

# Den senere Paulo Freire

## -Tilbake i klasserommet-

*En litteraturstudie av utvalgte tekster av Freire fra 1990-tallet*

Ellen Elisabeth Faye Lindvig



Master i pedagogikk  
Utdanningsvitenskapelig fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Høst 2017

# Den senere Freire

Tilbake i klasserommet – en litteraturstudie av Paulo Freires tekster etter eksilet

Copyright Ellen Elisabeth Faye Lindvig

2017

Den senere Paulo Freires – tilbake i klasserommet

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

*I am not, I do not be, unless you are, unless you be.*

*Above all, I am not if I forbid you to be.*

Paulo Freire i Pedagogy of Hope, 1994



# Sammendrag

Tittel: Den senere Paulo Freire - tilbake i klasserommet

*En litteraturstudie av tre utvalgte tekster fra 1990-tallet*

Forfatter: Ellen Elisabeth Faye Lindvig

Eksamen: Master i pedagogikk, allmenn studieretning, høsten 2017

Veileder: Harald Jarning

Stikkord:

Paulo Freire

Kritisk hermeneutikk

Conscientização

Frigjøringspedagogikk

Voksenpedagogikk

Skolepedagogikk

Kritisk-pedagogisk undervisningspraksis

Demokratisk undervisningspraksis

Den progressive lærer

Den lærende lærer

Universell etikk

Epistemologisk nysgjerrighet

Kritisk bevisst tenkning

Denne oppgavens tema er den senere Paulo Freires forfatterskap og hvilken aktualitet det har i dag. Det senere forfatterskapet er her definert som tekster fra tiden etter Freire kom tilbake til Brasil etter 15 år i politisk eksil. For å belyse problemstillingen har oppgaven to forskningsspørsmål: Hva er sentrale endringer mellom den tidligere og den senere Freire, og hvilke nøkkelord tar han med i arbeidene etter eksilperioden og hvilke er nye?

Freires forfatterskap startet på 1950-tallet inspirert av drømmen om en demokratisk skole, som han ønsket skulle bidra til et mer rettferdig og demokratisk samfunn. Gjennom sin praksiserfaring og videre akademiske studier arbeidet han med frigjøring blant fattige bønder på landsbygda, som ble senere kjent som *conscientização*: å bli gjort kritisk bevisst egen verdi og rolle i samfunnet og verden. Lese- og skriveopplæring av voksne analfabeter var en del av dette arbeidet. Freire ble sendt i eksil på midten av 1960-tallet av den nye militære regjeringen som tok makten ved et kupp i 1964. Regimet anså hans pedagogisk-politiske voksenopplæringsprosjekt som en trussel.

På 1980-tallet gjennomgikk Brasil en betydelig demokratiseringsprosess. Dette viser seg i Freires senere tekster, ved at fokuset her er endret til å adressere behovet for å undervise i hvordan bruke de nye rettighetene og mulighetene som kommer med demokrati. Dette skiftet mot en mer skolepedagogisk pedagogikk gjør den senere Freire aktuell også i andre demokratiske samfunn, og viser at det er mer til den pedagogiske arven etter Freire enn hva som tradisjonelt sett forbindes med ham og hans forfatterskap. Oppgavens hovedfunn er det klare skillet mellom den tidlige og senere Freire i skiftet fra voksenpedagogikk til skolepedagogikk.

Oppgaven redegjør for innholdet i de tre utvalgte tekstene, før de blir drøftet i lys av problemstilling og forskningsspørsmål. Tekstene er lest både på originalspråket portugisisk, og oversettelser på norsk eller engelsk der de var tilgjengelige. Muligheten til å bruke de portugisiske primærkildene har vært en viktig del av dette prosjektet. Som tilleggslitteratur er det brukt artikler om Paulo Freire og hans forfatterskap, samt noe annen teori som tar for seg lignende tema og spørsmål som Freire. Oppgaven bygger på en hermeneutisk tilnærming som metode.

Oppgaven har to overordnede hensikter; å redegjøre for den senere Freires for å vise mindre kjente sider ved hans pedagogiske arv, samt å drøfte Freires aktualitet i pedagogisk praksis i dag. Prosjektet er basert på en hypotese om at den senere Freire kan bidra til debatt og refleksjon rundt utdanning og pedagogisk praksis også i vår del av verden i dag. I oppgavens DEL 1 presenteres Freire og hans nøkkelord- og begreper. DEL 2 redegjør for de tre utvalgte tekstene. DEL 3 tar for seg oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål.







# Forord

Å jobbe med dette masterprosjektet har vært en reise fylt av opp og nedturer når det kommer til egen mestringsfølelse, men en reise fylt av glede og engasjement når det kommer til tenkning og refleksjoner rundt hva det vil si å være pedagog.

Jeg har mange ganger opplevd at jeg har begitt meg ut på en reise med alt for mange mulige veier, hvor målet ikke har vært å skjelne i det fjerne. Med god veiledning fra Harald Jarning har jeg funnet havner å fortøye ved på reisen, for å holde en stø kurs og ha et reisemål å seile mot. Når jeg nå endelig har avsluttet denne oppgavens reise er det helt klart for meg at det finnes ennå mange steder å reise med Paulo Freire.

Denne oppgaven hadde ikke blitt til hvis jeg ikke den gangen i starten av 2000-tallet hadde bodd ett år i Brasil, hvor jeg lærte å kjenne kulturen og språket til Paulo Freire. Å kunne lese Freires levende språk på originalspråket har vært både strevsomt og givende. Jeg hadde ikke klart å gjøre det uten hjelp fra min tidligere lærer i portugisisk Claudio Sá, som jeg har drøftet mang en gang med over chat på Facebook de siste par årene. Han har så og si alltid vært tilgjengelig, og vært en stor hjelp for meg på reisen mot å forstå Freire godt nok til å ha retten til å presentere hans tekster på norsk.

En takk fortjener også menneskene rundt meg i min hverdag. Min mann, mine kollegaer og mine venner, som har holdt ut mine mange fortvilelser og klager om det å skrive en så stor oppgave, men også mine hyppige og til stadige referanser til Paulo Freire. De har alle vært en dedikert og tålmodig heiagjeng.

Denne oppgaven dedikerer jeg til mine tre barn, som alle tre har vært med i barnevogn inn på Helga Engs hus, Utdanningsvitenskapelig fakultet ved Universitetet i Oslo. Jeg dedikerer oppgaven til dem i håp om at de vil på sin vei møte lærere og pedagoger, som lever ut en demokratisk undervisningspraksis, grunnlagt på en etikk basert på kjærlighet til mennesket og verden, slik at de vokser opp med håp, ønske og evne til å gjøre verden til et bedre sted for alle.

