020, s. 52). Ifølge Befring (2020, s. 52) vil en komprimering av innholdet i dokumentet være hensiktsmessig. Forskeren vil da trekke ut sentrale fakta og sitater som illustrerer forskerens forforståelse.

Fauskevåg har en forforståelse av at elevens danning er en sentral del av den norske utdanningen og at samfunnet trenger et danningsvektleggende utdanningssystem. Det farger selvsagt hans forståelse av læreplanen, hvilke sitater han tar utgangspunkt i, og det teoretiske rammeverket han bruker i argumenteringen. Det vil ikke si at det han sier er feil, men det er verdt å ta med i betraktningen av hans konklusjoner.

5.0 Funn

Jeg kommer gjennom denne delen til å presentere fire pedagogiske artikler om både takt og danning for å belyse sentrale pekepinner som kan svare på problemstillingen. Gjennom bruk av hermeneutisk metode har jeg lest artiklene mange ganger og tilegnet meg mer kunnskap for hver gang. Jeg har vært bevisst min forforståelse av hvordan pedagogisk takt bidrar til elevens danning, og gjennom tolkning og gjentatt lesing har jeg fått en helhetlig innsikt. Mine tolkninger kommer ikke til å komme i denne delen, de kommer til å komme i drøftingsdelen for å samtidig synliggjøre sammenhenger.

5.1 Undringsfull pedagogikk

Wolbert & Schinkel (2021) påstår at de kapitalistiske samfunnene er styrt av akkumuleringslogikken i stedet for transformasjon, der undring har blitt totalt oversett. Utdanningsforskere og utdanningsfilosofer som Yannis Hadzigeorgiou, Kieran Egan og Anders Schinkel trekker frem betydningen av undring i utdanning. Forundring kan forstås som en bevissthetsmodus der vi opplever det vi oppfatter eller vurderer som merkelig, utenfor vår forståelsesevne, men likevel verdig vår oppmerksomhet for egen skyld (Wolbert & Schinkel, 2021, s. 440).

Følelsene som er involvert i undringsprosessen kan være både positive og negative. Undringens forvirring er sentralt en sentral del av prosessen, altså at den undrende ikke (umiddelbart) kan få forstå. Wolbert & Schinkel (2021, s. 441) bruker stjernene som eksempel på undring som kan føre til ærefrykt, der den som undrer seg over stjernene blir slått av det faktum at verden eksisterer slik som den gjør, eller at den i det hele tatt eksisterer.

Undring kan ta forskjellige former. Wolbert & Schinkel (2021) peker på Prinz sine tre dimensjoner av undring: (1) den kognitive dimensjonen som er en tilstand av å «ennå ikke vite», og har med seg følelsene nysgjerrighet og forvirring; (2) den sensoriske dimensjonen, som viser til subjektets fullkroppssopplevelse av undringsoppmerksomhet over objektet; og (3) den åndelige dimensjonen, der det mystiske og følelser som ærefrykt og forundring viser seg. Dermed engasjerer undring oss på alle nivåer – både intellektuelt, emosjonelt, estetisk og sterkt eksistensielt (Wolbert & Schinkel, 2021, s. 441).

Wolbert & Schinkel (2021) peker på et flertall forfattere som har erkjent forskjellen mellom å «undre seg over», «lure på», passiv og aktiv undring, dyp eller kontemplativ undring og undersøkende undring. Den undringen som er ønskelig å bruke i skolen er «undre seg over», da det er denne typen undring vi blir «slått» av eller gjør oss tapt for ord, og det som ligner nysgjerrighet, men ikke lik. Videre peker Wolbert & Schinkel (2021, s. 441) på at vi ikke må forveksle å følelsen av å «lure på hva som er til middag» med «undre seg over». Vi er nemlig ikke fornøyde med et svar og dermed slutter å lure, vi undrer også over svaret vi får. Videre bruker Wolbert & Schinkel (2021, s. 442) eksempelet om en som er nysgjerrig på regnbuens opprinnelse på himmelen, og at denne nysgjerrigheten vil bli tilfredsstilt og forsvinne etter en oppklaring, undring vil nemlig skille seg fra nysgjerrighet, men undring inneholder nysgjerrighet som et element. Undring som et under, vil subjektet bli slått av skjønnheten og mystikken til for eksempel regnbuen, og vil ikke være fornøyd med forklaringen, og vil søke en dypere forståelse utover dagens forståelsesramme.

Wolbert & Schinkel (2021, s. 443) tror at elever ofte lærer seg å gjette seg til riktig svar på tester og å tilegne seg kunnskap de tror kommer på tester. Videre mener de at elever bør utvikle en viss holdning til å tilegne seg dyder som intellektuell tvil og ydmykhet, og en autonomi i kritisk tenkning (den hellige gral i høyere utdanning). Ikke en autonomi, kritisk tenkning, som å prøve å oppdage hva som er feil med en akademisk tekst; som ofte bare er kritisk på bakgrunn av at det er som er forventet. Men at autonomi som intellektuell dygd er bestående av to viktige dygder: nestekjærlighet og ydmykhet. Nestekjærlighet sier noe om evnen til å se nærmere på ideer og tekster (og mennesker) ut fra antagelsen om at den vil inneholde noe sant og verdt å finne der (Ebels-Dugan i Wolbert & Schinkel, 2021, s. 443). Wolbert & Schinkel (2021) forklarer dette er en person som erkjenner at hun ikke vet alt, og er i stand til å bli overasket over å finne noe interessant og nytt, som er kjent med kortvarig forvirring og usikkerhet, og at undring bidrar til å foredle følelsen av å ikke vite (s. 443). Ydmykhet viser til evnen ved å gjenkjenne den «genuine vanskeligheten ved alvorlige intellektuelle oppgaver» (Ebels-Dugan i Wolbert & Schinkel, 2021, s. 443). Wolbert & Schinkel (2021, s. 443) viser til ydmykhet i undring, som erkjennelsen av å ikke vite, eller egentlig å ikke forså hvorfor verden er som den er.

Evnen til å bli rammet av et fenomenes mysterium fyller oss med en følelse av at det vi har å gjøre med, i det minste er verdt å følge nøye med på – og ofte noe som er viktig og verdifull – og oppfordrer oss dermed til å ta et standpunkt, å forplikte oss til noe. Hvis vi blir beveget til å undersøke objektet for vår undring (så vel som vår egen overbevisning), hjelper nysgjerrig undring oss til å nærme oss objektet med forsiktighet og respekt (på en gjennomtenkt måte i stedet for en "tankeløs" måte). Vi forblir mottakelige for hva det forteller oss, hvordan det kan korrigere synspunktene våre, hvordan det kan være annerledes enn det vi trodde (Wolbert & Schinkel, 2021, s. 444).

Wolbert & Schinkel (2021, s. 444) kobler også undring til Egans beskrivelse av fantasi, som for ham, er vår evne til å tenke på det mulige, i stedet for bare det faktiske. Ifølge Wolbert & Schinkel (2021, s. 444–455) er det akkurat dette vi ønsker at elevene våre gjør, altså at de er åpne for at det kan være «mer enn hva øyet kan se» når det kommer til andre mennesker, og/eller andres tekster og teorier, noe som er en sentral del av det å være ydmyk. Wolbert & Schinkel (2021, s. 445) peker på at fantasi og undring dypt forbundet, og Egan anser fantasien som en sentral del av utdanning. Fantasi bør spesielt utdannes fordi den former både intellektet og følelsene. Undring og fantasi er ifølge Pedersen, universell og bør utøves av alle.

5.2 Hva bør en undringsfull pedagogikk inneholde?

For det første peker Wolbert & Schinkel (2021, s. 445) på at det er viktig å bevare barnets «naturlige og nødvendige» opplevelser med nye inntrykk. Det er noe barnet trenger for å utvikle seg, det er også noe naturlig da barnet uansett vil møte nye ting i oppveksten. Dette betraktes som den første fasen i en undringsfull utdanning, og det er her fantasi og undring er spesielt sammenvevd. For det andre peker Wolbert & Scinkel (2021, s. 445) på at utdanning skal bidra til en refleksiv undring, ved å strebe etter en kvantitativ forbedring, men også forbedre kvaliteten på undringsopplevelsen. Det handler altså om å forbedre kvaliteten gjennom tilvenning, at man kultiverer evnen til å undre seg. For det tredje peker Wolbert & Schinkel (2021, s. 445) på at ved å bruke undring som et pedagogisk verktøy kan to verdifulle sanser eller begavelser utløses: følelsene av mystikk og ydmykhet, som igjen bidrar til utvikling av perspektiv. Utdanning bør ikke sees på som installering eller vedlikehold av en fast struktur, men som utvikling av et perspektiv som i økende grad blir mer adekvat (Opdal i

Wolbert & Schinkel, 2021, s. 445). Ifølge Wolbert & Schinkel (2021, s. 445–446) er altså skolens endelige mål å ikke bare stimulere undringsopplevelser, men å veilede eleven til å dyrke deres evne til å bruke sine erfaringer, til å utvikle sitt perspektiv på verden.

5.3 Hvordan skal skolen stimulere og dyrke undring?

Ifølge Wolbert & Schinkel (2021, s. 446) kan undring fremkalles av nesten hva som helst. Det er også en selvfølge at læreren spiller en viktig rolle i en undringsfull pedagogikk. Wolbert & Schinkel (2021, s. 446) peker på at det vises pedagogisk takt når man gjenkjenner og legger til rette for barns opplevelse av undring, og viser videre til van Manens beskrivelse av hvordan pedagogisk takt utspiller seg (se de samme fem punktene i teoridelen). Å gjøre det som er rett for barnet, er å være pedagogisk taktfull, man gjør det når man utøver en oppfattet sensitivitet og praktiserer en aktiv og uttrykksfull omsorg for barnet (van Manen i Wolbert & Schinkel, 2021, s. 447).

