



Kandidatnummer:

4006

(Hvis besvarelsen skal leveres på navn, skrives navn i stedet for kand.nr.)

## FORSIDE

ved besvarelse av hjemmeeksamen, semesteroppgave, rapport, essay osv.

Emnekode:	Ex 105
Emnenavn:	Examen facultatum, pedagogikkvarianten
Emneansvarlig (normalt faglærer):	Arvid Hermann Hansen, Velibor Bobo Kovac
Eventuell veileder:	
Innleveringsfrist/ tidspunkt:	30.november 2007, kl. 15.00
Antall sider inkl. forside	14 sider inkl. litteraturliste
Merknader:	

Jeg/vi bekrefter at jeg/vi ikke siterer eller på annen måte bruker andres arbeider uten at dette er oppgitt, og at alle referanser er oppgitt i litteraturlisten.

Ja

Nei

*Kopiering av andres tekster eller annen bruk av andres arbeider uten kildehenvisning, kan bli betraktet som fusk.*

**Gjelder kun gruppeeksamen:**

Vi bekrefter at alle i gruppa har bidratt til besvarelsen.

Ja

Nei

**Kan besvarelsen brukes til undervisningsformål?**

Ja

Nei

## OPPGAVE 1

GJØR REDE FOR KUNNSKAPSENTRERT PEDAGOGIKK  
OG  
BARNESENTRERT PEDAGOGIKK  
I ET HISTORISK PERSPEKTIV

DRØFT POSISJONENE KUNNSKAPSENTRERT PEDAGOGIKK  
OG  
BARNESENTRERT PEDAGOGIKK  
HAR I DAGENS SKOLE

## Innholdsfortegnelse

Innledning	side 2
Hoveddel, teoretisk redegjørelse	side 3-8
Formatiotradisjonen	
Kunnskapssentrert pedagogikk	
Culturatradisjonen	
Barnesentrert pedagogikk	
Kunnskapssentrert pedagogikk og barnesentrert pedagogikk:	
Den pedagogiske vektleggingens svingninger	
Barnesentrert og kunnskapssentrert vektlegging gjennom historien	
Sentrale personer i pedagogikkens historie	
Hoveddel, drøfting	side 8-10
Kunnskapssentrert pedagogikk sin posisjon i dagens skole	
Barnesentrert pedagogikk sin posisjon i dagens skole	
Avslutning	side 10-11

## Innledning

Jeg har valgt å besvare oppgave 1, med utgangspunkt i kunnskapssentrert pedagogikk og barnesentrert pedagogikk. Dette fordi jeg synes den gir meg mulighet til å se nærmere på samspill, relasjoner og roller i undervisningens historie. Begrepene som ligger til grunn for oppgaven er kunnskapssentrert og barnesentrert pedagogikk. I litteratur som jeg har funnet aktuell for min besvarelse benyttes i hovedsak begrepet kultursentrert, ikke kunnskapssentrert. Jeg legger til grunn for min besvarelse en oppfatning av at kultursentrert pedagogikk og kunnskapssentrert pedagogikk bare er ulike benevnelser på samme pedagogiske retning, og kommer konsekvent heretter til å benytte benevnelsen kunnskapssentrert pedagogikk for å samsvare min besvarelse med oppgaveteksten. For å kunne gjøre rede for kunnskapssentrert pedagogikk og barnesentrert pedagogikk vil jeg først forklare i hovedtrekk hvilket syn de representerer innenfor læring og oppdragelse, og knytte dem opp mot formatiotradisjonen og kulturtradisjonen som også kort skal redegjøres for. For å se det kunnskapssentrerte og barnesentrerte synet i forhold til hverandre vil jeg kort presentere bakgrunnen for disse. Deres roller innenfor området de benyttes, og deres roller overfor hverandre vil bli belyst. Den forskjellige vektleggingen av de to opp gjennom historien vil bli presentert på en sammenfattet måte, knyttet opp mot sentrale navn innenfor pedagogikken for de ulike periodene. Deretter vil disse personene presenteres på mer utfyllende vis, deres vektlegging av retningen de representerer vil utdypes på forskjellige områder de selv synes var viktige. Drøftingen presenteres etter teoridelen, da teorien danner det historiske bakteppet for hvor skolen står i dag. De to retningene, kunnskapssentrert pedagogikk og barnesentrert pedagogikk, vil i kraft av sine hovedtrekk bli sammenlignet med praksis og ideologi i dagens skole. Den drøfting jeg da vil gjennomføre gjøres på bakgrunn av min personlige oppfatning av dagens skole. Denne er ikke faglig forankret i praksiserfaring, verken som ansatt eller pårørende til elev.