Ellen Elisabeth Faye Lindvig

Oktober 2017

Alfas del Pi, Spania



# Innholdsfortegnelse

<b>1</b>	<b>Paulo Freire – "Patrono da educação brasileira".....</b>	<b>12</b>
1.1	<b>Innledning .....</b>	<b>12</b>
1.2	<b>Metode og avgrensning .....</b>	<b>15</b>
1.2.1	Oppgavens oppbygging og hensikt.....	15
1.2.2	Sentrale Freiretekster.....	18
1.3	<b>Om Freire.....</b>	<b>27</b>
1.4	<b>Nøkkelord- og begreper - redegjørelse.....</b>	<b>29</b>
<b>2</b>	<b>Freire i klasserommet: tre utvalgte tekster fra 1990-tallet .....</b>	<b>39</b>
2.1	<b><i>Håpets Pedagogikk – et gjensyn med De Undertryktes Pedagogikk</i> .....</b>	<b>41</b>
2.1.1	En pedagogikk for håp.....	41
2.1.2	I eksil.....	45
2.1.3	Kritikk mot Freire.....	46
2.1.4	Politikk og ideologi.....	51
2.2	<b><i>Lærer Ja, Tante Nei – brev til dem som våger å undervise</i> .....</b>	<b>53</b>
2.2.1	Innledende ord.....	54
2.2.2	Første Brev - Å lese verden – å lese ordet.....	55
2.2.3	Andre brev - Ikke la frykten for det vanskelige lamme deg.....	56
2.2.4	Tredje brev - "Jeg tok lærerutdanningen fordi jeg ikke hadde andre muligheter" .....	57
2.2.5	Fjerde brev - Om de essensielle kvalitetene hos en kompetent, progressiv lærer .....	59
2.2.6	Femte brev – Første dag i klasserommet.....	62
2.2.7	Sjette brev - Om relasjonene mellom læreren og elevene .....	62
2.2.8	Syvende. brev - Fra å snakke til eleven til å snakke til <i>og</i> med ham; fra å høre eleven til å bli hørt av ham.....	64
2.2.9	Åttende brev - Kulturell identitet og utdanning. ....	65
2.2.10	Niende brev - Den konkrete kontekst – den teoretiske kontekst.....	67
2.2.11	Tiende brev - nok en gang et blikk på spørsmålet om disiplin .....	68
2.2.12	Avsluttende ord – Å vite og å vokse har alt med hverandre å gjøre.....	69
2.3	<b><i>Autonomiens Pedagogikk– nødvendige kunnskaper for undervisningspraksis</i> .....</b>	<b>70</b>
2.3.1	En etisk forankret pedagogikk .....	74
2.3.2	"Å tenke riktig".....	78
<b>3</b>	<b>Freires pedagogikk i vår kontekst.....</b>	<b>83</b>
3.1	<b>Nøkkelord- og begreper hos den senere Freire .....</b>	<b>83</b>
3.1.1	Mot til å undervise.....	89
3.2	<b>Den senere Freire og pedagogikk i dag.....</b>	<b>92</b>
3.2.1	Freires pedagogikk i skole og barnehage i norsk sammenheng .....	92
3.2.2	Utfordringer med Freire i vår sammenheng .....	98
3.2.3	Den senere Freire i videre forskning.....	100
3.2.4	En utdanning i håp .....	103
3.3	<b>Avslutning .....</b>	<b>105</b>
3.3.1	Noen konklusjoner .....	105
3.3.2	Oppsummering .....	107
	Litteraturliste.....	<b>110</b>
	Vedlegg 1 Bibliografi.....	<b>112</b>
	Vedlegg 2 Skriv om Patrono da educação.....	<b>122</b>

# 1 Paulo Freire – "Patrono da educação brasileira"

## 1.1 Innledning

*Tema:* Den senere Paulo Freire: Tilbake i klasserommet

*Problemstilling:* Freires tekster fra 1990-tallet og deres aktualitet i dag.

*Forskningsspørsmål:* Hva er sentrale endringer mellom den tidligere og den senere Freire? Hvilke nøkkelord tar han med i arbeidene etter eksilperioden og hvilke er nye?

### **Paulo Freire: Patron da educação brasileira**

*Patrono da educação* oversettes på norsk til "Utdanningens beskytter". Freire ble tildelt denne tittelen av den brasilianske kongressen i 2012 (Gadotti, 2016). Dette sier noe om hvem Freire var for Brasil, men kritikken til denne avgjørelsen i etterkant sier også noe om hvem Freire er i Brasil i dag. Men hva kan han bety for vår del av verden i dag? For å si noe om dette trenger man å kjenne til mer enn *De Undertryktes Pedagogikk* og frigjøringspedagogikk som den pedagogiske arven etter Paulo Freire. Denne oppgaven skal prøve å vise en annen side ved Paulo Freire ved å belyse hans senere forfatterskap. Ikke for å konkludere med om det han skriver er riktig eller feil i vår sammenheng, men ved å drøfte og problematisere det han skriver i vår sammenheng for å utvikle egen praksis og pedagogikk:

*Vi må fortsette å studere hans arbeid, ikke for å definere ham som sjarlatan eller helgen, eller følge ham som en guru, men for å lese ham som en av de største kritiske pedagoger i det tjuende århundre. Å hedre en forfatter er hovedsakelig å studere teksten med kritisk blikk, å gå tilbake til temaene, problemene og spørsmålene – (Gadotti, 2016, se vedlegg 2)*

## "The whys"

HBO-serien *Westworld* handler om en fornøylespark med roboter som lever ut ulike virkeligheter, som besøkende i parken kan bli med i som underholdning (HBO, 2016). Robotene ser og oppleves som svært menneskelige. De viser frykt og glede, og de kan tilsynelatende dø. Men, de kan ikke stille spørsmål til virkeligheten sin. Hvis de kommer dit hvor de begynner å stille spørsmålet "hvorfors" til det de opplever, så henger de seg rett og slett opp. De er programmerte til å være så menneskelige som mulig, bare ikke kritisk bevisst sin virkelighet. De lever i en oppfatning av at de styrer seg selv, og vet ikke at de er slaver. Plottet handler om at en av robotskaperne vil klare å gi robotene kritisk bevissthet, og gjøre en maskin lik et ekte menneske. Et avgjørende øyeblikk er da en av robotene skjønner at hun er en robot. Hun opplever å dø som det menneske hun var programmert til å være, og i den nye smertefulle bevisstheten om seg selv og sin sanne virkelighet, begynner hennes kamp for selvstendighet og rettferdighet.