Videre peker Wolbert & Schinkel (2021) på at det ikke er nok å bare «tillate» undring i klasserommet på et underbevisst nivå, men læreren må gjenkjenne denne opplevelsen for å kunne veilede elevene på riktig måte, og viser til pedagogisk takt som et passende begrep for å beskrive lærerens evne til dette. Van Manen ber pedagogen om å se barnet på en åpen, ydmyk og veldedig måte, en slags undring over hvem barnet er og hva det kan bli (s. 447). Wolbert & Schinkel (2021) ser denne mottakelige og tålmodige holdningen som noe som gjør det mulig for læreren fange opp barns undring over, eller om ting og følge dem i undringen. Det er derfor Wolbert & Schinkel (2021) ser pedagogisk takt som en passende beskrivelse for nødvendige egenskaper lærere i en undringsfull pedagogikk bør besitte, eller i det minste hvordan lærere bør engasjere seg i undring (s. 447).

Ifølge Wolbert & Schinkel (2021) engasjerer pedagoger seg i en eksistensiell risiko når de utdanner et barn, fordi god utdanning krever at man setter seg selv på spill. Utdanning har en iboende sårbarhet, og Wolbert & Schinkel (2021) foreslår at en viktig fordel ved undring gjør at lærer blir minnet på sårbarheten i det å være både menneske og lærer. Og fordi undring øker en fundamental følelse av å ikke vite, må læreren kunne innrømme at hun ikke kan alt. Dette kan være vanskelig for en lærer å gjøre fordi lærere alltid skal vite alt, men ved å gjøre

dette skaper man et miljø der tvil og sårbarhet er til stede, og ved å være sårbar og ydmyk selv, kan et miljø av undring stimuleres (s. 447).

Wolbert & Schinkel (2021) gir fire forslag til pedagogiske verktøy som er fulle av undring:

- (1) Utforskning. Undre seg over ting vi møter på, som for eksempel en edderkopp som har laget et genialt spindelvev, eller en plante som sirkler rundt et tre. Dette er gjenstander som eller hendelser som vekker ærefrykt og en nysgjerrig holdning. Det er også mulig å ta slike eksempler inn i klasserommet. Det er viktig å eksempelet tilbyr noe mer en å være nytt. For at dette skal lykkes må læreren være sensitiv for elevens opplevelse og veilede dem fra overraskelse til opplevelse av undring (Wolbert & Scinkel, 2021, s. 448).
- (2) Improvisasjon. Å svare på barnas utforskning er bare mulig dersom læreren har rom for improvisasjon, altså at lærer følger veien barna tar. Det er forståelig at denne utforskningen er begrenset av forholdene. Det er heller ikke noe som umiddelbart vil gi utslag på forbedring av testresultater, og kan derfor være vanskelig å begrunne ens stimulasjon av undring. Likevel er improvisasjon nødvendig om en vil gi rom for en undringsfull pedagogikk. En bør se i læreplanen etter under som allerede er der, og en bør ha støtte fra læreplanen for å følge en undringsprosess. Det viktige her blir å ha tid til å utforske spørsmålene (Wolbert & Schinkel, 2021, s. 448–449).
- (3) Fantasi. Trotman i Wolbert & Schinkel (2021, s. 449) argumenterer for at fantasi kobles med empati: Det å forstille seg andres opplevelser stimulerer empati. Dette gir skolefagene en følelsesmessig tilknytning. Wolbert & Schinkel (2021, s. 449) peker på tendensen i Vest-Europa, der skoler reduserer de kreative fagene som håndarbeid og musikk, og at denne ikke bidrar til en undringsfull utdanning i denne forstand.
- (4) Personlig interesse. Trotman i Wolbert & Schinkel (2021, s. 449) peker på at personlig interesse for prosjekter, og mulighet for å forfølge dem, er noe barn bør ha for at undring kan fremmes. Ideen om at undring «reagerer på objektets drag» kan sees i at undring involverer en interesse for objektet, i motsetning til en interesse for seg selv eller handlingen med å utforske seg selv. Wolbert & Schinkel (2021, s. 449) påstår derfor at prosjekter som er valgt av elever har bedre omstendigheter for undring.

Wolbert & Schinkel (2021, s. 449–450) peker på skolens etos som en essensiell del når skolen skal lykkes med sin undringsfulle pedagogikk. Der skolens normer og verdier, en finner i

skolens skulte læreplan, har stor påvirkning på utfallet. Om en skole legger vekt på undring i sin målstyring, men underviser i det skulte, en læringsetikk som verdsetter samsvar med gitte «riktige» svar, og som verdsetter lærere som ikke dveler med uviktige emner som ikke kommer på tester, er dette selvmotsigende og problematisk.

Hadzigeorgiou i Wolbert & Schinkel (2021, s. 450) peker på at undring som et «pedagogisk verktøy» bør resultere i fem typer bevissthet:

1. Bevissthet om at ens kunnskap kan være ufullstendig eller feilaktig;
2. At det er mer å lære;
3. At noen fenomener eksisterer i det hele tatt;
4. Bevissthet om uventede sammenhenger mellom fenomener og ideer;
5. Bevissthet om skjønnheten i naturfenomener.

Wolbert & Schinkel (2021, s. 450) ser disse fem punktene som oppførselsprinsipper i et undringsfullt miljø; regulatoriske prinsipper som uttrykker ens holdning til hva som er kunnskap, og med hvilken etos barn skal utdannes om kunnskap, om verden slik vi (ikke) kjenner den, eller retningslinjer for en undringsfull pedagogikk. Disse prinsippene peker på den viktige verdien av respekt eller ærefrykt for naturen og naturfenomener, og bevissthet om skjønnhet i naturfenomener. Wolbert & Schinkel (2021, s. 450) savner i disse punktene en «bevissthet om den andres annet» som er en dyp eller kontemplativ undring av den andre, og foreslår å gjøre dette til punkt nummer seks.

5.4 Empirisk forskning på taktbegrepet

Den pedagogiske filosofien rundt pedagogisk takt er i mange tilfeller vanskelig å knytte direkte til undervisning, men det finnes studier som gjør det. Ifølge Ljungblad & Rinne (2020, s. 160) er studien utført med en hensikt om å redegjøre for hvordan takt, som et analytisk verktøy, kan brukes til å synliggjøre mellommenneskelige aspekter og relasjonelle verdier i det pedagogiske møtet mellom lærer og elev. Ljungblad & Rinne (2020, s. 160) har samlet inn resultater fra begge klasseromsstudiene, og belyser betydningsfulle resultater ved håndtering av relasjonelle hendelser. Bingham & Sidorkin i Ljungblad & Rinne (2020, s. 161) peker på at skolene må fokusere på menneskelige relasjoner og ta tak i problemets kjerne. En skole med et levende felleskap kan unngå farlige utbrudd av hærverk og vold. Vi må gå fra å kjempe mot

noe til å kjempe for noe. Relasjonspedagogikk tilbyr et skoleideal som er basert på forestillingen om demokratiske relasjoner.

I denne studien brukte begge forskerne lignende empiri og analyseprosess. Løvlie og van Manen har litt forskjellig syn på taktbegrepet. Ljungblad valgte å bruke Løvlies utgangspunkt i takt, hvor Løvlie legger vekt på deltakelse i fellesskapet der fokus er på rommet mellom lærer og elev. Løvlies taktbegrep går utover det psykologiske og kommer til gjengjeld som en sanselig etterlevelse som kan undersøkes i lærerens ansiktsuttrykk, gjester, tonefall og blick (Ljungblad & Rinne, 2020, s. 166). Rinnes studie tok utgangspunkt i van Manens taktbegrep, som fokuserer på omsorg, bekymring, tilpasningsevne og sensitivitet. Takt er altså ikke-kognitivt konsept basert på lærerens sensitivitet og evne til å ta valg som er best for eleven i undervisningsøyeblikket. Siden de tidligere studiene utforsket pedagogisk takt i ulike sammenhenger, kan denne studien anskueliggjøre og problematisere lærerprofesjonens ulike relasjonelle sider (Ljungblad & Rinne, 2020, s. 166).

Resultatene fra studiene til både Ljungblad og Rinne, ble samlet for å synliggjøre hvordan pedagogisk takt kan brukes som et analytisk verktøy i empirisk forskning, og dermed anskueliggjøre mellommenneskelige aspekter og verdier i pedagogiske møter mellom lærer og elev (Ljungblad & Rinne, 2020, s. 167). Ljungblads studie fra 2016 utforsket hvordan læreren samhandlet med eleven gjennom gester, blick, ansiktsuttrykk og tonefall. Ifølge Ljungblad & Rinne (2020, s. 167) har lærere i undervisningsøyeblikket, fokuset på det didaktiske innholdet, og er dermed ikke klar over hvordan de forholder seg til elevene sine. Gjennom mikroanalysen observerte Ljungblad & Rinne (2020, s. 167) hvordan lærerens pedagogiske takt fremstår i ulike taktskifter, som i en sårbar situasjon for eleven, når lærer lener seg frem i inviterende gest og søker øyekontakt med eleven og samtidig senker tonefall. Det er pedagogisk takt basert på estetiske opplevelser som kommer fra øyeblikkelig improvisasjon. Ifølge Ljungblad & Rinne (2020, s. 167) ble video opptak analysert og vi får se at pedagogisk taktfullhet handler om lærerens søken etter balanse og takt i ulike situasjoner med eleven, ansikt til ansikt. I møte med elever som arbeider med samme oppgave, kan pedagogisk takt ta ulike former ovenfor ulike elever. Barn er forskjellige som mennesker og læreren oppfatter atmosfæren med sine sanser, og merker hva som fungerer i øyeblikket med ulike elever (Ljungblad & Rinne, 2020, s. 167). Når eleven hele tiden utsettes for pedagogisk takt fra lærer blir det ifølge Ljungblad & Rinne (2020, 167–168) utviklet tillitsfulle og

respektfulle lærer-elev relasjoner og skaper rom der elevene kan fremstå som subjekter med sine unike stemmer.