Som utgangspunkt for hele min besvarelse har jeg valgt å avgrense teoribakgrunnen til den tidlige historien innenfor pedagogikken, frem til 1900-tallet. Det vil si at jeg presenterer 1800-tallets tendenser og undervisningstanker som de siste historiske opplysninger som danner grunnlaget for min besvarelse. Dette er gjort med begrunnelse i at jeg ser den tidlige historien, og personene den presenterer, som det historiske grunnlag for skolen slik den er i dag. Slik jeg ser det har de personene jeg har valgt å presentere lagt et grunnlag for den senere historiens utvikling gjennom at de har banet vei og gitt rom for en videreutvikling av den barnesentrerte pedagogikken.

## Hoveddel

### Teoretisk redegjørelse

#### Formatiotradisjonen

Det sentrale for denne tradisjonen er at man tilfører barnet impulser som man mener kan forme utviklingen på en oppdragende måte som vil kultivere barnet. (Solerød:59)

#### Kunnskapssentrert pedagogikk

Læreren er den ledende i undervisningen, han presenterer lærestoff som han på forhånd har valgt ut. Barnets interesser forstås som et resultat av undervisningen. (Solerød:84-85) Fröbel kalte denne undervisningsformen for foreskrivende undervisning, læreren styrer barnet med en inngripende undervisningsform. (Solerød:81) Det legges vekt på lærebøker og skolesystem som formidler kunnskap. (Solerød:62) Barnet ses som en ubeskrevet tavle (tabula rasa), som fylles av erfaringene som gjøres. Det blir da viktig å vektlegge utvalget av stoff som skal fylle tavlen, grunnlaget for erfaringene, da dette vil forme barnet. (Solerød:63)

#### Culturatradisjonen

Denne tradisjonen presenterer vektlegging av å la barnet selv utvikle sine ressurser med minst mulig påvirkning utenfra. Man skal tilrettelegge forholdene for barnet slik at det ved selv å være aktivt utvikler sine ressurser. (Solerød:59)

#### Barnesentrert pedagogikk

Det er viktig at oppdragelsen tar hensyn til den fasen i sin utvikling barnet befinner seg i. Det legges stor vekt på selvaktivitet. (Solerød:82) Den selvvirksomme aktiviteten førte til at denne pedagogiske retningen også er blitt kalt aktivitetspedagogikk og arbeidsskolepedagogikk. (Solerød:86) Fröbel kalte denne undervisningen for etterfølgende, læreren følger barnet. Barnets selvvirksomhet består i at barnet er virksomt og utfolder seg selv. Gjennom sansene tar barnet opp i seg den ytre verden, det inderliggjør det ytre. Barnet får etter hvert behov for å ytterliggjøre det indre, å uttrykke sitt indre liv gjennom selvtfoldelse. (Solerød:81) Barnets uttrykte behov og interesser bør danne grunnlaget for undervisningen. (Solerød:84)

#### Kunnskapssentrert pedagogikk og barnesentrert pedagogikk:

##### Den pedagogiske vektleggingens svingninger

Disse to pedagogiske retningene har vært dominerende innenfor området skole og utdanning. Deres bakgrunn kan følges helt tilbake til skolesystemets opprinnelse og frem til i dag. De har hatt en konkurrerende rolle, den barnesentrerte pedagogikken kan ses som en opposent til den

stivnede ideologien som har dominert skole og undervisning. Skolens dominerende tradisjon er og har vært den kunnskapssentrerte pedagogikken. Formidlingspedagogikken som benyttes i skolen ser det som sin oppgave å nedfelle kunnskap som skal læres i de benyttede læreplaner. Denne kunnskapen presenteres for elevene gjennom lærebøker og lærerens formidling, de formidles en ferdig kunnskap. Hovedvekten er på innholdet som skal læres, og det er et regelsystem for hvordan skolearbeidet skal utføres. (Gustavsson:32-34) Det karakteristisk fortellende forholdet som finnes mellom lærer og elever gjør læreren til subjekt og elevene til lyttende objekter. (Freire:46) Som en opposisjon til formidlingspedagogikken kom det erfaringsbaserte synet som ønsket å vektlegge elevenes egne erfaringer i undervisningen. Dette representerer den barnesentrerte pedagogikken, elevene er deltakende og det tas hensyn til deres interesser. Barnets forutsetninger kommer i forgrunnen, og fokus fjernes fra stoffet. Det barnesentrerte synet begynner med Jean-Jacques Rousseau sin bok "Èmile", utgitt i 1762. Her presenteres barnet som den aktive og lærende, han lærer gjennom sine erfaringer. Lærerens oppgave er da å være barnets veileder. (Gustavsson:32-34)