TV-serien kunne vært inspirert av Paulo Freires tanker og ideer om frigjøring av mennesket. Den er et skjønnlitterært eksempel på det Freire kaller å oppdage "the whys". Frigjøring av mennesket starter alltid med å stille spørsmål til den virkeligheten man lever i, eller den sannheten noen andre presenterer. For Freire gjelder dette også læringen som skjer i et klasserom; uten at elevene først lærer å stille "the whys" vil ikke ekte læring skje.

I følge Freire er ikke denne prosessen autentisk uten elevenes autonome deltagelse. Lærerens rolle i denne prosessen er mer enn å undervise innholdet i fag, de skal også lære elevene å lære og lete etter "the whys". På den måten handler undervisningspraksis hos Freire mer enn å trene elevene i ferdigheter, men også om karakterdannelse. En autonomiens pedagogikk innebærer at læringen som skjer i klasserommet er fri fra den undertrykkelse en autoritær pedagogikk tilfører kunnskapsproduksjonen. En pedagogisk praksis som undertrykker utviklingen av evnen til kritisk tenkning i isteden for å stimulere den, som Freire har kalt for "bankundervisning". Denne type undervisningspraksis forteller elevene hva de skal

lære og hvordan de skal lære det, uten å inkludere "the whys". Det motsatte er en problemrettet undervisning, som er basert på en demokratisk undervisningspraksis hvor lærer og elev sammen søker etter forståelse og kunnskap. En slik undervisningspraksis krever både profesjonell kompetanse og evnen til en tydelig og klar klasseledelse, men like mye krever det mot til å erkjenne de følelsene og det menneskelige som preger samspillet mellom lærer og elever. For Paulo Freire er en seriøs undervisningspraksis ikke en motsetning til det omsorgsfulle og nære i relasjonene som dannes i klasserommet.

Freire underviste i portugisisk nord i Brasil på 1950-tallet, men hans ideer og drøm om en utdanning som skulle bidra til et mer demokratisk samfunn tok ta ham ut av klasserommet og inn i voksenopplæringen. Dette arbeidet var årsaken til at han ble sendt i eksil på midten av 1960-tallet. Etter at Freire kom tilbake til Brasil etter 15 år i eksil i USA og Europa fortsatte han med sitt engasjement for utdanning og demokrati, men det nye Brasil krevde noe annet enn tidligere. Dette resulterte i et skifte i Paulo Freires fokus, og han kom gradvis tilbake til klasserommet, i hvert fall gjennom sine senere skriftlige arbeider. Denne oppgavens hensikt er å redegjøre for denne delen av Freires forfatterskap, ved å prøve å se på endringene mellom den tidligere og senere Freire, men ved å se på hvordan den senere Freires tekster er aktuelle i vår del av verden i dag. Bakgrunnen for oppgaven er en hypotese om at disse tekstene gjør Freire mer aktuell enn før:

*In the 1990s however, with the redemocratization process that started in the beginning of the 1980s, people had acquired some political rights and it became necessary to teach them how to use these rights. As a result, in the 1990s, Paulo Freire gives emphasis on the need to construct a democratic and popular school that gives the chance to everyone participate in its construction and "practice" their rights and duties as citizens (Yamaguchi, 2000, s. 133)*

Denne oppgaven vil se nærmere på om den senere Freires skifte fra voksenpedagogikk til et mer skolepedagogisk fokus gjør ham mer aktuell for norske pedagoger en tidligere. Slik vil oppgaven bidra til å belyse flere sider ved den pedagogiske arven etter Paulo Freire enn det som tradisjonelt sett er knyttet til hans

forfatterskap. Denne studien av Freires senere forfatterskap har også vist at det er flere aktuelle sider ved Paulo Freire som kan forskes videre på, også i norsk og europeisk sammenheng. Denne oppgaven handler om den Freire som er tilbake i klasserommet, en Freire som også er aktuell for vestlige, demokratiserte samfunn:

*In the 1990s, Paulo Freire's theory of education shifts the emphasis from a political struggle to a social struggle as a result of the advancement of the democratic process in the Brazilian society. This change made his works to be of importance also for societies with democratization and economic stability in a more advanced stage (Yamaguchi, 2000, s. 146)*

## 1.2 Metode og avgrensning

### 1.2.1 Oppgavens oppbygging og hensikt

Oppgavens første del tar for seg oppgavens tema og hensikt, samt forfatteren Freire og hans nøkkelord- og begreper. Her redegjøres det for sentrale tema som Freire har jobbet med gjennom hele sitt forfatterskap. Det som skiller seg ut hos den senere Freire kommer frem i oppgavens andre og tredje del. I del 2 blir de tre utvalgte tekstene presentert og redegjort for. I del 3 vil den tidligere og senere Freire sammenlignes, og deretter vil den senere Freires aktualitet i dag drøftes. Ved å belyse den senere Freire ønskes det med denne oppgaven å stimulere til videre forskning, hvor hans nye pedagogiske fokus er mer sentralt enn tidligere.

Freire selv behandler sine tema med en kritisk hermeneutisk metode, som gjør at ideene blir behandlet på nytt i lys av ny erfaring og ny kontekst. Dermed er det ikke nødvendig å forlate den tidligere Freire for å presentere den senere Freire, det er heller ikke det som er hensikten.

Den tidligere Paulo Freire er fortsatt aktuell for å bli kjent med og utforske Freires grunnleggende tema. Han ble på 70-tallet kjent langt utover sitt fagfelt med boken *De Undertryktes Pedagogikk* (Jarning, 2006), og han er ansett som en av det 1900-århundrets viktigste pedagoger (Freire, 1997, s. 7). Dette begrunner hvorfor det er relevant for det pedagogiske feltet å forske på også den mindre kjente delen ved Freires pedagogiske bidrag. I tråd med Freires tilbakekomst i klasserommet i sine

senere tekster, vil det også være relevant å gjøre det i en mer faglig avgrenset kontekst. "*Paulo Freires arbeid har hatt en sentral plass i pedagogisk fagutvikling og debatt i siste halvdel av det tjuende århundre*" (Jarning, 2006). Med denne oppgaven ønskes det å vise at han fortsatt kan ha denne sentrale plassen, også i den nære konteksten av klasserommet. Hvis Freire er en av vårt århundres mest kjente pedagoger, viser det med denne oppgaven, som redegjør for hans siste publiserte bøker fra 1990-tallet, til kontrasten i at sist gang en av hans bøker ble oversatt til norsk var det *De undertrykte Pedagogikk* som kom ut i 1974.