Gjennom videoopptak kunne flere dimensjoner i mellommenneskelig interaksjon fanges i Rinnes studie av vurderingssituasjoner fra 2014 (Ljungblad & Rinne, 2020, s. 168). Ifølge Ljungblad & Rinne (2020, 168) var vurderings situasjonene emosjonelt ladet hos både lærer og elev, hvor den emosjonelle dimensjonen dannet grunnlag for analysen, og åpnet dermed for synligheten av lærerens lydhørhet og sensitivitet ovenfor eleven. Resultatene viser at lærerne tilpasset sine handlinger til det mest pedagogisk hensiktsmessige for den spesifikke eleven. Ifølge Ljungblad & Rinne (2020, s.168) kunne lærere for eksempel gi høyere karakterer i såkalte grensetilfeller, på grunnlag av at de trodde karakteren ville gi eleven mer motivasjon for neste kurs, noe som er i strid den formelle beskrivelsen av karaktersetting og kan oppfattes som feil, men fra et mellommenneskelig perspektiv kan forstås som bekymring og omsorg for eleven. Ljungblad & Rinne (2020) påstår at ved å analysen i begrepet pedagogisk takt kunne en rekke problematiske sider ved vurderingsoppgaven synliggjøres. Studien viser hvordan lærere balanserer mellom personlig og autoritetsutøvelse av ansvar, noe som gjør at de opplever eksistensielle dilemmaer når disse dimensjonene havner på kollisjonskurs. Ved hjelp av begrepet pedagogisk takt oppheves rommet mellom teori og praksis, og en levd dimensjon blir synlig, noe som igjen bidrar til nye muligheter for å problematisere og nyansere lærernes vurderingsoppgave (Ljungblad & Rinne, 2020, s. 168).

Når Ljungblad & Rinne (2020) ser på det samlede resultatet fra begge studiene, er pedagogisk takt et kraftig analyseverktøy som gir innsikt i ulike deler ved den relasjonelle dimensjonen i undervisning. Ljungblad & Rinnes (2020, s. 168) empiriske studie tydeliggjør at det kreves et dyptgående mikroperspektiv for å utforske eksistensielle sider ved pedagogiske møter mellom lærer og elev, der en bryter ned og analyserer mindre deler for å oppsummere dette samspillet . Ljungblad & Rinne (2020) oppsummerer at pedagogisk takt synliggjøres bland annet ved: (i) hvordan lærernes sensitivitet og etterlevelse kommer til uttrykk, (ii) hvordan lærere håndterer ulike dimensjoner ved lærerprofesjonen, (iii) hvordan lærere møter og reagerer på ulike eksistensielle dilemmaer som kan oppstå i samspillet med elevene, (iv) hvordan eksistensielle verdier som tillit og respekt vokser over tid i lærer-elev-relasjonen, (v) hvordan estetisk skjønnhet kan fremstå som en etterlevelse og oppleves som en atmosfære i et personlig møte

mellom mennesker (Ljungblad & Rinne, 2020, s. 168).

Ved å sette søkelyset på lærernes pedagogiske takt skapes en flersidig dybdeforståelse av hvordan takten til stadighet er til stede i møtet mellom lærere og elever. Når resultatene utforskes ser vi nemlig hvordan lærerne søker kon-takt med eleven, altså søker takt med eleven. Læreren søker å forstå eleven som et subjekt, hvem eleven er, som en motvekt til å hele tiden bli målt og vurdert som objekt (Ljungblad & Rinne, 2020, s. 169). Ljungblad & Rinne (2020, s. 169) påstår at det oppstår en relasjonell meningsskaping der læreren som person møter eleven som person. Analysen viser videre viktigheten av at læreren utvikler en pedagogisk sensitivitet og en pedagogisk visjon for å kunne sanse og fastslå hva som er best for den enkelte elev i ulike pedagogiske sammenhenger.

Ifølge Ljungblad & Rinne (2020) kan pedagogisk takt forstås som en invitasjon til en pedagogisk fri skapelse som ikke er knyttet til bestemte metoder, men knyttet til fellesskap og menneskelighet. Når lærer og elev møtes ansikt til ansikt, må lærere forholde seg til en rekke aspekter som omhandler spørsmål, reaksjoner og følelser som glede, skuffelse og frustrasjon. Her vises pedagogisk takt som en balansegang, der læreren må være medgjørlig og ta hensyn til detaljene i hver situasjon, som igjen fører til en konflikt mellom hva læreren ønsker å gjøre og hva læreren kan (Ljungblad & Rinne, 2020, s. 169–170).

Oppsummert viser resultatet ifølge Ljungblad & Rinne (2020, s. 170), støttet av begrepet takt som analyseverktøy, følgende mellommenneskelige aspekter: (i) dynamikken og kompleksiteten i pedagogiske møter av ulike slag, (ii) avskaffelsen av todelingen mellom teori og praksis og synliggjøring av profesjonens levde dimensjon, (iii)) hvordan pedagogisk takt gjør det mulig å skape kontakt mellom lærer og elev over tid, (iv) en pedagogisk nyskaping som tar avstand fra et objektiverende syn på eleven og skaper muligheter for hvordan eleven kan fremstå som et subjekt, (v) sist men, ikke minst fremstår i det minste pedagogisk takt som et pedagogisk relasjonelt fundament i lærerprofesjonen.

I Ljungblad & Rinnes (2020) diskusjon kommer de fram til at pedagogisk takt stadig berører elevene, men at det ikke oppstår et romantisk glimt der pedagogisk takt er en enkel løsning på alle problemer. Samtidig peker Ljungblad & Rinne (2020, s. 170) på taktbegrepets potensial

til å vise den komplekse virkeligheten lærere må forholde seg til, samtidig som enkelte antakelser som preger lærerprofesjonen kan problematiseres. Ljungblad & Rinnes (2020) klasseromsstudiene illustrerer hvordan læreryrket består av hardt relasjonelt arbeid der det ikke finnes enkle løsninger. Pedagogisk takt er nemlig alltid umiddelbar, improvisert og situasjonsbetinget. Resultatet i Ljungblad & Rinnes (2020, s. 170) studie tydeliggjør viktigheten av at læreren er sensitiv, medgjørlig, lytter, og gir tilbakemeldinger og skaper muligheter for at elevene kan fremstå som subjekter.

Ljungblad & Rinne (2020, s. 170) peker på lærerens faglige ansvar for relasjonens kvalitet i det asymmetriske maktforholdet mellom lærer og elev, og stiller spørsmålet, fra barnas perspektiv, hva som er pedagogisk verdifullt for elevene. Det er klart at målingens tid ikke fager opp relasjonsverdier, og innenfor den effektivitetsdiskursen risikerer også relasjonsverdiene å bli utarmet. Ifølge Ljungblad & Rinne (2020) er det ikke mulig for de unge å fremstå som handlende subjekter når de objektiveres og formes etter institusjonelle rammer. I en slik rasjonell tilnærming hvor vi gir slipp på menneskelige verdier, mister vi og barnet som mennesket av synet (s. 170). Ifølge Ljungblad & Rinne (2020, s. 171) vil det over tid skapes en kontakt mellom lærer og elev, som gjensidig påvirker begge parter, og som i sin uforutsigbarhet stadig dukker opp i ulike undervisningssituasjoner. Slik kontakt kan skape trygghet og tillit, som er grunnleggende for felles arbeid og for bærekraftige lærer-elev relasjoner. Lærerens pedagogiske takt er dermed et relasjonelt fundament i lærerprofesjonen. Ljungblad & Rinne (2020, s. 171) peker på at ved å sette søkelyset på pedagogikkens eksistensielle dimensjoner fremheves respekten for menneskelig verdi, og at vi ikke glemmer at pedagogiske møter mellom lærere og elever er mellommenneskelige møter, kan vi gi en motvekt til en instrumentell tilnærming til utdanning.

5.5 Elevens perspektiv på danning

I kontrast til en tilnærming hvor læringsutbyttet er planlagt på forhånd, der forutbestemt kunnskap er formidlet, handler danning om å vokse som menneske. «If we are always aiming at pre-specified ends then we never grow» (Mckernan i Ulvik et al, 2021, s. 1328). Ulvik et al (2021) peker på utdanning som noe vi har, mens danning er hvem vi er, som også avgjør hvordan vi bruker utdanningen vår. Gjennom undervisning skal læreren støtte elevens sosiale og moralske utvikling, men hvordan eleven bruker deres utdanning, kan ikke tvinges på dem,

det er også noe som bare kan observeres i fremtiden. Danning kan heller ikke bli målt og redusert til en mesterform. Ifølge Ulvik et al (2021, s. 1328) har danning vært en sentral del av norsk utdanning og er det fortsatt. Danning blir sett som en prosess, der utvikling av en persons ferdigheter og talenter, og som et resultat, et ideal. Det er ifølge Klafki i Ulvik et al (2021, s. 1328) en interaksjon mellom personen og kulturen personen er en del av; mellom hva en forstår, og den rammen forståelsen er bygget på. Ifølge Hellesnes, Klafki og Løvlie i Ulvik et al (2021) har danning noe å gjøre med ens tilknytning til kulturen, men også det å kritisere, bevege seg forbi den og være i stand til å handle uavhengig.

Sletten & Bakken i Ulvik et al (2021, s. 1328) viser til rapporter om at norske skoler består av tilpasningsdyktige elever, men at de er bekymret, og at det er et økende antall av elever som finner skolen kjedelig, og gruer seg til å gå på skolen. Skolesystemet har i dag ifølge Ball i Ulvik et al (2021, s. 1328) en forventning om å møte den globale kunnskapsbasert økonomien, der økonomisk vekst er den drivende faktor. Mens politiske dokumenter ser en bekymring for elevenes læringsutbytte, og ser at det som er viktig, er fremtidige kompetanser som skal passe i denne økonomien, ser andre forskere at menneskelig utvikling, kritisk tenkning og fantasi blir neglisjert.

Når Ulvik et al (2021, s. 1332) så på hva som fremmer danning, peker de på at engasjerte lærere spiller en sentral rolle for elevens motivasjon, og at den engasjerte læreren klarer å variere undervisningen på en spesiell måte. Uttalelser fra intervjudeltakerne viser at elever ikke vil ha en forutsigbar undervisning, der en elev forteller at hun ikke vil ha en lærer som bare underviser, hun vil ha at læreren også setter søkelyset på saker som betyr noe for elevene. Elevene peker også på relasjonen lærer-elev som svært viktig, at læreren bryr seg om deres velvære og hvordan de tenker (Ulvik et al, 2021, s. 1332–1333). “Teachers who treat students as subjects are able to relate the subject matter to something that is interesting and meaningful to the students” (Ulvik et al, 2021, s. 1333). Det betyr at lærere som er interessert i elevens følelser, tanker og verdensbilde, kan gjøre lærestoffet om til noe som betyr noe for elevens liv. Elevers uttalelser viser også at de lærerne som bryr seg, er i posisjon til å kreve og utfordre, noe de ser som en forutsetning for både å kunne følge med og utfordre seg selv (Ulvik et al, 2021, s. 1333).