#### Barnesentrert og kunnskapssentrert vektlegging gjennom historien

Sokrates (469-399f.Kr.) tilførte ikke ny kunnskap i sin undervisningsmetode, som var dialogen, men stimulerte til selvvirksomhet ved å sette i gang tankeprosesser. Han er derfor den første som representerer det barnesentrerte synspunktet. (Solerød:60) 1500- og 1600-tallet hadde kunnskapssentrerte tanker, der Erasmus fra Rotterdam(1466-1536) var en fremtredende skikkelse på 1500-tallet. Hans tanker levde i stor grad videre på 1600-tallet. (Solerød:61) Johann Amos Comenius(1592-1670) var den mest sentrale pedagogen på 1600-tallet. Han hadde barnesentrerte tanker, men det kunnskapssentrerte synspunktet dominerte. Dette synet var også det som dominerte i opplysningstiden. (Solerød:62) Jean-Jacques Rousseau(1712-1778) sitt pedagogiske verk "Èmile" ble utgitt i 1762, og viste med tydelighet forfatterens sterke vektlegging av det barnesentrerte standpunktet. (Solerød:64,71) På 1800-tallet dominerte Pestalozzi(1746-1827), Herbart(1776-1841) og Fröbel(1782-1852) undervisningstankene. (Solerød:74) Pestalozzi hadde barnesentrerte trekk, men det kunnskapssentrerte dominerte. (Solerød:78) Herbart hadde kunnskapssentrert forankring, (Solerød:84) mens Fröbel representerte det barnesentrerte synspunktet. (Solerød:82)

#### Sentrale personer i pedagogikkens historie

Sokrates (469-399 f.Kr.) er blitt kalt selvvirksomhetens første pedagog. (Solerød:60) Dette fordi han mente at den lærende selv skulle finne løsningen på de problemer han ble stilt

overfor, løse dem ved hjelp av egen virksomhet. (Solerød:70) Sokrates sin form for undervisning var ikke knyttet til noe skriftlig materiale, han benyttet dialogen. Elevene til Sokrates skrev, så det vi vet om Sokrates kommer fra dem. (Noddings:27) I sin samtale med de unge i gatene i Athen tilførte han ikke ny kunnskap. Han hjalp dem til å øke sin erkjennelse ved å stille dem spørsmål som fikk dem til selv å tenke. I den grad man kan si at Sokrates underviste så tilførte han ikke noe utenfra men ledet de unge til å søke sannheten i sitt eget indre. Han mente selv at han bare forløste noe som allerede eksisterte i menneskene, og trakk derfor paralleller mellom sin praksis og jordmorens, og kalte den derfor majevtikk (jordmorkunst). Mens en jordmor forløser barnet fra morens kropp, forløste Sokrates mennesker ved at han gjennom å få dem til å tenke klart frigjorde dem fra deres fordommer. Sokrates ble anklaget for å forføre ungdommene med sine samtaler, og bidra til at tilliten til de greske gudene ble svekket. På dette grunnlag ble han av retten dømt til døden i 399 f.Kr.). Sokrates representerte det barnesentrerte synet, han vektla selvvirksomheten og tilførte ikke ny kunnskap utenfra. (Solerød:60)

Erasmus fra Rotterdam (1466-1536) var en meget kjent skikkelse på 1500-tallet. Han diskuterte *formatio* og *cultura* i boken "Om nødvendigheten av å oppdra gutter tidlig", utgitt i 1529. Han mente som Sokrates at mennesket hadde et stort erkjennelsesbehov. Sokrates sin oppfatning var at jo mer mennesket erkjente om seg selv, jo mer utviklet det seg i riktig retning. Rasmus derimot mente at erkjennelse sammen med menneskets intellekt også kunne utvikle seg i negativ retning, og mente at en bevisst oppdragelse med aktiv og formende inngripen bør iverksettes tidlig. Han så det altså som mest hensiktsmessig at oppdrageren skulle påvirke utviklingen hos barnet, at han skal formes av den kunnskap som oppdrageren velger ut for å påvirke barnet. Dette forteller at Erasmus hadde et kunnskapssentrert syn på oppdragelsen. (Solerød:61)