I en omfattende bio-bibliografi laget om ham i Brasil presenteres det flere arbeider med hans tekster hvor han sammenlignes med andre, men også her er det lite om hans senere forfatterskap (Gadotti, 1996). Derfor vil det til slutt i oppgaven drøftes mulige aktuelle veier videre med den senere Freire. Det vil komme frem i oppgaven at Freires ideer om pedagogikk ikke er ukjente i europeisk sammenheng. Når tittelen på en av oppgavens tekster blir oversatt til "*Teachers as cultural workers*" (Freire, 1998b) på engelsk og til "*Lærer Ja; Tante Nei*" på norsk, viser det blant annet Freires aktualitet i debatten om læreren i dag. *Autonomiens Pedagogikk- om nødvendige kunnskaper for undervisningspraksis* blir på engelsk oversatt til "*Pedagogy of Freedom – ethics, democracy, and civic courage*" (Freire, 1998a), og viser at oversetterne ikke har valgt å legge fokuset på det skolepedagogiske i sin tolkning av boken.

*The importance of Paulo Freire's ideas does not come just from their universal value, but also from the fact that the world situation today is not very different from that in which Paulo Freire developed his ideas* (Gadotti, 1994). Gadotti argumenterer her for Freires aktualitet i den historiske konteksten også i dag. Denne oppgavens hensikt er å gå videre fra å argumentere for at Freires store tanker om demokrati og universell etikk også er aktuelt i dag, ved å også se på hans aktualitet i det nære i pedagogisk praksis også i vår sammenheng. *He has offered us ideas and conceptual tools which constantly warrants further elaboration, in view of the new experiences and challenges encountered across different borders* (Mayo, 2000, s. 375).



Denne oppgaven låser seg allikevel ikke til den norske konteksten, men den vil være fremtredende. Denne oppgaven tar heller ikke for seg barnehage eller skole som avgrensede kontekster, da Freires tekster heller ikke operer med et slikt skille. Brasiliansk utdanningssystem er annerledes enn det norske, og lærere underviser elever helt ned i 3-årsalderen. Slik sett operer oppgaven med to kontekster som går i hverandre, uten at det påvirker hverken prosjektets innfallsvinkel til Freire eller tolkingen av hans tekster. Oppgaven hevder slik at den senere Freires pedagogikk er relevant for alle typer pedagogiske praksiser.

Det som er typisk for Freires pedagogikk og dermed hans tekster er det dynamiske forholdet mellom det nære og det store: *Paulo's narrative in this book, as in the others he wrote, is taken from the day-to-day of his life, his emotions and reactions, his experiences as Recifean, Pernambucan, and Brazilian as lived out in the world (Ana Maria Arajuó Freire i Freire, 1997)*. Han skriver ikke for å komme med svar, men han skriver om det som opptar han som både medmenneske i verden og som underviser og pedagog. Hans tekster inspirerer og provoserer, og kan påvirke hvordan lesere forholder seg til hans tekster ved at det vekker følelser i leseren. Et eksempel på dette er Bell Hooks, en forfatter i den feministiske tradisjonen på 70-tallet i USA. Hooks skriver at hun som afro-amerikansk kvinne fant et sterkt meningsfellesskap i Freires tekster. Hooks forteller hvor sterkt inntrykk Freire som menneske gjorde på henne da hun fikk møte ham, men at dette ikke påvirket at hun var en av hans tydeligste kritikere. I *Håpets Pedagogikk* kan man lese at kritikken hun var en del av var med endre noe hos Freire (McLaren & Leonard, 1993, s. 148-154). Del 2 vil det redegjøre for hvordan Freire endret sin språklige praksis på grunn av denne kritikken.

Selv om oppgavens tema ikke er omtalt i Gadottis bibliografi (1996), så kan man finne lignende innfallsvinkel hos japanske Yamaguchi (2000), som skriver om endringene hos den senere Freires tekster i sin artikkel *Paulo Freire's theory of education in the 1990s: from a political struggle to a social struggle*. Denne oppgaven skiller seg allikevel fra Yamaguchi på to hovedpunkter: for det første det som følger

med når Freire tolkes i norsk sammenheng, og for det andre at Yamaguchi har kalt endringen fra en politisk kamp til en sosial kamp. En definisjon som ikke denne oppgaven stiller seg bak, fordi, som tekstene som presenteres i denne oppgaven vil vise, så er Freires politiske engasjement fortsatt tydelig. Denne oppgaven vil derfor drøfte hvilke implikasjoner dette har for hans aktualitet i vår del av verden.

### 1.2.2 Sentrale Freiretekster

Dette masterprosjektet er en litteraturstudie av publiserte tekster skrevet av Paulo Freire. En litteraturstudie er definert som kritiske evalueringer av allerede publisert materiale (American Psychological Association, 2010, s. 10). Denne litteraturstudien av Paulo Freire er basert på tre bøker som Freire skrev og gav ut på 1990-tallet. To av bøkene er mindre kjente bøker av Freire som han skrev i hhv. 1993 og 1996. Den tredje boken er et større og mer kjent verk, og ble skrevet i 1992, og gitt ut i 1993. I denne litteraturstudien er det brukt både de originale portugisiske utgavene og oversettelser på engelsk og norsk.

Begrunnelsen for å bruke litteraturstudie som metode i dette prosjektet er fordi hensikten er å bidra med ytterligere forskning om Paulo Freires forfatterskap. Problemstillingen kom til i arbeidet med de to første utvalgte tekstene; *Lærer Ja*, *Tante Nei* og *Håpets Pedagogikk*, da endringen i Freires pedagogiske fokus ble synlig. I en litteraturstudie vil forskeren belyse problemstillingen ved å vurdere progresjon og utvikling i publiserte tekster gjennom å organisere og evaluere tekstene (American Psychological Association, 2010, s. 10).

Dette prosjektet har ikke fulgt en bestemt rekkefølge i gjennomførelsen, fordi problemstillingen har endret seg noe i løpet av arbeidet. Problemstillingen ble ikke klar før prosjektets første tittel: *fra frigjøring av massene, til frigjøring i klasserommet* forelå. Den kom til i søken etter svar på forskningsspørsmålene, som var stilt tidligere i prosjektet mens det ennå kun hadde *Lærer Ja*; *Tante Nei* som arbeidstittel. På grunn av arbeidet med den problemstillingen som prosjektet fikk, ble det mot slutten av prosjektet tydelig at den valgte tittelen ikke dekket det som kom frem av

drøftingen. Dermed forelå den nåværende tittelen i prosjektet siste fase. Dette ligger i oppgavens hermeneutiske tilnærming, hvor det i objektiv hermeneutikk hele veien vil komme frem nyere og dypere mening med det som undersøkes grunnet den tilbakevendende måten man tilnærmer seg innholdet på (Alvesson & Sköldberg, 2000, s. 92).