Selv om elevene ikke brukte ord som Bildung, danning eller dannelse i deres uttalelser, men talte om opplevelser som forandret dem som menneske, kan vi forstå deres opplevelser som danning. Ulvik et al (2021, s. 1333) viser til at elevene har lyst til å utvide horisonten deres, lære nye personer å kjenne og være en del av et inkluderende miljø. En god atmosfære påvirker læringsutfallet, men er også viktig for deres indre liv. En elev sa hun hadde sluttet å spise kjøtt etter de så en film om bærekraftig utvikling og miljø, at filmen faktisk forandret henne. Dette er noe Ulvik et al (2021) kaller estetiske opplevelser. Estetiske opplevelser har ifølge Ulvik et al (2021, s. 1337) noe med hvordan personen opplever, føler og oppfatter livet, og prøver å lage en forståelse av hvordan det er å være et menneske i verden. I situasjoner når det kognitive, sosiale og emosjonelle samhandler gir det muligheter for læring som går forbi rein fakta. Utrykk som gir inntrykk forandrer noen ganger elevene som mennesker, deres handlinger, interesser eller meninger (Ulvik et al, 2021, s. 1333).

De gode opplevelsene elevene hadde var tilknyttet noen få individuelle lærere og situasjoner hvor skolen klarte å lage det elevene kalte for «school spirit» (Ulvik et al, 2021, s. 1337). Elevene i studien var veldig opptatt av atmosfæren i klasserommet, der en elev sa at når du føler deg bra i klasserommet, blir du mer engasjert og motivert (Ulvik et al, s. 1333). Den sosiale siden ved skolen spiller en sentral rolle for elevens liv. “Without school we would spend more time alone, we wouldn’t meet people. Ok, we are here to learn, but social life makes you come here not just to learn about Ibsen, but be with others” (Ulvik et al, 2021, s. 1333). Det betyr at hvordan læreren klarer å lage et godt sosialt samspill, ikke bare er et virkemiddel for elevens målbare læring, men også for deres liv her og nå.

Willbergh i Ulvik et al (2021, s. 1336) peker på at lærere som ser elevene som subjekter, kan være i stand til å gjøre fagstoffet til noe meningsfullt for elevene. Ifølge Ulvik et al (2021, 1336) var lærerne som fremmet et ønske om læring i deres studie, i stand til å få elevene til å føle seg som unike individer. De fant også at elevene var svært opptatt av relasjonen mellom lærer-elev, men at de ikke var så opptatt av hva relasjonen hadde å si for læringen, men hva den hadde å si for deres liv og eksistens. Derfor er det viktig at relasjonen ikke bare er et verktøy for læring, men at den har en mening i seg selv. Ulvik et al (2021, s. 1336) viser til at danning er basert på samhandlingen mellom individet og verden, og at lærere som gjør inntrykk klarer å lage møteplasser som er bra for individet og samfunnet, hvor elevene ser og samhandler med hverandre. En elev i studien til Ulvik et al (2021, s. 1333) sa at de, ved

starten av timen, måtte stå med hånden på hjerte og si «Hvorfor lærer vi historie og filosofi? Og vi måtte svare i kor: Fordi vi skal bli bedre mennesker. Og det som er så morsomt, er at selv om han gjør alle disse rare tingene og avbryter timene, er det i hans timer vi lærer mest» (s. 1333, egen oversettelse).

Ifølge Ulvik et al (2021) er det som gjør inntrykk og elevene finner interessant og meningsfullt, som skaper grunnlag for dybdelæring, noe Klafki i Ulvik et al (2021, s. 1335) ser som en forutsetning for danning. Ulvik et al (2021, s. 1336) påstår at først og fremst er det lærerne som spiller en kritisk rolle for hvordan elevene oppfatter skolen. De inntrykksskapende historiene handler om hvordan lærerne er, hva de gjør, og hvordan de får elevene til å gjøre, og hvordan lærere sammen, er i stand til å lage et inkluderende miljø i skolen. Det er lærerens holdninger, mellommenneskelige kunnskaper og hvordan de bruker kunnskapen som teller. Ulvik et al (2021, s. 1336) forteller at de ble overasket av å finne ut at elevene ser overraskelser som en virkende faktor for læring. Lærere som arbeider mer uavhengig enn deres kollegaer, virker å kunne bringe noe nytt inn i klasserommet, men også å skape et rom der elevene kan komme med egne tolkninger; et rom for subjektivering (Ulvik et al, 2021, s. 1336). I følge Noddings i Ulvik et al (2021, s. 1336) er et positivt forhold til eleven og evnen til å se noe fra elevens perspektiv, avgjørende for å fremme meningsfulle opplevelser. Gjennom lærerens kommunikasjon med eleven, kan læreren enten bygge opp eller rive ned (Ulvik et al, 2021). Det vil si at læreren spiller en svært viktig rolle i elevens liv, her og nå, men også i elevens fremtid som menneske. Van Manen i Ulvik et al (2021, s. 1336) peker videre på at lærerne derfor må være bevisst deres makt og handle etter det som er best for eleven. Dette krever pedagogisk takt og er en del av lærerens artisteri.

Lærere som gjør inntrykk klarer å lage møteplasser som er bra for eleven og for samfunnet (Ulvik et al, s. 1336). Buber i Ulvik et al (2021, s. 1336) kaller slike møteplasser for «grace», de oppstår når en behandler den andre som «du», og ikke et objekt.

5.6 Danning i LK20

I Fauskevågs (2022) kritiske gjennomgang av LK20 finner han en læreplan med en overordnet del som nevner danning flere ganger, men at danning ikke blir definert og vanskelig å få tak i, og at det er kompetanse som blir overrepresentert i læreplanen. Fauskevåg

(2022, s. 111) «argumenterer for at ansvar ikkje kan forståast som ein kompetanse, men utviklast i si fulle breidd berre gjennom danning av elevane. Danningsoppdraget kan difor vanskeleg løysast gjennom ein kompetanserorientert læreplan». Fauskevåg (2022) peker på danning som en prosess der eleven deltar i en verden som har betydning og verdi, at elevene skal oppleve verden som engasjerer og som gir et register av mening-, retning- og ansvarsskapning for livet. Videre peker Fausekvåg (2022, s. 111) på forskjellige erfaringer som bidrar til elevens danning, som at naturen er verdifull og vakker, forpliktelser vi har i demokratiet og andre menneskers betydning for oss. Ifølge Fauskevåg (2022, s.112) er kjernen i danning «utviklinga av ein slik normativ eller moralsk tilgang til verda». Fauskevåg (2022) påstår at en kompetaseformet kompetanse mangler disse dimensjonene, og at danningsoppdraget i læreplanen ikke kan løses kun med kompetanse.

Fauskevåg (2022, s. 113) peker på et element ved danning, som endring av perspektiv: Hvor verden, som premisser vi har å gjøre med, ikke bare må realiseres som hindringer, men som grenser vi må beseire og håndtere for å frigjøre oss. Når verden synliggjøres som grenser der mennesket kan forstå seg selv, dannes vi. Danning kan anskueliggjøres ved å gi våre handlinger retning og innhold. «Danning handlar slik om å tre inn i ein normativ einskap med verda, med samfunn, natur og historie, der aspekt ved den objektive verda blir synlige som heilskaper vi kan orientere oss etter» (Fauskevåg 2022, s. 113). Fauskevåg (2022) viser til Klafki sin forståelse av danning: «Dannelse vil si at en fysisk og en åndelig virkelighet har åpnet seg for et menneske [...]. Men det betyr samtidig at dette *mennesket har åpnet seg for denne sin virkelighet*» (s. 114). Dette utsagnet sier noe hvor viktig det er at eleven, frivillig, tar inn over seg kunnskap om verden og fenomener.

Videre viser Fauskevåg (2022, s. 114) at vi kan forstå dette som å la verden komme seg nær, lar den åpne seg, og viser til ens tur på fjellet hvor en tar landskapets vakkerhet innover seg, eller når en opplever urettmessighet og det fremkaller handlingsplikt. Fauskevåg (2022, s. 114) viser her til slike erfaringer ikke bare kan ses som en objektiv forståelse, men må forstås som en identitetsskapende og formende grense.

Mennesket dannes som menneske, blir et individ, i konfrontasjon med noe annet som er større enn seg selv: med musikk, billedkunst, litteratur, filosofi – eller rett og slett kunnskap om verden (Slagstad i Fauskevåg, 2022, s. 114).

Ifølge Fauskevåg (2022, s. 114–115) vil kunnskapsformen kompetanse ikke kunne anskaffe «den dannende konfrontasjon med verda». Kompetanse omhandler forståelse og håndtering av verden, og gjennom det, forme verden slik vi ønsker. Dannende kunnskap har det motsatte som mål, nemlig å anskueliggjøre verden som en retningsgivende og formende grense, altså ikke å forme verden selv.

Fauskevåg (2022, s. 117) peker på tre sentrale aspekt som synliggjør kompetanse som kunnskap og hvordan danning vil skille seg fra dette. «Det er kompetanse som: (1) *andvendbar kunnskap*, som (2) kunnskap som bidreg til *forståing, refleksjon og kritisk tenkning* og som (3) *målbar kunnskap*». Ifølge Fauskevåg (2022) gir ikke læreplanen, dannelsoppdraget en helhetlig forståelse som en definisjon eller teorier kunne gitt. Dette resulterer i et dannelsbegrep som dermed omfatter «alt» og derfor «ingenting». Videre peker Fauskevåg (2022) på metodefriheten dagens lærere har, og kan dermed lage undervisningsøkter som danner, men at læreplanen ikke har noen veiledning til hvordan dette skal foregå. Ifølge Fauskevåg (2022, s. 121) så deltar vi ikke i verden fordi vi har kompetanse, er mestrende og måloppnående, tenker analytisk og handler funksjonelt. Vi deltar fordi vi ser verden som verdifull med en subjektiv betydning, og tar ansvar av den grunn.