Johann Amos Comenius (1592-1670) var 1600-tallets fremste pedagog.(Solerød:62) Han har også blitt benevnt som den største pedagogen noensinne, og skrev over 250 verker. Han hadde mange prøvelser i sitt liv, noe som kanskje forsterket hans ønske om å forbedre verden, gjennom opplysning. Comenius sin målsetning var at alle skulle lære alt, ved hjelp av at bøker, skoler, lærerkollegium og språk skulle være universelt. Han mente dette ville føre til at ufred og kriger ville opphøre da verden ville føle seg som et folk. Han inkluderte all ungdom i sin visjon om verdenslære, av begge kjønn. (Solerød:25-27) Comenius mente det var viktig at de evnesvake fikk utdanning, jo dårligere de var rustet for læring jo mer hjelp trengte de.

(Bjerg:25) Comenius mente at hva barnet skulle lære, og hvordan, skulle bestemmes av hvilket utviklingstrinn barnet befant seg på. Dette presenterer et barnesentrert syn. Han anså det som viktig at alle skulle lære alt, og mente dette bare var mulig hvis formidling av kunnskap og erkjennelse var satt i et organisert system. Han la også stor vekt på lærebøker og utvikling av skolesystemet. Dette vitner om et kunnskapscentrert syn. (Solerød:62)

Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) produserte en betydelig mengde litteratur, den mest betydningsfulle innenfor emnet oppdragelse er "Émile". Hans egen mor døde kort tid etter fødselen, så de første årene av sitt liv levde Rousseau med sin ustabile far. Han rømte hjemmefra tidlig, og fikk en oppvekst preget av uro og en omflakkende tilværelse. (Solerød:31) Rousseau forherliget det ukultiverte liv, av ham omtalt som "naturen". I boken "Émile" innleder han, som grunnlag for innholdet i resten av boken, med å skrive at det er først i menneskets hender at alt utarter seg, slik det utgår fra skaperens hender er alt godt, inkludert menneskenaturen. (Solerød:64) I Rousseau sin samtid var det en vanlig oppfatning at man skulle oppdras til å passe for den stand og stilling man hadde i livet, en oppfatning han delte. (Solerød:72) I boken om Émile lærer hovedpersonen av erfaringer han gjør seg, ikke av forklaringer. Han velger selv hva han vil gjøre, Rousseau mener naturen i barnet skal få utfolde seg slik at den styrer oppdragelsen. Han mente at påvirkninger av kulturen skulle holdes borte fra barnet, og var skeptisk til å overføre andres kunnskap til barnet. (Solerød:67-69) Rousseau sin bok om Émile forteller om forfatterens sterkt barnesentrerte standpunkt. (Solerød:71)

Johan Hermann Pestalozzi (1746-1827) var påvirket av Rousseau, og det fremkom eksempler på at han delte hans syn på at barnenaturen er god, det onde kommer utenfra. I sin selvbiografi "Svanesang" skrev Pestalozzi at han ble grepet av boken "Émile". Han skiller seg fra Rousseau sitt syn når det gjelder hvordan man formes til menneske, da han mener at dette bare kan skje gjennom omgang med andre mennesker. Rousseau sin oppfatning var at menneskets natur er god, men Pestalozzi mente den har både det gode og det onde i seg, det kommer an på hva vi velger. Dette er et likhetstrekk til Erasmus fra Rotterdam, omtalt ovenfor, som mente det var muligheter for at utviklingen skulle gå i negativ retning. Pestalozzi mente barnet trenger hjelp av en oppdrager for å gjøre gode valg. For at mennesket skal bli godt mener han det er nødvendig med institusjoner og oppdragelse som disiplinierer. Han viser med dette at han ikke lenger deler Rousseau sitt synspunkt, at det gode ligger i menneskets natur. Han mener det kreves en positiv oppdragelse, at naturen trenger hjelp av



undervisning. Slik kan barnet ha en selvutfoldelse av krefter i seg selv, ikke at noe blir dyttet inn over barnet utenfra. Pestalozzi mente at pedagogiske ferdigheter lå naturlig forankret i kvinnen, og han var medvirkende til at mye av den kulturelle og moralske oppdragelse ble mer overlatt til mødrene. Barnesentrerte trekk viser seg hos Pestalozzi ved hans vektlegging av opplæring ut fra barnets forutsetninger og ved hjelp av krefter i barnet. Men det kunnskapssentrerte gjennom ytre instansers betydning og aktive påvirkning dominerte hans syn. (Solerød:74-79)