En litteraturstudie har til hensikt å være et bidrag til eksisterende litteratur om det valgte tema for undersøkelse (Creswell, 2014, s. 28), og denne oppgavens hensikt er å være et bidrag til forskningen på Paulo Freire. I denne sammenheng er det flere tekster som kunne ha blitt brukt for å belyse problemstillingen og forskningsspørsmålene, men det var ønskelig å begrense tidsrommet for den senere Freire ytterligere og valget falt på de to siste Freire gav ut for å undersøke hans nye pedagogiske fokus, mens den tredje ble valgt fordi den representerer både den tidlige og senere Freire. Å kategorisere Freires tekster etter eksilet som den senere Freire er også gjort av andre som beskrevet av Peter Mayo (2000).

Derfor har de tre utvalgte bøkene fra 1990-tallet pekt seg ut som sentrale kilder for å kunne si noe om "Den senere Freire – tilbake i klasserommet". Gjennom disse vil det drøftes hvilken aktualitet den senere Freire har i dag. De tre tekstene som er valgt som hovedtekster i denne oppgaven er:

- *Håpets Pedagogikk – et gjensyn med De Undertryktes Pedagogikk (1993)*  
(forkortelse: HP)
- *LJTN – brev til de som våger å undervise (1993)* (forkortelse: LJTN)
- *Autonomiens Pedagogikk – nødvendige kunnskaper for undervisningspraksis (1996)*  
(forkort. AP)

Titlene som brukes her og videre i anledning denne oppgaven er oversettelser av de originale portugisiske titlene gjort av forfatteren selv. Det er disse oversettelsene som vil bli brukt når bøkene omtales i oppgaven, ikke de offisielle engelske titlene. *De Undertryktes Pedagogikk* er tittelen på den norske oversettelsen fra 1974 (forkort. DUP)

*Autonomia* på portugisisk kan oversettes til autonomi på norsk, men selvstendighet og frihet er også mulige oversettelser, noe den engelske oversettelsen viser: *Pedagogy of Freedom*. Det er allikevel valgt å bruke den direkte oversettelsen i denne oppgaven. Det valgt å bruke autonomi, fordi det avgjøres her at dette ordet tar opp i seg frihet og selvstendig mer enn de to andre ordene gjør hver for seg. Den engelske oversettelsen har valgt å gjøre om på undertittelen, slik at en frihetens pedagogikk i den sammenheng vil passe godt. Dette vil omtales nærmere senere i oppgaven.

Andre bøker og tekster er valgt bort delvis på grunn av en eksplisitt brasiliansk målgruppe, men også fordi flere av disse er samlinger av intervjuer med og tekster om Freire. Bøkene er relevante for å utdype og belyse nærmere ulike begreper og standpunkt hos Freire, men vil ikke bli bruk til å presentere den senere Freire i denne oppgaven. At tekster som er relevante for oppgavens tema har blitt valgt bort som hovedtekster begrunnes også med den tidsbegrensing og plassbegrensning en masteroppgave har. I denne sammenheng ble det vurdert å kun bruke to av tekstene, men de tre som er valgt gav til sammen en så god beskrivelse av den senere Freire at vurderingen falt på å ha med alle tre.

Det ble i løpet av prosjektet oppdaget at bøker, igjen i brevform, som Freire arbeidet med da han gikk bort i mai 1997 senere ble oversatt og publisert i 2004 på engelsk som boken *Pedagogy of Indignation*. Dermed vil dette være det siste Freire skrev, men det er allikevel valgt å bruke *Autonomiens Pedagogikk* som representant for Freires siste verk. Brevene (*Pedagogical Letters*), som han rakk å skrive før han brått gikk bort i 1997 (Apple, 1999), er publisert av hans kone som en del av en bokserie som skal hylle Freires forfatterskap. Det samme gjelder *Daring to dream – towards a pedagogy of the unfinished* fra 2007, som ble publisert i anledning hans 80-årsdag. *Pedagogy of The Heart* er også tekster han jobbet med som er gitt ut av hans kone Nita Arajú Freire, men denne er en biografisk bok som handler mye om hans oppvekst i Brasil (Freire, 1997).

### Mer om de utvalgte tekstene

Denne oppgaven bygger på et utgangspunkt der *LJTN (Professora Sim; Tia Não)* ble lest på portugisisk som første møte med Freire. Boken ble gitt ut i 1993, men påbegynt i 1992 da *Håpets Pedagogikk* akkurat var trykket opp, noe Freire innleder boken med å fortelle, for å deretter knytte denne boken til ideen om en håpets pedagogikk (Freire, 1998b, s. 1). Den engelske oversettelse ble ikke oppdaget før senere, fordi den engelske tittelen ikke ligner originaltittelen. Å lese en tekst på originalspråket uten å kjenne til andres tolkninger av forfatteren eller av teksten i forkant var et bevisst valg i dette prosjektet, med den hensikt å kunne bli kjent med innholdet uten påvirkning av andres tolkninger. Freire skriver i *AP* at når vi leser, leser vi vår verden, og at det derfor ikke eksisterer en observatør som er nøytral overfor det som observeres (Freire, 1996): vi tolker teksten ut i fra vår egen virkelighet.

Slik kan også en oversettelse være en form for tolkning, fordi oversetteren må både være lojal til tekstens historiske og ideologiske bakgrunn, men også ta hensyn til det nye språkets kontekst. Peter Leonard skriver om dette før han begir seg ut på sitt kapittel om Freire i boken "*Paulo Freire, a critical encounter*": *To understand the impact of a text requires historical specificity, an account of the text's relationship to the reader situated within a defined configuration of material and ideological circumstances* (McLaren & Leonard, 1993, s. 155). Dermed vil det være nødvendig å tilpasse oversettelsen det nye språket, som kan resultere i at noe fra av den originale teksten endrer mening. Dette er muligens årsaken til at *LJTN (Professora Sim; Tia Não)* ble oversatt til "*Teachers as cultural workers*", da det å kalle lærere for tanter ikke er en kjent praksis i USA. Det viste seg videre at det var flere ulikheter mellom den originale utgaven og den engelske utgaven. I arbeidet med dette prosjektet har slike ulikheter blitt synlige, fordi både den originale og oversatte konteksten var kjente og kunne derfor undersøkes nærmere. I *HP* kommenterer Freire selv utfordringer rundt oversettelsen av *DUP* (Freire, 1994, s. 62). Denne refleksjonen har vært skjerpene i arbeidet med de portugisiske tekstene.