6.0 Drøfting

I denne delen kommer jeg til å oppsummere hva forskning sier om pedagogisk takt, danning og dannelsesfremmende undervisning. Jeg kommer også til å komme med egne refleksjoner for å både tydeliggjøre hva disse fenomenene er og for å anskueliggjøre deres innvirkning på eleven og lærerens arbeid. Videre kommer jeg til å drøfte problemstillingen gjennom teori og funn, i et forsøk på å svare på spørsmålet: Hvordan kan pedagogisk takt bidra til elevens danning?

6.1 Forskningsspørsmål

1. Hva sier forskning om pedagogisk takt?

Takt er et begrep som det finnes en del faglitteratur på, men det er hovedsakelig van Manen og Løvlie som står bak dette. Det er også kommet noen klasseromsstudier på takt i den siste tiden, men den bygger på van Manen og Løvlies filosofi. Tidligst på 1800-tallet talte Herbart om takt. Herbarts tanker om takt dreier seg mer om skjønn, altså ens «frihet til å handle når reglene ikke strekker til» (Løvlie, 2015, s. 2). Løvlie fortsetter tanken til Herbart, men bruker også ord som fintfølelse, empati, erkjenne følelser, intuisjon, frihet, råderom, mental tilstedeværelse, klasserommets stemning og pedagogisk fantasi. Det er klart at Løvlie ikke bare ser takt som skjønn, men som lærerens empatiske intuisjon og pedagogiske fantasi på hva som kreves i akkurat den situasjonen slik at eleven får det den trenger. Å vite hva eleven trenger, krever pedagogisk kunnskap og takt. Ifølge Løvlie (2011, s 10) har læreren takt når han oppfatter stemninger i klasserom og erkjenner elevens følelser, bruker intuisjon, men også regler og veier menneskelige og pedagogiske hensyn i handlingen. Løvlie ser altså takt som ens handlingsrom der det er fravær av pedagogisk kunnskap og regler. Dette kan gjerne observeres som gjester, blick og tonefall. Takt er også lærerens evne til å se hele personen med empati, og med intuisjon kunne handle til det beste for eleven, men også de andre i rommet. Pedagogisk fantasi er utrolig beskrivende i hans fremstilling av takt; det handler nemlig om hva en kan komme på i det øyeblikket det trengs.

Van Manen sitter på den største delen av faglitteratur på pedagogisk takt, noe som gjør at vi får et større innblikk i hans filosofi rundt begrepet, men han bruker også «pedagogisk» før takt, som gir en enda tydeligere pekepinn på at den handling, eller fravær av handling skal være godt for barnet eller den unge. Van Manen (1993) setter også et slags krav om egenskaper som den taktfulle læreren bør besitte: omsorg og kjærlighet for barn, se læreryrket

som en livsoppgave, være åpen for selvkritikk, moralsk intuisjon, kunne se barnas behov med pedagogiske bakgrunnskunnskap, kunne improvisere raskt, være bestemt, ha en lidenskap for læring og være nysgjerrig på verdens dilemmaer, kunne møte barnas subjektivitet med fintfølelse og takt, kunne holde på egne meninger, ha en beskrivende intelligens, moralsk besluttsomhet og ikke minst humor og vitalitet (van Manen, 1993, s. 7). I van Manens beskrivelse av pedagogisk takt blir det brukt ord som: pedagogisk sensitivitet, pedagogisk sans, estetisk og emosjonell sensibilitet, gi mening til, bygge opp, ta vare på, beskytte, styrke det gode, tolke, følsomhet i forventninger, forståelse av barns natur, omsorg, bekymring, kjærighet og subjektivitet.

Van Manen har etter min oppfatning et varmere bilde av møtet mellom lærer og elev. Van Manens beskrivelse av pedagogisk takt virker også enda mer omsorgsfull enn Løvlies taktbegrep. Sensitiv og emosjonell sensibilitet er begreper han bruker ofte i sine beskrivelser, som peker på at pedagogisk takt er noe som sitter i kroppen og må føles. Å føle hvordan en annen person føler virker sikkert fjernt for mange, men jeg tenker at dette er egenskaper mennesker besitter, om det trenes opp. Men da må en indre interesse i den andres velvære være en sterk del av ens dannelse. Van Manens pedagogiske takt handler om en væremåte som er full av omsorg og kan tilpasses til situasjonen, enten det er i møtet med elever, lærere eller foreldre. Van Manen er også veldig opptatt av elevens indre verden eller dens karakter, og at vi skal møte denne eleven på en åpen og sensitiv måte, både elevens følelser og dens intellektuelle sider, slik at eleven føles seg forstått, men at en skal kunne presse elevens verdensanskuelser der det er hensiktsmessig. For sensitiv skal en altså ikke være. Jeg ser også van Manens pedagogiske takt som å ta vare på og stå opp for egne meninger, barns rettigheter og barns subjektivitet, men også å være åpen for andres kritikk. Det handler altså om å ikke gi etter for det andre gjerne mener er rett når det kommer til pedagogiske handlingsalternativer, men være åpen for refleksjon og møte den andres uttalelser.

2. Hva sier forskning om danning?

Danning i Norge har lenge dreid seg rundt en kristen oppdragelse, skikk og bruk, og oversikt ved sentrale trekk i vitenskap, kunst, historie og litteratur. Nå i senere tid har disse domener fått en bredde som gjør at en ikke har mulighet til å ha oversikt lengre. Likevel sier danning noe om ens karakterutvikling (Straume, 2016). Ifølge Straume (2016) har vi rundt

tusenårsskiftet sett at danningsbegrepet har mistet litt av sin verdi i den økende bruken av målbar læring. Selv om danning og læring har mye til felles er det noe som skiller dem. Ulvik et al (2021) peker på danning som hvem vi er, og dermed hvordan vi bruker det vi har lært. Danning har også ifølge Hellesnes, Klafki og Løvlie i Ulvik et al (2021) noe med ens tilknytning til kulturen, ens evne til å kritisere den, og å kunne handle helt uavhengig. Hvordan kan vi da definere hva danning er? Danning har nemlig en moralsk side ved seg. Ifølge Sagdahl (2023) er moral «de normene, verdiene og holdningene som avgjør hva som er rett og galt eller godt og dårlig». Moralfilosofen vil ofte skille mellom juridiske normer og moralske normer, og ifølge Sagdahl (2023) er vår grunn til å følge de juridiske normene, avhengig av om de moralske normene er i overensstemmelse med de juridiske, noe som gjør de moralske normene mer grunnleggende. Noen vil ifølge Sagdahl (2023) påstå at kulturelle eller sosiale normer kommer fra forventinger til adferd fra en gruppe, mens noen filosofer peker på menneskets fornuft som opphavet til moralske normer.

Jeg vil påstå at danning er individets moralske og ansvarsfulle innvielse i kulturen, hvordan individet er villig til å kritisere den eller/og handle uavhengig for å påvirke den i en god retning; en symbiose mellom innvielse, kritikk og handlingsplikt. Da kan vi spørre oss: Hva er godt? Det er opp til kulturens medlemmer å finne ut av. Med etikk, refleksjon og fornuft, og kjærlighet og mot, kan diskursen rundt hva som er godt for mennesket, samfunn og natur fremme handlingsplikt. Jeg vil påstå at Straumes (2016) påstand om at vi enten må overse verdispørsmål eller bare fokusere på teknisk læring, rettigheter eller grunnleggende ferdigheter ikke holder. Hennes argument kan bunne i menneskets mangel på «frigjøring fra selvpålagt umyndighet» (Kant i Steinsholdt, 2011). Ifølge Kant i Steinsholdt (2011, s. 55) er det de voksnes mangel på mot og besluttsomhet som grunner i deres fravær av modenhet, myndighet og dannelse. Det kan rett og slett være for mye innvielse i en rådende kultur, og for lite kritikk og handlingsplikt som fører til hennes konklusjon. Jeg har nemlig troen på at mennesket, på tross av kultur, politikk og religion kan bruke moralen til å gjøre det som er godt.

Hvordan eleven dannes gjennom undervisning er et komplekst spørsmål. Er det eleven av egen virksomhet som danner seg selv i møte med kunnskap og natur, eller er det omsorgspersoner og kultur som påvirker i en bestemt retning som er «god», eller begge to?

3. Hva sier forskning om dannelsesfremmende undervisning?

Fauskevåg (2022) peker på danning som en prosess der eleven opplever en verden av betydning og verdi, og at den skal gi retning-, mening-, ansvarsskapning for livet. For at dette skal skje, må eleven oppleve naturen som verdifull og vakker, se våre forpliktelser til demokratiet, og andre menneskers betydning for oss. For at eleven skal oppleve naturen som vakker må eleven også besøke den og anskueliggjøre dens mystikk og vakkerhet. For at eleven skal oppleve andre mennesker som betydningsfulle, må menneskene rundt eleven opptre på en omsorgsfull og betydningsfull måte. Formidling av forpliktelser til demokratiet vil trolig også ha mer påvirkningskraft om det kommer fra betydningsfulle mennesker, som igjen synliggjør viktigheten av lærer-elev-relasjonen og lærerens eksistensielle betydning for eleven. Dette er også de normative egenskapene læreren bør besitte, om elevene fra studien til Ulvik et al (2021) skal forfølge krav og utfordringer.

Fauskevåg (2022) peker på kjernen i danning som tilgang til verden gjennom en moralsk eller normativ utvikling. Endring av perspektiv er også et viktig element ved danning, altså når verden synliggjøres som grenser gir det mulighet for å forstå seg selv. Men ifølge Ulvik et al (2021) må tilgangen til denne verden ikke komme på en forutsigbar måte. Vi må også være bevisst spenningen mellom ytre påvirkning og elevens frihet (Kant i Ulvik & Sæverot, 2020). Uforutsigbarhet kan komme av lærestoffet selv, enten ved at læreren går til verks for å gjøre det uforutsigbart, eller at eleven blir overasket over lærestoffets betydning for eget liv. For å planlegge en slik undervisning krever det en liten grad av pedagogisk takt, men for å forfølge elevens mottakelighet for lærestoffets påvirkning krever en pedagogisk taktfull lærer. Det må altså være en lærer som ser eleven som et subjekt, har kjærlighet, relasjon og kunnskap om elevene slik at de kan relatere til lærestoffet, og stille åpne spørsmål som gjør at eleven kan bruke kunnskapen senere (Ulvik & Sæverot, 2020), kan føle stemningen i klasserommet slik at elevene er trygg nok til å ta del i diskursen, klarer å improvisere slik at diskursen tar/beholder retning, og har mot nok til å handle/ikke handle der det trengs for å opplyse. Ifølge van Manen i Ulvik et al (2021, s. 1336) må læreren være bevisst sin makt og hele tiden handle etter det som er best for eleven, noe som krever pedagogisk takt.