Johann Friedrich Herbart (1776-1841) mente at barnets interesser var et resultat av undervisningen, og at man derfor ikke kunne bygge veiledning eller undervisning på dem. Han så det som et undervisningsmål å skape interesser hos barna, og at læreren var den sentrale i undervisningssituasjoner. Det ideelle utgangspunkt anså han for å være at læreren lyktes med å aktivere tidligere kunnskap og erfaringsbakgrunn hos barnet som var relevant for det nye som skulle læres. Denne appersepsjonsmassen ga barnet mulighet til å knytte ny lærdom til, og videreutvikle, gamle forestillinger. Etter at barnet så hadde systematisert stoffet kunne kunnskapen anvendes. Når denne prosessen gjentok seg flere ganger med vellykkethet ble barnets appersepsjonsmasse stadig utvidet og nyansert. Herbart så læreren som den sentrale for læring, han skulle velge ut stoff og presentere det. Dette gjør ham til en representant for kunnskapssentrert pedagogikk. (Solerød:84-85)

Friedrich Fröbel (1782-1852) mente som Rousseau at barnenaturen var god. Han vektla i stor grad aktiviteten da han mente denne var sentral for utviklingen. Han anså leken for å være barnets livsform, dets måte å tolke og oppleve verden på. Fröbel utviklet lekemateriell som han mente ville være spesielt gunstig for stimulering av leken og læringen, mest kjent av disse er hva han kalte "lekegaver", der formen var hentet fra geometriske grunnformer og former avledet av disse. Fröbel ga opphav til et nytt slag av institusjoner for småbarn. De ble kalt barnehager, og som navnet tilsier skulle barnet få vokse og utvikle seg selv og sin egenart som en plante i en hage, de voksne i institusjonen skulle bare tilrettelegge vekstbetingelsene for dem. (Solerød:80) Barnehagetilbudet var ikke ment å erstatte familieoppdragelsen, men være et tilskudd til den. Den ble en forbindelse som knyttet sammen samfunnet, det offentlige, og individet, det private. Fröbel delte Pestalozzi sin oppfatning om morens naturlige pedagogiske egenskaper, som gjorde henne til en god oppdrager. Han oppfordret kvinner til å delta som oppdragere i offentlige institusjoner, da han mente de hadde flere kvaliteter som trengtes der. (Solerød:83) Det barnesentrerte synspunktet ses tydelig hos Fröbel med hans

vektlegging av lek og selvaktivitet, og at oppdragelsen skal ta utgangspunkt i den fasen barnet befinner seg i. (Solerød:82)

Hoveddel

Drøfting

### Kunnskapssentrert pedagogikk sin posisjon i dagens skole

Alle skal lære alt: Det er ikke lagt til rette for individuelle tilpasninger til pensum i dagens skole. Dette hadde antagelig ført til stor differensiering av elevgruppens faglige ståsted, og vanskeliggjort felles undervisning. Det kunne åpnet for muligheter til å la elever konsentrere seg om samme emne over tid, som kanskje kan oppleves som en lettere tilnærming til fagstoffet for noen. Forskjellene dette kunne frembrakt for faglig ståsted kunne jevnes ut over tid etter hvert som man nærmet seg gjennomføring av pensum. Etter endt grunnskole velger elevene ulike veier videre. Hvis pensum skulle tilpasses den enkelte måtte man mye tidligere ha foretatt valg av sin fremtidige retning, da man ved å velge bort noe også begrenser sine videre valg. Men hvis man hadde mulighet for å velge bort de fag man ikke føler man mestrer overhodet, kunne eleven bedre sin selvoppfattelse.