*HP* har en sentral rolle i denne oppgaven fordi den tar for seg Freire både før og nå. Boken begrunner oppgavens tema om den senere Freire, fordi en senere versjon av noe kan ikke presenteres uten å ses i sammenheng med en tidligere versjon.

### Utfordringer underveis

Det har som nevnt tidligere vært en utfordring å velge problemstilling og forskningsspørsmål, men de største utfordringene lå i den valgte metoden: å lese Freire på portugisisk. I denne sammenheng har det vært viktig å kunne diskutere Freires språk med andre portugisiskkyndige. Dette gav både nye forståelse av språket, men også innholdet da en diskusjon rundt språkets syntaks gir en dypere forståelse av dets semantikk. Slik blir teksten en dialogisk erfaring, ved at flere synspunkter om samme tekst blir diskutert og analysert i fellesskap med andre (Freire, 1993, s. 30)

Det å kunne lese Freire på originalspråket og bygge oppgaven på primærkilder har beriket arbeidet og tolkingen, men det har også gjort arbeidet utfordrende og tidkrevende. Etter at *LJTN* var lest på portugisisk ble det nødvendig å erkjenne at det ville være nødvendig å bruke de engelske oversettelsene for å kunne gjennomføre prosjektet. Freires skrivestil er muntlig og ofte metaforisk, noe som kan gjøre det utfordrende å oversette meningsinnholdet. Det erkjennes at det har vært krevende å bruke primærkilder som datamateriale, både fordi det var tidkrevende å forstå Freire på portugisisk, men også på grunn av flere overraskelser som dukket opp på grunn av endringer fra portugisisk til engelsk:

*Pedagogia da Autonomia- saberes necessários à pratica educativa*, som denne oppgaven har valgt å bruke den norske direkte oversettelsen på: *Autonomiens Pedagogikk- nødvendige kunnskaper for undervisningspraksis*, har blitt oversatt til engelsk som: *Pedagogy of freedom- etics, democracy and civic courage*. Det samme gjelder oversettelsen av *LJTN*, som beskrevet overfor også har fått en annen tittel på engelsk. Ulikhetene i de engelske titlene gjorde at de ikke ble oppdaget med en gang.

Også på engelsk viste det seg å være en utfordring å lese Freire. Han har et til tider innviklet måte å formulere seg på, med lange setninger med mange komma. Noen ganger bruker han to negasjoner for å formidle en positiv påstand, dette gjorde oversettelsene komplisert, men samtidig var utfordringene givende og lærerike. Det påførte lesningen av Freires tekster en detaljert tilnærming, som igjen resulterte i et nært forhold til teksten og Freires språk. Freire selv legger premisser for hvordan en leser skal møte utfordringer knyttet til tekstanalyse: *Reading is an intellectual, difficult, demanding operation, but a gratifying one. Nobody studies authentically who does not take a critical position of being of discovery. Reading is searching for, seeking to create an understanding of what is read (...)* (Freire, 1998b, s. 34). Her nevnes også utfordringen det har vært å forholde seg kritisk til tekster som engasjerer og inspirerer og sammenfaller med ens egen praksis. Å forholde seg kritisk til Freires tekster har vært en utfordring på grunn av sin levende og inderlige formidling, selv om Freire selv skriver at en leser ikke skal la sine følelser være en hindring i søken etter forståelse. Det som er viktig er å være sine følelser og sitt standpunkt bevisst (Freire, 1998a).

I sitt andre brev i *LJTN* henvender Freire seg til de som studerer tekst. Han tar opp frykten for å ikke forstå tekstens mening, det å føle at ens evner er utilstrekkelige i møte med en tekst. Freires svar på utfordringene som har oppstått i arbeidet med dette prosjektet er å understreke at det er nødvendig å klare å assosiere det man leser i de akademiske tekstene med de erfaringer man har fra den sansbare verden. Det vil si at en kritisk forståelse av teksten nettopp krever at man dykker ned i den med kropp og sjel (Freire, 1998b). Med dette og med de språklige utfordringene uttalt har det i dette prosjektet vært et mål å forstå de utvalgte tekstene godt nok til å oppnå retten til å presentere tekstene på norsk. Peter Mayo (2000) skriver om Freires språk i sin artikkel om Freires senere arbeider:

*One can imagine how great our sense of fusion would be if we read Paulo in the beautiful Brazilian variant of Portuguese. And yet I have come across a few North American feminists who refer to the "separation between reason and emotion" as one*

*of the problematic polarities in Freires work (...) One wonders whether they would hold the same opinion were they to read him in the original.*

I arbeidet med Freires originaltekster har det i prosessen i denne oppgaven vært nødvendig å forske på språket. For å finne en mening som var lik på norsk som på portugisisk måtte setningene, men også ord, tas fra hverandre og analyseres på tvers av ulike språk. Ord- og synonymordbøker på forskjellige språk var nødvendige verktøy, og det var i denne prosessen at det ble oppdaget flere ulikheter mellom originalene og oversettelsene. Noen steder var hele avsnitt kuttet ut, og andre steder var ord og setninger gitt helt en ny mening. Et eksempel fra denne prosessen er etterordene i *LJTN*, som på portugisisk er "Saber e crescer, tudo a ver", som har blitt oversatt til "To know and grow, everything yet to see" (Freire, 1998b, s. 163). Dette fordi verbet "ver" på portugisisk betyr "to see" på engelsk, og "tudo" betyr "everything". Før den engelske oversettelsen ble lest hadde dette i forbindelse med denne oppgaven blitt oversatt på norsk til: "Å vite og vokse; har alt med hverandre å gjøre". Dette kom fra kjennskapen til at "tudo a ver" var et portugisisk uttrykk, som dermed ikke kunne oversettes ordrett. Slike funn var ikke alltid signifikante for å belyse problemstillingen, og det tok ofte mye tid å forske på språket. Allikevel gav det muligheten til å bruke sitater fra primærkildene som ikke fantes i oversettelsene, og det hadde en skjerpende effekt på arbeidet med tekstene. Freires formaning - selv om han ikke ville likt å bli tillagt den den betegnelsen – etablerte en klar utfordring i for arbeidet med tekstene: *No one who reads has the right to abandon the reading of a text because it is difficult, because he or she does not understand the meaning, for example, of such as epistemology* (Freire, 1998b, s. 41)



### Mer om hermeneutisk tilnærming

*Freire shares with Paul Ricour (1974) a hermeneutic of suspicion. (...) or what in social theory has often been called the ideology of critique of cultural criticism (Morrow and Torres, 2002, p. 43).*

Sitatet viser til Freires hermeneutiske metode, som igjen viser hvorfor det har falt naturlig og også ha denne tilnærming til tekstene i denne litteraturstudien. Å lese Freire innebærer å også høre om hans meninger om tekstanalyse, slik at leseren må reflektere over sin egen måte å lese teksten på samtidig som man leser. Freire skriver om tekstanalyse i sitt andre brev i *LJTN: The reading of a text is a transaction between the reader and the text, which mediate the encounter between reader and writer* (Freire, 1998b, s. 54). Dette betyr at det å lese og forstå en tekst et samarbeid mellom forfatteren og leseren, noe som gir både forfattere og leser viktige roller. Det grunnleggende i hermeneutikken handler om at det kun er gjennom intuisjon at et en leser kan innta en posisjon som gjør det mulig å innta forfatterens "mentale univers", for å på denne måten ha mulighet til å forstå teksten bedre enn forfatteren selv (Alvesson & Sköldberg, 2000, s. 93).