Elevenes oppfattelse av skolen dreide seg stort sett om hvem lærerne var, hva de gjorde og hvordan de fikk eleven til å gjøre, og at undervisningen hadde et element av estetiske opplevelser. Elevene peker på de lærerne som gjorde at de følte seg som unike individer, som de mest inntrykksfulle. Det å se eleven som et subjekt, som har et liv her og nå, virker sentralt ifølge Ulvik et al (2021) for å gjøre lærestoffet til noe meningsfylt. Å gå «utenfor» læreplan, og plan, virker som har stor effekt på elevens opplevelse og læring, slik filosofilæreren som ofte avbrøt timene for å gjøre noe «rart». Slike uttrykk som gjør inntrykk, kan forandre eleven som menneske (Ulvik et al, 2021).

6.2 Drøfting av problemstillingen

Spørsmålet jeg skal finne ut av gjennom denne masteroppgaven er: Hvordan kan pedagogiske takt bidra til elevens danning? Gjennom drøfting av det teori mot mine funn om en undringsfull pedagogikk, pedagogisk takt som synligjør kompleksiteten i læreryrket, elevens eget perspektiv på danning og om læreplanen vil bidra til elevens danning, skal jeg forsøke å svare på spørsmålet.

Wolbert & Schinkels (2021) tre dimensjoner av undring engasjerer oss på alle nivåer, både intellektuelt, emosjonelt, estetisk og sterkt eksistensielt. Undring blir da forstått som å «undre seg over», der vi ikke nøyer oss med det endelige svaret, men fortsetter å søke en dypere forklaring. Mens samtidig tror Wolbert & Schinkel (2021) at elever ofte gjetter seg frem til det «rette» svaret, noe jeg selv opplever ganske ofte gjennom min jobb som lærer. Wolbert & Schinkel (2021) påstår også at elevene bør utvikle dyder som intellektuell tvil, ydmykhet og autonomi i kritisk tenkning. Det høres her ut som om Wolbert & Schinkel (2021) taler om elevens danning. De tar nemlig opp lærerens evne til å gå litt utenfor læreplan for å utforske elevens forståelsesramme og for å skape det Fauskevåg (2022) kaller et normativt eierskap til verden.

Om vi ser på disse dygdene som Wolbert & Schinkel (2021, s. 443) taler om: Intellektuell autonomi som består av nestekjærlighet og ydmykhet. Altså er nestekjærlighet evnen til å studere ideer og mennesker fordi eleven forventer å finne sannhet og verdi, mens ydmykhet er evnen til å ennå ikke vite hvorfor verden er som den er og la andres ideer få ta en meningsfull plass i diskursen. Det høres ut som om Wolbert & Schinkel taler om det det ønskelige utfallet

som jeg kaller for en symbiose mellom innvielse, kritikk og handlingsplikt, at elevene skal dannes til et menneske som kan ta del i kulturen, men også kritisere og gjøre den bedre. Om vi ser for oss en tiende klasse etter undervisning om ytringsfrihet, der elevene fortsetter i en diskusjon om woke-ideologien er en trussel for ytringsfriheten, så handler den undringsfulle pedagogikken om å forfølge sannheten, men at den taktfulle læreren må følge «takten» i diskursen. Det vil si at om elevene er på rett spor kan lærer avstå fra innblanding, men ved å sanse eventuelle emosjonelle endringer, kan lærer gripe inn eller lede den mot et ønskelig utfall. Et ønskelig utfall betyr ikke å komme til en konklusjon, men å stille nye spørsmål som synliggjør kompleksiteten i problemstillingen, hinte til eller gripe inn ved elevs bruk av sårende ord i argumentasjonen, eller stille et ledende spørsmål som får dem til å undre. Det er i slike situasjoner Wolbert & Schinkels (2021, s. 448) fire forslag til pedagogiske verktøy kommer inn; utforskning, improvisasjon, fantasi og personlig interesse, som lærerens verktøy for å skape pedagogisk undring. Danning handler nemlig om å ta del i kulturen ved å ta hensyn til andres følelser og lytte til deres meninger, men også å undre seg over og kritisere meningene, slik at verden blir bedre for fremtidens mennesker. Selv om vi ikke kan vite sikkert at det er slik barn tenker, basert på Wolbert & Schinkels (2021) antakelser om barns undring, må vi kunne bruke det som et utgangspunkt i den pedagogiske diskursen, for uten slike antagelser kan ikke pedagogikken utvikle seg. Om vi bare hadde en pedagogikk som baserte seg på målbare resultater så hadde den eksistensielle delen vært ikke-eksisterende.

Hvordan barn tenker blir vanskelig å finne ut av, men at gode relasjoner er viktig, det vet vi. Pedagogisk takt har av Ljungblad & Rinne (2020), blitt brukt som et analytisk verktøy i sin anskueliggjøring av mellommenneskelige aspekter og relasjonelle verdier i klasseromsmøter. De påstår at gjennom relasjonspedagogikken kan vi få skoler med levende fellesskap der hærverk og vold er fraværende. «Vi må gå fra å kjempe mot noe til å kjempe for noe» (Ljungblad & Rinne, 2020, s. 161). Selv om Ljungblad & Rinne (2020) skiller mellom Løvlie og van Manens taktbegrep i sine to uavhengige studier, blir det i denne artikkelen talt om pedagogisk takt som en samling av begges teori om begrepet. Jeg kommer derfor ikke til å differensiere mellom Løvlie og van Manens beskrivelser. Jeg kommer også til å fokusere mest på analysen av klasseromsobservasjonene da det er de som kan svare på problemstillingen. Gjennom Ljungblads studie fra 2016 observerte hun gjester, blick, ansiktsuttrykk, og tonefall med pedagogisk takt som analyseverktøy, og hvordan det bidro til relasjonsarbeid og subjektivering. Ifølge Ljungblad & Rinne (2020) er lærere så opptatt av det didaktiske

arbeidet at de ikke er klar over hvordan de forholder seg til elevene sine, noe jeg syntes ligner en objektivisering av lærere. En kan ikke legge alle lærere under samme beskrivelse, selv om det trolig er mange lærere som gjør det. Men på den ene siden peker denne uttalelsen på noe sentralt ved pedagogisk takt, nemlig at å observere seg selv i undervisningssituasjoner kan se ut som en viktig del av å videreutvikle pedagogisk takt. Å etter-reflektere kan nemlig bære med seg «falske» sannheter; at det en har observert ikke skjedde slik som det gjorde, eller at en ikke har fått med seg all viktig informasjon for å komme til slutning om fremtidig handling. På den andre siden er det jo nettopp det Ljungblad & Rinne observerer, at disse lærerne har utviklet pedagogisk takt gjennom refleksjon om hva som er godt for eleven og improvisasjon i søken etter balanse og takt. Hva som er godt for eleven blir forstått gjennom pedagogisk kunnskap som kunnskap om danning, kunnskap om elevens fokus, hva det oppnår, men også hva det tar vekk. Det pedagogiske apori (Sævi, 2022; Mollenhauer, 2006) er å vite hva en «mister» ved å bli god i noe. Ved å bare fokusere på regneoppgaver i matematikk mister eleven litt av evnen til å se det store bildet i åpne oppgaver. Det er derfor lærerens oppgave å være bevisst dette.

I studien til Rinne fra 2014 der vurderingssituasjoner ble observert, ble lærerens lydhørhet og sensitivitet ovenfor elevens fremtreden og tale, analysert med pedagogisk takt som analyseverktøy. I resultatene får vi se at lærerne kunne, i noen tilfeller, gi høyere karakter i tro om at dette ville kunne trigge en motivasjon for videre arbeid. Om det er rett å gi høyere karakterer i slike situasjoner skal jeg ikke kommentere, men det viser at læreren har elevens danning i bakhodet når hun utøver pedagogisk takt. Lærerens faglige vurdering og eksistensielle verdier kommer til et punkt hvor den taktfulle læreren må ta valg om hva som er best for elevens fremtidige liv.

Når Ljungblad & Rinne (2020, s. 168) legger sammen resultatene fra begge studiene oppsummerer de at pedagogisk takt synliggjøres på fem ulike måter. Punktene er lagt frem i delen: Funn. Jeg skal prøve å forklare hvordan jeg ser deres oppsummering. Pedagogisk takt synliggjøres blandt annet ved: (i) hvordan lærerens evne til å sanse hva som trengs i øyeblikket og intuitivt handle deretter, (ii) hvordan lærerens faglige og eksistensielle vurderinger blir vektlagt, (iii) hvordan læreren tar hensyn til elevens eksistensielle verdi i samspillet med eleven, (iv) hvordan relasjonen lærer-elev utvikler seg gjennom tillit og respekt for menneskelige verdier over tid, (v) hvordan eksistensielle verdier og omsorg for

mennesker som subjekt, kan føre til handlingsplikt og oppleves som et moralsk ansvar i mellommenneskelige møter.

