

# Frigjørende (sosial)pedagogikk

Nils Vidar Vambheim

Universitetet i Tromsø, Norge



Svein Bøe, Annette Giertsen, Marit Bergum Hansen, Magnus Haavelsrud og Veslemøy Wiese (2023): *Frigjørende pedagogikk*. Kolofon Forlag 2023, 205 sider.

Boka *Frigjørende pedagogikk* omhandler utviklingen av sosialpedagogikken i Norge: dens grunnlag, fødsel og videreføring i form av en rekke ulike prosjekter og studier som er presentert i boka. Forfatterne plasserer seg i en kritisk pedagogisk tradisjon som startet på 1970-tallet med den sosialpedagogiske retningen som ble utviklet blant studenter ved Pedagogisk Forskningsinstitutt ved Universitetet i Oslo (PFI, UiO), og etter hvert av ansatte ved universiteter og høyskoler over hele landet.

Forfatterne er personer som selv har deltatt i utviklingen av sosialpedagogikken i Norge, enten som studenter ved PFI i det nevnte tidsrom, eller som akademikere som stod dette alternativet nær. I innledningen skriver forfatterne at de med denne

---

Korrespondanse: Nils Vidar Vambheim, e-post: vidar.vambheim@uit.no

© 2024 Nils Vidar Vambheim. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material for any purpose, even commercially, provided the original work is properly cited and states its license.

Citation: Vambheim, N.V. (2024). *Frigjørende (sosial)pedagogikk*. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 10(2), 114–117. <http://doi.org/10.23865/ntpk.v10.6368>

boka ønsker å «klargjøre hva kritisk eller frigjørende pedagogikk er, og hvordan den kan komme til uttrykk gjennom pedagogisk praksis på ulike lærings- og utviklingsområder». De understreker også deltakerperspektivet, og hvordan en frigjørende pedagogikk kan «bidra til endring av livsverdener i og utenfor utdanningsinstitusjoner, og hvordan dette på sikt kan bidra til påvirkning og endring av verdensordenen» (s. 20–21). Forfatterne tar utgangspunkt i temaer som «menneskerettigheter, fredskultur og konflikthåndtering, bærekraft og en mer rettferdig fordeling av goder» (s. 20), og – som en del av alt dette – kritisk refleksjon. En forutsetning for at refleksjon skal virke frigjørende, er ifølge forfatterne en dialogisk tilnærming til problemstillinger, der den lærende på alle stadier og kontinuerlig medvirker *i og til* sitt eget læringsarbeid. Dette til forskjell fra en autoritær subjekt–objekt-relasjon, der elevene betraktes som objekter for en slags «kunnskapsakkumulasjon» – en tilnærming Freire (1993) kalte «the banking concept of education».

Bokas ni kapitler omhandler følgende temaer: (1) barnets utvikling og læring, (2) å bli subjekt i eget liv, (3) barn og unges potensielle bidrag til fred, (4) analyse av et ghanesisk skoleprosjekt i sosialpedagogisk ånd, (5) et (sosialpedagogisk) møtested for mennesker med erfaringer fra psykiatrien, (6) politiserende pedagogikk, (7) et kritisk blikk på læringssyn i fagfornyelsen, (8) «Hvilke kunnskaper bør måles?» og (9) å utvikle et refleksivt kunnskapssyn.

I en prolog forteller Sigurd Haga om det filosofiske/vitenskapsteoretiske, etiske og verdimesseige grunnlaget for sosialpedagogikken, altså grunnlaget for dens teori og praksis. Kjernen i dette var *studentopprør, positivismekritikk og kamp mot psykometri*, som ble kritisert både på etisk og faglig grunnlag. Positivismekritikken lente seg blant annet på filosofen Jon Hellesnes' kritikk av *tilpassende sosialisering* og risikoen for at utdanning kan ta form av *indoktrinering* (Hellesnes, 1975), og Hans Skjervheims *hermeneutiske* alternativ til psykometri (Skjervheim, 1996, 2000), der mennesket som subjekt og dialogisk vesen stod sentralt. Pedagogisk vitenskap og diskurs måtte ta hensyn ikke bare til det «som positivt fins», men også til «det som negativt finst, verdilurderingar», skriver Sigurd Haga i sin prolog (s. 25). Det viktigste pedagogiske forbildet var nok likevel Paolo Freires ideer om en *frigjørende pedagogikk* (Freire, 1993), der deltakelse og bevisstgjøring kan skapes gjennom samtaler om den sosiale og politiske kontekst de lærende befinner seg i, om maktforhold og strukturelle betingelser for handling og forbedring av egne liv og livsvilkår.