Leseren skal inneha et kritisk blikk til teksten, men samtidig være lojal mot forfatteren. Freire mener at det er bare etter seriøs lesning av teksten at en har rett til å kritisere forfatteren (Freire, 1994, s. 64). Det betyr at leseren ikke skal ilegge forfatteren sine egne eller andre tolkninger av teksten. Da handler det ikke om nøytralitet, men om hvordan man forholder seg til uenighet (Freire, 1996, s. 24). I hermeneutikken handler det om å tolke en annens forståelse av noe (Alvesson & Sköldberg, 2000, s. 93). På denne måten får forfatteren bak teksten betydning for hvordan man møter og forstår teksten, men en leser vil alltid ta med sin forforståelse inn i teksten som leses. Tekst kan ikke tas ut av virkeligheten og studeres som en separat og nøytral enhet, slik man kan gjøre med en ligning med kun ett riktig svar. En tekst er skapt av et menneske og tolkes av et annet menneske, og vil dermed aldri kunne bli objektivt. Kritisk tekning innebærer ikke å legge bort sin forforståelse, men

å være den bevisst. I følge Freire må leseren studere teksten med et bevisst forhold til både vitenskap og følelser:

*Whatever I know I know with my entire self: with my critical mind but also with my feelings, with my intuitions, with my emotions. What I must not do is stop at the level of emotions, of intuitions. I must place the objects of my intuition under serious, rigorous investigation; I must never disregard them. (Freire, 1998b, s. 54)*

Å reagere på teksten er en del av det menneskelige i det dialektiske forholdet mellom forfatter og leser, men leseren må alltid være bevisst at en forfatter ikke kan tolkes kun sett i lys av deler av teksten som studeres. Å lese en del av helheten gir en annen mening til teksten enn når teksten leses i lys av helheten den hører til. Vi kan ikke lese teksten fjernet fra dens opprinnelige kontekst. I hermeneutikken skilles det mellom hva som er hensikten med tolkningen, om det er en rekonstruksjon hvor man leter etter hva forfatteren mener med teksten, hvor den andre ser etter hvilken mening teksten har for den som leser den (Alvesson & Sköldbberg, 2000, s. 97). Denne oppgaven har ikke forholdt seg konsekvent til en måte å lese Freire på. Det har vært et mål å forstå Freires mening med det han skriver, ut i fra kjennskap til hans kontekst, samtidig som det også har vært en hensikt å se hva hans tekst betyr i en annen, vår, kontekst. I denne sammenheng er det derfor relevant at forfatteren Freire selv blir presentert, for å gi leseren mulighet til å plassere tolkningen av Freire i hans kontekst. Det kan være spesielt viktig når det gjelder en forfatter som har tydelige politiske standpunkt som en del av sitt budskap. Det kan være nyttig å kjenne til Freires bakgrunn for å muliggjøre en lesning hvor det går an å lese det pedagogiske uten at det overskygges av det politiske. Dette dilemmaet vil oppgaven se nærmere på i del 3. Det kan virke som Freire selv er bevisst dette når han i sin introduksjon til *LJTN* adresserer problemet (dette er utelatt i den eng. overs.):

*Å forlate en tekst fordi man ikke får noe glede ut av boken, fordi boken ikke sammenfaller med ens eget pedagogisk-politiske standpunkt, er en rett alle har. Allikevel, det er alltid bra å lese tekster som forsvarer politiske posisjoner som er direkte motsatte av våre egne (Freire, 1993, s. 5, overs. av forf.)*

## 1.3 Om Freire

### Freires bakgrunn

Paulo Freire ble født i 1921 nord i Brasil i byen Recife. Han vokste opp i en middelklassefamilie, men i 1929 påvirket en verden i økonomisk krise også hans liv slik at han opplevde hvordan det var å leve med sult og fattigdom. Dette gjorde at det var vanskelig for ham å fullføre skolen, både økonomisk og på grunn av matmangel. Det var kun ved tilbud om sponset skoleplass at han i det hele tatt kunne fullføre grunnskoleutdanningen sin (Jarning, 2006, s. 222). Matmangelen påvirket hans evne til å lære såpass mye at det ble en viktig erfaring han tok med seg senere når han senere jobbet blant de fattige og undertrykte. Det var allikevel det å flytte dit det var økonomisk lettere for familien å leve, som gav ham de erfaringene som han senere kom til å bygge mye av sine pedagogiske ideer på:

*(...) "My experience with them," says Paulo Freire, "helped me to get used to a different way of thinking and expressing myself. This was the grammar of the people, the language of the people. and as an educator of the people I devote myself today to the rigorous understanding of this language."* (Gadotti, 1994, s. 3)

Selv om Freire begynte på en karriere som jurist, var det undervisning som var hans lidenskap. Han startet som lærer mens han ennå selv gikk på videregående (Gadotti, 1994, s. 3). Han oppdaget mot slutten av jus-studiene at det var lærer han ville være, og han forlot jussen fra da av for å vie seg til utdanning. Han ble etter hvert tilbudt en jobb som ville gi ham en rolle hvor han ikke jobbet selv direkte med undervisning, men blant annet med pedagogisk og sosialt utviklingsarbeid og veiledning av lærere (SESI, Social Service of Industry). Hans første kone Elzas reaksjon på jobbtilbudet viser den lidenskap Freire hadde for undervisning: *"How will he be able to exercise his curiosity, what creative work will he be able to do so he won't die of sadness and longing for the teaching job he likes so much?"* (Freire, 1994, s. 8). Allikevel var det ikke som klasselærer Freire ble kjent i hjemlandet, men for sine

"ekstraordinære erfaringer med voksenopplæring" (Gadotti, 2016), og senere internasjonalt som forfatteren bak *DUP*.