Overføre kunnskap, elev passiv mottaker: Den formidling som foregår fra kateteret i klasserommet er preget av dette. Eleven kan gjerne ha en aktiv rolle i den forstand at de må svare på spørsmål eller blir bedt om å forklare noe tilknyttet tema, men de er passive mottakere i den forstand at læreren har valgt ut området og mengden kunnskap som han i løpet av timen skal overføre på elevene. Hvis eleven skulle vært aktiv i all kunnskapstilegnelse ville det vært en mye mer tidkrevende prosess, og vanskeligere å kontrollere hvordan elevene oppfattet stoffet. Men ved å overføre kunnskapen til elevene blir den fragmentert til oppbevaring, og ikke lærdom satt i system og perspektiv.

Hovedvekten legges på innhold, regelsystem bestemmer arbeidsmåte: Det arbeides etter felles metoder hos elevene i skolen, alle jobber likt med det samme samtidig selv om det varierer litt i hvilke metoder som brukes. Alle elever er forskjellige, de har kanskje ulike metoder de foretrekker eller at noen metoder fremfor andre letter innlæringen for dem. Hvis alle skulle benyttet ulike metoder til samme tid ville det antagelig bli vanskeligere å vurdere elevenes presentasjoner, og ha en progresjon i undervisningen som passet for alle metodene.

## Barnesentrert pedagogikk sin posisjon i dagens skole

Opplæring ut fra barnets forutsetninger og utviklingstrinn: Skolen er inndelt i aldersbestemte grupper og klasser. Alle barn har ikke nødvendigvis nådd det samme utviklingstrinn selv om alderen er den samme, noen utvikles senere enn andre og det er også forskjell på hvilke områder man først modnes på. Dette fører til at en klasse med elever i samme alder kan ha vidt forskjellige forutsetninger for å kunne følge undervisningen og ha utbytte av den. Men det er også mulig at de elevene som har de dårligste forutsetningene etter hvert kan ta igjen sine jevnaldrende uten å ha mistet for mye på veien. Ved at disse elevene blir i sine aldersbestemte grupper og klasser så sosialiseres de med jevnaldrende, og dette kan ha en positiv innvirkning på deres utvikling. Hvis barn har blitt tatt ut av klassen for å undervises, har de ofte fått lettere oppgaver enn resten av klassen. Dette bare opprettholder forskjellene, elevene trenger hjelp til å "knekke" fagets "kode", og da kan det være nyttig å bruke alternative undervisningsmetoder.

Vektlegging av elevenes erfaringer i undervisningen: Det finnes like mange erfaringsbakgrunner i en klasse som det finnes elever. Det har tidligere vært tendenser til å fremheve spesielle bakgrunner hos elevene, spesielt hos de med annen kulturell bakgrunn. Dette har gjerne blitt gjort på en slik måte at de har blitt fremmedgjort som noe eksotisk. Hvis man først hadde tatt utgangspunkt i det som var felles ville ikke avstanden føltes så stor. Det vil si at med felles opplevelser kan man knytte elevene tettere sammen. Det er også mulig å gi klassen eller gruppen samme erfaringer på en del områder da man kan gå ut av klasserommet og oppleve ting sammen. Dette er blitt gjort til en viss grad i skolen, man opplever naturen sammen, går på museum eller kino. Men det blir ikke tatt så mange utflukter som bygger på elevenes erfaringer, utfluktene har heller en tendens til å være pensumrelaterte. Alle erfaringene i klassen utgjør egentlig ulike kompetanser som man kan berike hverandre med ved å dele dem.

Læreren som veileder, han følger barnet og tilrettelegger vekstbetingelsene: Den vanlige klasseromsundervisningen har dårlige betingelser for denne arbeidsmåten. Stoffet er som regel valgt, så også arbeidsmåte, så barna må følge læreren. Det benyttes noen ganger

arbeidsmetoder som gjør at barna stiller litt friere til måte å bearbeide stoffet på, men emnet er som regel valgt for oppgaven, den kan sjelden velges helt og holdent av elevene. Eller så er det omvendt, at elevene står fritt til å presentere hva de vil, men da er som regel fremstillingsmetode gitt av læreren.