Magnus Haavelsrud, professor emeritus i pedagogikk ved NTNU, viser hvordan politiserende pedagogikk skiller seg fra indoktrinering (Hellesnes, 1975), og hvordan OECDs med sitt testregime (PISA) praktiserer ideologien *new public management*. Han viser hvordan dette står i motstrid til sosialpedagogikken slik denne er utviklet i Norge. Han viser hvilke motkrefter som ble mobilisert for å bli kvitt ledere som Sigurd Haga da *new public management*-ideologien skyllet over landet, og siden har dominert utdanningspolitiske føringer, om ikke dens tenkning og læreplaner, siden 1980-årene.

Marit Bergum Hansen viser hvordan et dialogisk pedagogisk dannelsesperspektiv med vekt på barnets aktive *medvirkning* i lærings- og utviklingsprosess kan bidra til dypere forståelse av teoretiske og praktiske sider ved småbarns utvikling og læring, og

hvordan medvirkning i eget liv har betydning for vår utvikling helt fra spedbarnsfasen. Det aller mest interessante for denne leser er å se hvordan grunnleggende forutsetninger for deltakelse, medvirkning og demokrati kan utvikles, alternativt hemmes, allerede i spedbarnsalderen – altså før vi kan uttrykke oss via talespråk.

Veslemøy Wiese viser gjennom eksempler hvordan de litt større barna kan bli subjekter i eget skoleliv ved å ta del i tiltak og problemløsning som kan styrke elevenes tiltro til seg selv og egne evner. Med eksempler fra egen erfaring som sosiallærer utdyper Wiese hvordan ulike former for praksis kan føre til utvikling *utover*, ved siden av, og kanskje som alternativ til det rent faglige – i en mer allmenn, menneskelig betydning av ordet.

Annette Giertsen skriver om stedet «31B» – et møtested for mennesker med erfaringer fra psykiatrien. Hun viser hvordan sosialpedagogikken og sosialpedagoger kan bedrive miljøterapeutisk arbeid til hjelp for mennesker som sliter med psykiske vansker, og som trenger alternativer til både (fulltids) yrkesaktivitet, og til et liv i lukkede omgivelser. «31B» tilbyr verken behandling eller terapi. Det tilbyr et sted – et *rom* – der mennesker gjennom praktiske og kunstneriske aktiviteter kan utviske grenser mellom de som har og de som ikke har erfaringer med psykiatrien. «31B» har holdt det gående i førti år, og fungerer godt for de formål det var opprettet for. Det hadde kanskje aldri sett dagens lys hvis det ikke var for sosialpedagogikkens inntog i Norge.

Giertsen viser også hvordan barn kan *bidra til fredsskapende arbeid* både i dagliglivet og internasjonalt. Hun viser også hvordan dette kan gjøres, og hva barn kan få til i så måte. Selve temaet støter mot en tradisjonell oppfatning av pedagogikk og dens begrensninger som fag. Men eksempler på fredslæringsprosjekter fra steder som Nord-Uganda, der drap og kidnapping av sivile, både voksne og barn, var en del av krigføringen til «Lord's Resistance Army», viser hvordan barn kan se forholdet mellom ikkevold og tilgivelse i sitt eget liv, og fred i et større perspektiv. Den viser også hvordan barn kan lære av hverandre i internasjonale prosjekter med fokus på fred, forsoning og tilgivelse, hvis bare barna selv får eierskap til læringsprosessen både med hensyn til innhold, arbeidsmåter og resultater.

Svein Bøe foretar en kritisk gjennomgang av læringssynet i fagfornyelsen av Kunnskapsløftet 2020 (s. 128–143), en kritikk som følges opp av Haavelsrud, som viser til hvordan viktige rammer og føringer for debatten om læring og kunnskap legges av OECD og PISA-testsystemet.