Alle punktene anskueliggjør spenningen mellom påvirkning og frihet, som Kants pedagogiske paradoks. Vi skal nemlig ha elevens frihet i hodet når vi påvirker, og uten påvirkning vil ikke eleven kunne bruke friheten sin. Om vi antar at Kants pedagogiske paradoks er helt sant, og prøver å se Ljungblad & Rinnes (2020) punkter gjennom danningens lys, ser vi (1) hvordan læreren prøver å oppfatte om elevens egen virksomhet er tilstrekkelig for målet, eller om lærer må påvirke i en bestemt retning, (2) hvordan læreren veier faglige og eksistensielle verdier i pedagogiske øyeblikk, (3) hvordan lærer lar elevens verdi som subjekt komme foran andre vurderinger, (4) hvordan de forrige punktene bidrar til utvikling og ivaretaking av lærer-elev-relasjonen, (5) hvordan lærerens ansvarsfølelse for elevens danning kan påvirke handlingsvalg og oppleves som en livsoppgave. Gjennom disse punktene ser man at pedagogisk takt er et pedagogisk virkemiddel for å oppnå et ønsket resultat, men ikke hvilket som helst resultat. Vi prøver å bruke Straumes (2016) argumenter for at danning har en moralsk side ved seg. En kan ikke si at de samme punktene vil gjelde, om det ønskelige utfallet av elevens læring, er at eleven skal bli flink å torturere. Det vil være en selvmotsigelse. Slik som med danning, har også pedagogisk takt en moralsk dimensjon.

Men hvordan er det elever dannes? Gjennom Ulvik et al (2021) peker elevene på engasjerte lærere som en sentral faktor for deres motivasjon, men det var ikke det eneste. Ulvik et al (2021) ble nemlig overasket over at elevene ikke ville ha en forutsigbar undervisning. Pedagogisk takt er også uforutsigbart og krever evnen til improvisasjon (van Manen, 1993). En kan ikke si på bakgrunn av disse argumentene at pedagogisk takt bidrar til elevens danning, men det er noe som peker i den retning. Ulvik et al (2021) viser til at elevene vil ha en lærer som «ikke bare underviser», de vil ha en lærer som kjenner dem og kan relatere lærestoffet til noe som betyr noe for deres liv. Ifølge van Manen (2016, s. 80) handler pedagogisk takt om å lete etter det som er spesielt med akkurat dette barnet, hvem det er, og hvem det kan bli, og gjennom denne søken, tilegner man seg kunnskap om hva som er viktig for elevens liv. Ifølge Ulvik et al (2021, s. 1333) er det lærere som ser elevene som subjekter som kan relatere lærestoffet til dem. Estetiske opplevelser er også opplevelser relaterer, som gjør det mulig for eleven å kunne forstå hvordan det er å være menneske i verden (Ulvik et al, 2021, s. 1337), eller at verden blir synlig som en grense (Fauskevåg, 2022, s. 113). Men en

trenger vel ikke en taktfull lærer for å tilrettelegge for estetiske opplevelser? Enhver lærer kan vise en video om bærekraft og kjøtt som rører ved elevens kognitive, sosiale og emosjonelle sider. Det er altså opp til den som lager videoen om å treffe alle disse punktene, og opp til læreren og finne den. Eleven må også selvsagt la seg treffe av videoen, men det må også være ro nok i klassen til å la oppmerksomheten følge videoen, elevene må kunne føle seg trygg i å kjenne på de følgende emosjoner, og sist, men ikke minst må elevene føle seg trygge på sin unike stemme – til å utale seg i plenum om hvordan videoen har rystet deres verdensanskuelse (forandret dem som menneske). Det er her den taktfulle læreren spiller en sentral rolle. Om noen hadde observert undervisningen om bærekraft og kjøtt fra Ulvik et al (2021), er det trolig at observatøren hadde sett en taktfull lærer – det hadde i alle fall vært selvmotsigende å gjenfortelle timen som en taktløs situasjon. Ifølge elevene i samme studie var ikke relasjonen mellom lærer-elev så viktig for selve læringen, men den hadde stor betydning for deres liv og eksistens. Denne læreren fikk elevene til å tro at deres eksistens var viktig for verden, noe som gjorde at de så denne eksistensen som viktig selv. Elevenes historier fra skolen som gjør inntrykk (er dannende) handler om hvem læren er, lærerens holdninger, mellommenneskelige kunnskaper og hvordan de bruker kunnskapen (Ulvik et al, 2021, s. 1336).

Hvem er så denne læreren i Ulvik et al (2021, s. 1333) som fikk elevene til å stå med hånden på hjerte og si at de skulle bli bedre mennesker? Elevene forteller at det er i hans timer de lærer mest. Er det fordi han bare er flink å lære vekk? Vi får ikke noe informasjon om hvordan han er til vanlig, men gjennom dette sitatet ser vi en lærer som vil synliggjøre verden som en grense. Gjennom filosofi skal nemlig elevene bli bedre mennesker. Bedre mennesker betyr å gjøre verden bedre – det betyr ikke å la verden bli et middel for egen selvutfoldelse. Det kan virke som denne læreren har elevens danning i hodet, når han avbryter timene og gjør den uforutsigbar (Ulvik et al, 2021, s. 1336) – det kan virke som han i takt med klassen klarer å improvisere slike inntrykksskapende øyeblikk.

Når vi skal forholde oss til Kunnskapsløftet for læring 2020 (LK20) og lage inntrykksskapende øyeblikk, vil læreplanen bidra med veiledning til dette? Fauskevåg (2022) finner at danning er en sentral del av læreplanen, men at danning ikke blir definert og omfatter alt for mye, og omfatter dermed ingen ting. Fauskevåg (2022) peker på elevens kompetanseoppnåelse som hovedmålet, og ser dermed vanskeligheter med å løse dannelsingsoppdraget gjennom kun kompetanse. Kompetanse handler ifølge Fauskevåg (2022, s.

114–115) om å forstå og håndtere verden, og gjennom det forme verden slik den passer oss. Individualismens fremtreden i Norge er et tegne på dette, at kunnskap kan brukes til å forme verden til et vertskap for egen lykke. Danning er det motsatte. Danning har som mål å synliggjøre verden som en retningsgivende grense, gi mening til vår tid på jorden og gjennom kunnskap gjøre den bedre for oss og våre etterkommere. Så hvordan skal vi gjøre det når læreplanen ikke veileder oss i dette arbeidet? Fauskevåg (2022, s. 121) peker på lærerens metodefrihet som en viktig faktor i elevens danning, men kan det være at pedagogisk takt er metoden som er mest forenelig med dannelsingsoppdraget?

Om vi bruker Fauskevågs (2022, s. 117) tre aspekt ved kompetanse som kunnskap til å reflektere rundt dette spørsmålet, kan vi kanskje komme litt nærmere. Kompetanse er: (1) anvendbar kunnskap, som (2) kunnskap som bidrar til forståelse, refleksjon og kritisk tenkning og som (3) målbar kunnskap (s. 117). Vil vi kunne oppnå anvendbar kunnskap gjennom en taktfull undervisning? Det logiske vil være ja. Å opptre taktfullt ovenfor eleven skal ikke ha noe å si for kunnskapens anvendbarhet. Det samme vil gjelde punkt 2, og kanskje det blir mer tydelig at pedagogisk takt er forenelig med forståelse, refleksjon og kritisk tenkning gjennom taktens subjektiverende syn på eleven. At vi kan måle denne kunnskapen vil være avhengig av testens karakter og kunnskapens form. Det vil på bakgrunn av denne argumentasjonen ikke være noe som taler imot kompetanseoppnåelse gjennom pedagogisk takt. Det vil nemlig være lærerens dannelse og deltagelse i læreryrket som har betydning for å fremme en verden av subjektiv betydning og verdi, og ta ansvar gjennom å ha elevens dannelse i hodet gjennom utøvelse av pedagogisk takt.

Ifølge Straume (2016, s. 51) kan danningsspørsmålet i et flerkulturelt samfunn bare løses på to måter. Å enten se alle verdispørsmål som likeverdige eller overse dem fullstendig og heller fokusere på rettigheter, grunnleggende ferdigheter eller læring. Vi må kunne anskueliggjøre den norske kulturen og fremme dens gode sider. Det vil ikke si at vi ikke skal problematisere samfunn og kultur, men at vi også må skape eierskap til den vakre verden vi skal dannes som en grense til. En av oppgavene til skolen blir å formidle dette til de unge. Dette kan gjøres gjennom en undringsfull pedagogikk, som ifølge Wolbert & Schinkel (2021) handler om å undre seg over fenomener, natur, andre mennesker og verdier. Og jeg vil påstå at Wolbert & Schinkels (2021) tillagte punkt nummer seks, i typer bevissthet, kan bidra med det i et flerkulturelt samfunn; bevissthet om den andres annet, som er en dyp er kontemplativ undring

av den andre. Det er nemlig slik at noen verdier og kulturelle praksiser er mer moralsk gyldig enn andre. Om vi tar for oss det å omskjære små jenter og gutter, så er ikke det en kultur vi anerkjenner i Norge, og som et verdispørsmål vil vi anse det som forkastelig og meningsløst. Her kommer også utenfradanningen inn. I slike tilfeller må vi, med pedagogisk takt, kunne påvirke i en bestemt etisk retning, og helst på en måte som Sokrates ville ha gjort; ved å stille spørsmål som tvinger eleven til å komme til en logisk (Solerød, 2012, s. 159) og etisk forløsning, men at erkjennelsen må komme innenfra.

På den ene siden trenger man ikke pedagogisk takt for å skape et verdigrunnlag på danningens premisser, men for å vite når en skal trygge, vise kjærlighet, beskytte barnet mot dens oppfattelse av fare, eller vise beundring for deres indre liv trenger man pedagogisk takt. Slike situasjoner må man være sensitiv etter barnets opplevelse og dets indre liv. Når vi har å gjøre med elever i en fase i livet, der de skal finne ut hvordan verden de skal leve i er – er det svært viktig at vi er sensitive etter hvordan eleven har oppfattet noe, følelser eleven sitter igjen med, om klassemiljøet er på et bra sted, om eleven har misforstått noe, og sist, men ikke minst at de får en normativ tilknytning til verden.

Så utfra disse argumentene kan man ikke bare påvirke eleven i en bestemt retning. Man må også kjenne elevene og se dem som subjekter, og la dem danne seg selv (selvvirksomhetsmodell) i dette utvalget av lærestoff, men det at vi ser dem som subjekter viser seg å være det utslagsgivende for deres danning (Ulvik et al, 2021). I forhold til denne elevens møtet med filmen om bærekraftig utvikling og kjøtt er det få holdepunkter rundt pedagogisk takt, men i elevenes utsagn om hvem lærerne er, ligger det mange tegn som peker på lærerens takt. Ifølge Ulvik et al (2021) var lærerne som fremmet et ønske om læring, i stand til å få elevene til å føle seg som unike individer.