## Avslutning

Jeg valgte å besvare oppgave 1, med kunnskapssentrert og barnesentrert pedagogisk utgangspunkt. Dette på grunn av muligheten til å se nærmere på samspill og roller i undervisningspregede relasjoner. Disse relasjonenes muligheter innenfor de to pedagogiske retningene har jeg fått dypere kjennskap til gjennom behandlingen av bakgrunns materialet for teoripresentasjonen. Jeg har besvart oppgaven med det utgangspunkt at kunnskapssentrert pedagogikk og kultursentrert pedagogikk er to ulike benevnelser på samme pedagogiske retning. Konsekvent i min besvarelse har jeg brukt benevnelsen kunnskapssentrert pedagogikk slik at min besvarelse sin ordlyd er den samme som gitt i oppgavens tekst. Jeg har redegjort for kunnskapssentrert pedagogikk og barnesentrert pedagogikk ved først å presentere hovedtrekk innenfor de to retningene. Jeg har knyttet dem opp mot formatiotradisjonen og kulturtradisjonen ved å redegjøre helt kort for disse to. Jeg har så valgt å presentere bakgrunnen for barnesentrert og kunnskapssentrert syn for å kunne vise deres innbyrdes forhold hva roller angår innenfor deres område. Vektleggingens variasjoner av de to opp gjennom historien har jeg først presentert som en oppsummering, for deretter å gå mer i dybden og vise hva de utvalgte personer har valgt å vektlegge til ulike tider. Drøftingen er presentert etter teoridelen, da den presenterer grunnlaget for min drøfting. Den har jeg gjennomført med bakgrunn i noen av de sentrale tankene innenfor hver av retningene, jeg har drøftet hvorvidt disse er presentert i dagens skole. Bortsett fra utvalgt teoribakgrunn har jeg ikke drøftet på faglig grunnlag da min personlige oppfatning av dagens skole ikke har noen forankring i praksiserfaring.

Jeg har avgrenset min besvarelse ved å velge å konsentrere meg om den historiske utviklingen frem til 1900-tallet. Begrunnelsen for dette er at jeg ser den tidlige historien, og personene deri presentert, som skolens historiske grunnlag. De banet vei og ga rom for den utviklingen som på 1900-tallet var en videreutvikling av den barnesentrerte pedagogikken.

Den kunnskapssentrerte pedagogikken har, og har hatt, en dominerende rolle i undervisningssammenheng og oppdragelse, men har ikke alltid vært like sterk i sitt uttrykk. Vektleggingen mellom de to retningene har variert gjennom tidene, og noen perioder har den presenterte personen bak retningen ikke stått for en tidstypisk oppfattelse for perioden men gjerne vært forut for sin samtid.

Jeg mener at enhetsskolen i dagens samfunn har et godt stykke vei å gå for å kunne ivareta individet på godt nok vis, dette gjelder hele elevgruppen. Man bør ta mer hensyn til det hele mennesket, og tilrettelegge for mer deltakende læring innenfor alle fagretningene. Den kunnskapssentrerte undervisningen dominerer i for stor grad, men kanskje rammene for skolen og den fysiske utformingen må endres først?

Hvis jeg hadde fått mulighet til å utvide besvarelsen ville jeg intervjuet fagpersoner tilknyttet ulike skoler for å se hvor store forskjeller som finnes innenfor dagens enhetsskole. Jeg tror det er forskjeller på den økonomiske situasjonen for de ulike skolene. Det er nok også en ekstra utfordring knyttet til de skoler som har stor andel fremmedspråklige elever da dette i stor grad påvirker ressursbruken av de ansatte i skolen.

## Litteraturliste

BJERG, Jens: Fortellinger om oppdragelse. I: Bjerg, Jens (eds.) : Pædagogik – en grundbog til et fag. Hans Reizels Forlag, København 1998. (Kompendium, Ex-105: Pedagogikkens historiske og filosofiske bakgrunn.)

FREIRE, Paulo: De undertryktes pedagogikk. Gyldendals Norsk Forlag, Oslo 1974. (Kompendium, Ex-105: Det pedagogiske forskningsfeltet.)

GUSTAVSSON, Bernt: Dannelse som reise og eventyr. I : Kvernbekk, Tone (eds.) : pedagogikk og lærerprofesjonalitet. Gyldendal Norsk Forlag, Oslo 2001. (Kompendium PED 201: Danning og utdanning.)

NODDINGS, Nel: Pedagogisk filosofi. Ad Notam Gyldendal, Oslo 1997. Kap. 1: Pedagogisk filosofi før 1900-tallet. (Kompendium, Ex-105: Pedagogikkens historiske og filosofiske bakgrunn.)

SOLERØD, Erling: Pedagogiske grunnproblemer – i historisk lys. Universitetsforlaget, Oslo 2005.