Den kritisk-pedagogiske retningen, som sosialpedagogikken var en del av, hentet inspirasjon fra nymarxistiske strømninger, men Paolo Freires og Hans Skjervheims dialogmodeller, Jon Hellesnes' dannelsesmodell og mer generelt *subjekt-subjekt-objekt-relasjonsmodeller for læring og undervisning*, er det som trekkes fram av forfatterne selv, især av Svein Bøe (s. 15, 85 og 95). For at god læring skal finne sted, må både subjektene og relasjonene mellom dem som deltar i læringsarbeidet, enten de er i en lærer-elev-relasjon eller en elev-elev-relasjon, kunne ytre seg og sette navn på saker og forhold og ting ut fra egne premisser. Det «objektive» ligger da ikke lenger utenfor dem, men *mellom* dem. De blir en del av den lærendes indre. Læring består ikke bare i å *forstå* noe, men også vurdere hva en kan gjøre med det. Skal dette fungere, må

deltakerne, enten de har status som lærere eller lærende, interagere som likeverdige parter. De må kunne kommunisere sitt syn ut fra sitt eget perspektiv og ståsted, og på egne premisser. Dette setter store krav til pedagogisk kommunikasjon, et krav som ikke blir mindre av at de mener dette må gjelde i alle livets faser, fra spedbarnsalder til alderdom, og på alle nivåer fra mikro til det globale makro.

Internasjonalt ble den retningen vi i Norge kaller «sosialpedagogikk» koblet til både *de-schooling*-bevegelser og til samfunnspedagogiske prosjekter i slum- og fattigområder der analfabetisme og mangel på skolegang var blant hovedårsakene til fattigdom og fornedrelse. Dette er ikke noen god beskrivelse av læringsbetingelsene i en nordisk velferdsstat, der skolegang er obligatorisk, og et stadig mer utdannings- og kompetanse-krevende arbeids- og samfunnsnivå gjør at de unge mister selvtillit, tro på egne evner og egen «dugelighet». I et etterord til boka minner Edvard Befring om «de mange 15-åringene som [er] fanget i en håpløs situasjon som tilkortkommere» (s. 182), og som sjelden får oppleve gleden ved å mestre og nå sine mål, slik Kunnskapsløftet lover, fordi «evalueringa/karakterene forteller dem at de slett ikke mestrer» (s. 183). Her kan sosialpedagogikken bli et tilbud til en del av dem som ikke klarer å dra nytte av skolen til å skape gode liv.

Flere av kapitlene i boka viser hvordan sosialpedagogiske tiltak kan, kanskje må, bryte med skolens faginndeling og strukturelle innramming for å kunne tjene barn og unge som ikke er tjent med skolen slik den er i dag. Det forfatterne dermed indirekte peker på, men ikke sier noe om, er et problem som skolen i de fleste nordiske land har stridd med *i alle år siden* innføringen av ni-/tiårig grunnskole. Jeg vil formulere problemet slik: Er den norske (nordiske) skolemodellen, med sin sterke vekt på enhetlighet og felles kunnskaps- og dannelses mål og læreplaner, *egnet til å imøtekomme den store variasjonen vi har i elevmassen mht. sosial, økonomisk, språklig, kulturell og personlig bakgrunn og forutsetninger*? Spørsmålet er altså hvorvidt en viss form for organisatorisk differensiering er nødvendig, især fra og med ungdomsskolen, hvis vi som samfunn skal lykkes med å imøtekomme denne variasjonen slik at vi ivaretar og «treffer» de ulike utviklingsbehov vi finner i en så differensiert gruppe mennesker som norske/nordiske elever faktisk er. Spørsmålet er videre hvordan sosialpedagogiske tiltak, prosjekter og programmer skal evalueres. Dersom de skal få gjennomslag utenfor de «kretser» som i utgangspunktet er positive til dem, trengs mer enn egne evalueringer og god intern validitet. Det trengs eksterne evalueringer av resultatene. Det vil kreve en metodologi for evaluering som savnes i den offentlige debatt om skole og (ut)danning. Utfordringen er herved oversendt dem som måtte føle seg kallet til å svare.

## Referanser

- Freire, P. (1993). *Pedagogy of the oppressed*. Penguin Books.
- Hellesnes, J. (1975). *Sosialisering og teknokrati: Ein sosialfilosofisk studie med særleg vekt på pedagogikkens problem*. Gyldendal.
- Skjervheim, H. (1996). *Deltakar og tilskodar og andre essays* (Ny utg.). Aschehoug.
- Skjervheim, H. (2000). *Objektivismen – og studiet av mennesket* (Rev. utg.). Gyldendal Akademisk.