For at elevene skal føle seg som unike individer, er det mye som antyder at lærerens pedagogiske takt er det som ligger til grunn for denne følelsen. Noen ville kanskje stille seg spørsmålet om denne pedagogiske takten kan utføres som et skuespill, en opptreden der en egentlig ikke bryr seg om elevens subjektivitet, men ifølge van Manen (2016, s.79) har barn en utrolig evne til å skille genuine handlinger fra falske handlinger. Den pedagogiske takten vil manifestere seg som en omsorgsfull handling (s. 79). Selv om pedagogisk takt er en øyeblikkelig handling, vil ikke det si at undervisningen ikke er planlagt. En godt planlagt

undervisning må være grunnlaget for at man kan gå utenfor manus. Det er da man har mulighet til å sanse hva barnet trenger i akkurat denne undervisningssituasjonen; man kan gå utenfor manus og følge diskusjonen der den trenger å gå for å anskueliggjøre verden som en grense, der barnet og den unge kan forstå seg selv og dannes (Fauskevåg, 2022, s. 113). Eleven som så videoen om bærekraftig utvikling, tok steget inn i et normativt eierskap med verden og opplevde en urettmessighet, som fremkalte en følelse av handlingsplikt. Denne handlingsplikten kan ikke forstås som en objektiv forståelse eller kompetanse, men må forstås som en identitetsskapende og formende grense (Fauskevåg, 2022, s. 113–114) eller danning.

7.0 Konklusjon

Å bidra til elevens danning er en kompleks oppgave som krever blant annet pedagogisk kunnskap, kunnskap om verden, en evne til å gi mening og ansvar gjennom formidlingen, og kunnskap om elevens indre liv for å relatere undervisningen. Det er ikke slik at pedagogisk takt er et kurs man kan ta, og seks måneder etter er man utlært. Pedagogisk takt er lærerens måte å både få en god relasjon med eleven og tilegne seg kunnskap om elevens indre liv, og på den måten kan pedagogisk takt bidra til elevens danning gjennom å «tilpasse»

læringsstoffet til eleven. Pedagogisk takt er en livsoppgave, det er en pedagogisk sportslighet som kan trenes opp gjennom karrieren. Den trenes opp ved å hele tiden se eleven som et subjekt som har et liv her og nå, lete etter hva eleven kan bli, være åpen og sensitiv etter elevens intellektuelle og emosjonelle sider, og hele tiden følge takten i klasserommet og improvisere deretter. Noen ganger gjør en feil, eller noen ganger gjør en akkurat det situasjonen krever, og med refleksjon, både før og etter, kan en oftere gjøre det situasjonen krever. Danning er noe som eleven må frivillig bli med på, det kan ikke tvinges på. Eleven har heller ikke kommet frivillig på skolen, det er noe som samfunnet krever. Det er da enda viktigere at den som møter elevene ser deres verdi og unike stemme, og taler til dem på en måte som lar også dem se denne verdien. Om eleven skal åpne seg for verden må læreren vise en verden hvor eleven har en plass, noe som krever pedagogisk takt. Pedagogisk takt er også evnen til å vite om fravær av handling, er det som skal til for at elevens selvvirksomhet tar den antatte rette veien, eller om en øyeblikkelig påvirkende handling kan veilede eleven til moralsk eierskap til verden. Pedagogisk takt er også hvordan læreren bruker læreplanen i søken etter dannelsesfremmende opplevelser, og improviserer over en godt planlagt time i undringens retning.

Jeg vil anta at alle lærere utøver pedagogisk takt til en viss grad, men å virkelig være taktfull vil kreve en god relasjon til elevene, der relasjonen ikke bare er et middel for læring, men har en eksistensiell verdi, hele tiden prøve å la elevens unike stemme ta plass i refleksjon og undring, ha øyne og ører som omsorgsfullt prøver å lage balanse i klasserommets atmosfære, og vite hvor langt en skal presse og når en har presset for mye.

Det kan virke som jeg beskriver den perfekte læreren som en slags uoppnåelig oppgave, men jeg ser det som et ideal en skal prøve å leve opp til – et lærerideal – eller en livslang lærerdanning.

7.1 Forslag til videre forskning

Denne masteroppgaven baserer seg på et smalt spekter av forskning og kan derfor ikke komme med klare og konkrete konklusjoner. Det kunne vært spennende å se andre studier som gikk i dybden på hvordan pedagogisk takt kan bidra til elevens danning. Det hadde også vært interessant å gjøre observasjonsstudier på lærerens pedagogiske takt i undervisning, sammen med enten intervju eller fokusgrupper med elevene. På den måten kunne vi tatt del i de små øyeblikkene som gjør at elevene føler seg som unike individer, og hørt elevenes uttalelser om hva dannelsesfremmende opplevelser.

Referanser:

- Bratberg, Ø. (2014) *Tekstanalyse for samfunnsvitere*. Cappelen Damm Akademisk. (s. 27-53).
- Briseid, L. G. (2008). Danning i det postmoderne. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*. 92(4).
- Doseth, M. (2011). Paideia – selve fundamentet for vår forståelse av dannelse. Steinsholt, K. & Dobson, S. (Red). *Dannelse: Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*. (s. 13–38).
- Fauskevåg, O. (2022). Vil læreplanen bidra til danning av elevane? *Nordisk Pedagogisk Tidsskrift*. 8(22). (s. 109–123).
- Frisen, N. (2020). ‘Education as a *Geisteswissenschaft*’: an introduction to human science pedagogy. *Journal of Curriculum Studies*. 52(3).
- Friesen, N. (2017). The pedagogical relation past and present: experience, subjectivity, and failure. *Journal of Curriculum Studies*. 49(69).
<https://doi.org/10.1080/00220272.2017.1320427>
- Friesen, N & Sævi, T. (2010). Reviving forgotten connections in North American teacher education: Klaus Mollenhauer and the pedagogical relation. *Journal of Curriculum Studies*. 42(1).
- Gadamer, H-G. (1999). Education is self-education. *Journal of philosophy of education*. 35(4).
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – menneskeverdet*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.1-menneskeverdet/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – prinsipper for læring, utvikling og danning*. Fastsatt som forskrift ved kongelig reosulusjon. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – opplæringens verdigrunnlag*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/>

- Ljungblad, A. & Rinne, I. (2021). Pedagogisk takt synliggør kompleksiteten i læreryrkets relationella dimension. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*. 20(6). (s. 158–173).
- Løvlie, L. (2015). Herbart om oppdragelse, formbarhet og takt. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*. 15(1).
- Løvlie, L. (2013). Verktøyskolen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*. 97(3).
- Løvlie, L. (2011). Når reglene kommer til kort. Kvernebekk, T. (Red). *Humaniorastudier i pedagogikk: Pedagogisk filosofi og historie*. (s. 51–70).
- Løvlie, L. (2003). Det nye pedagogikkfaget. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*. 03(3).
- Mollenhauer, K. (2006) *Glemte sammenhenger: Om kultur og oppdragelse*. Pensuntjeneste A/S.
- Ulvik, M., Kvam, E. K. & Eide, L. (2021). School Experiences that Make an Impression: A Study on How to Promote Bildung and the Desire to Learn. *Scandinavian journal of education research* 65(7). <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1869071>
- Ulvik, M. & Sæverot, H. (2020). Danning. I T. Strand, O. A. Kvamme & T. Kvernebekk (Red.), *Pedagogiske fenomener: En innføring*. Cappelen Damm akademisk.
- Postholm, M. B. & Jakobsen, I. J. (2018). *Forskningsmetode: for masterstudenter i lærerutdanningen*. (1. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Sagdahl, M., S. (2023, 16. april). Moral. *Moralske normer og andre normer*. Hentet 21. april 2023 fra <https://snl.no/moral>
- Sanderud, J. R., Gurholdt, K. P. & Moe, V. F. (2021). Didactic sensitivity to children and place: a contribution to outdoor education cultures. *Sport, Education and Society*. <https://doi.org/10.1080/13573322.2021.1966409>
- Sipman, G., Thölke, J., Martens, R. & McKenny, S. (2019). The role of intuition in pedagogical tact: Educator views. *British educational research journal*. 45(6).

- Solerød, E. (2012). *Pedagogiske grunntanker – i et dannelsesperspektiv*. (3. utg.). Universitetsforlaget. (s. 158–175).
- Straume, I. S. (2016). Danning. I T. Strand, O. A. Kvamme & T. Kvernbekk (Red.), *Pedagogiske fenomener: En innføring*. Cappelen Damm akademisk. (s. 47-60).
- Steinsholdt, K. (2011). Oppdragelse, pedagogikk og opplysning. Steinsholdt, K. & Dobson, S. (Red). *Dannelse: Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*. (s. 39–120).
- Sævi, T. (2022). Hvem bestemmer hva livet er – de som lever det eller de som bestemmer? I: H. Thuen, S. Myklestad & S. Vik (Red). *Pedagogikkens idé og oppdrag*. (s. 297–310).
- Ulvik, M. & Sævrot, H. (2020). Pedagogisk danning. Krumsvik, R., J. & Säljö, R. (Red). *Praktisk-Pedagogisk Utdanning*. (2. utg.). Fagbokforlaget. (s. 33–50).
- Ulvik, M., Kvam, E. K. & Eide, L. (2021). School Experiences that Make an Impression: A Study on How to Promote Bildung and the Desire to Learn. *Scandinavian journal of education research* 65(7). <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1869071>
- Van Manen, M. (2000). Moral language and pedagogical experience. *Journal of Curriculum Studies*. 32(2).
- Van Manen, M. (2016). *Pedagogical tact: Knowing what to do when you don't know what to do*. Routledge.
- Van Manen, M. (1993). *Pedagogisk takt: Betydningen av pedagogisk omtenkksomhet*. Skaff.
- Wolbert, L & Schinkel, A. (2020). What should schools do to promote wonder? *Oxford review of education*. 47(4). <https://doi.org/10.1080/03054985.2020.1856648>
- Worum, K. S. (2014). Veiledning, kunnskapssyn og danning. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*. 98(1).