Paulo Freires arbeid med fattige bønder som ikke kunne lese eller skrive viste gode resultater. For ham handlet det om å utstyre fattige bønder, som var ekskludert fra deltagelsen i samfunnet, med lese- og skriveferdigheter som et steg kritisk bevissthet som ville gjøre dem rustet for demokratisk deltagelse (Freire, 1994, s. 188). Det er fra dette arbeidet at den såkalte Freiremetoden ble kjent. Freiremetoden er en leseopplæringsmetode som er såpass tett knyttet til Freire at den vil bli redegjort for i denne oppgaven, men Freire selv kalte arbeidet sitt aldri ved dette navnet.

"Conscientização" er et annet begrep som blir assosiert med Freire, og er et samlende begrep for prosessen mot kritisk bevissthet som var målet med hans alfabetiseringsprogram.

Freire studerte "History and Philosophy of Education" ved universitetet i Recife, og forsvarte i 1959 sin Ph.D med avhandlingen *Dagens utdannings situasjon i Brasil* (Gadotti, 1994, s. 8, overs. av forf.). Han skrev selv senere at summen av avhandlingen og hans erfaringer var grunnlaget for det han senere skrev og utdypet som det dialektiske forholdet mellom teori og praksis. Han gledet seg over å gjenoppdage erfaringen sin i teorien han leste, som hos Sartre og Hegel (Torres, 2013), og å oppdage teorien bli bekreftet i praksiserfaringene han gjorde både i Brasil og i Chile under eksilet: (...) *in enlightening readings that made me laugh for joy, almost like teenager, at finding in them a theoretical explanation of my practice, or the confirmation of the theoretical understanding that I had had of my practice.* (Freire, 1994, s. 34)

### **Kort om Freires inspirasjon**

Freire bygget opp sine pedagogiske ideer gjennom en hermeneutisk tilnærming til allerede eksisterende teori, og er slik en tydelig eklektisk teoretiker. Torres beskriver Freires intellektuelle liv som "*a form of eclecticism within a project of radical modernism*" (Torres, 2013, s. 22). I *HP* gir han oss en kort oppsummering over noen av

de han har vært inspirert av, som er blant annet sosialistiske filosofer eller andre aktivister og demokratiforkjempere:

*(...) That was the moment when I read the why, or some of the whys – the tapestries and fabrics that were books already written and not yet read by me: Marx, Lukacs, Fromm, Gramsci, Fanon, Memmi, Sartre, Kosik, Agnes Heller, M. Ponty, Siom Weil, Arendt, Marcuse and so many others” (Freire, 1994, s. 11).*

### **Kort om hans forfatterskap**

Freires lange forfatterskap startet for over 50 år siden, som startet med hans doktorgradsavhandling i 1959, med de første større, kjente verkene ble gitt ut 70-tallet (Gadotti, 1996). Ennå gis det ut upubliserte tekster i ulike tekstsamlinger i regi av hans enke Nita Araju Freire. Hans liv og virke presenteres i sin helhet i en omfattende "biobibliografi" (1996), gitt ut på portugisisk og spansk av flere brasilianske bidragsyttere med Moacir Gadotti som redaktør. Her plasseres Freire først og fremst i den Latin Amerikanske kontekst, men sammenlignes også med internasjonal utdannelse og pedagogikk (Torres, 2013). I denne oppgaven er denne portugisiske 739 sider lange tekstsamlingen brukt til å lage en bibliografi som er lagt som vedlegg til oppgaven (se vedlegg 1). Vedlegget inneholder også en kort redegjørelse av hans forfatterskap, om blant annet hvor vanskelig det var å få publisert *DUP* i Brasil under militærdiktaturet: bokens manuskript måtte smugles inn gjemt i andre bøker og lest i hemmelighet før den Paz og Terra trykket den i et begrenset opplag 4 år etter at boken ble gitt ut på engelsk i USA (Freire, 1994, s. 51).

## **1.4 Nøkkelord- og begreper - redegjørelse**

### **Conscientização**

*Paulo Freire oppdaget ikke mennesket; han bare tenker og praktiserer en pedagogisk metode som har til hensikt å gi mennesket muligheten til å se seg selv på ny ved en refleksiv gjenopptakelse av selve prosessen hvor han oppdager seg selv, dette er manifestert og konfigurert som “método de conscientização” (Freire, 1970, fra forordet i den port. utgaven, overs. av forf.)*

Conscientização er et portugisisk ord som på norsk best oversettes til "bevisstgjøring". På engelsk vil den nærmeste oversettelsen blir "consciousness-raising" (Freire, 1994, s. 75), men ordet "awareness" kan også brukes. Det norske ordet "bevisstgjøring" vil forklare noe av hva conscientização betyr hos Freire, men det mangler det ordet "raising" som den engelske oversettelsen gir. Conscientização hos Freire handler om mer enn å bare bli bevisstgjort. Begrepet betyr å bli bevisstgjort sin egen verdi og hvilken rolle en som individ spiller i den virkeligheten man lever i. Det handler om å gå fra "å være" til "å være mer" (Freire, 1994, s. 182). På norsk vil det være nødvendig å ta med betydningen av myndiggjøring når man tenker på conscientização.

Begrepet oppstod i Freires møte med mennesker som gav uttrykk for at deres hverdag var forutbestemt og uforanderlig. De levde med en virkelighetsforståelse som sa at de hadde det vanskelig fordi sånn skulle det være og stilte ikke spørsmål om det var riktig eller galt at det var sånn, noe som gjorde at endring ikke eksisterte som mulighet. Grunnen til at conscientização betyr mer enn å bli bevisstgjort er at alle mennesker er bevisste vesener i kraft av å være mennesker. Freire forklarer at mennesket skiller seg fra dyrene fordi vi ikke bare lever med verden, men også i den. Men, undertrykte individer lever i en naiv bevissthet, og conscientização bidrar til at de beveger seg videre til kritisk, tenkende bevissthet. De er ikke inkapable, men de er fratatt muligheten til å vite om sine muligheter. Conscientização handler om å vekke deres nysgjerrighet til livet, som er lammet av den håpløshet som de tror er deres eneste mulige virkelighet. Det å være kritisk handler om å stille spørsmål til virkeligheten, som er det Freire kaller å finne "the whys".

Under er et utdrag fra *Håpets Pedagogikk* hvor han er i en samtalegruppe sammen med bønder fra nordlige Brasil. Hendelsen er et godt eksempel på det enkle, men store ved conscientização (Freire, 1994, s. 38-39):

*"Fine" I had told them. "I know. You don't. But why do I know and you don't?" (...)*

*"You know because you're a doctor, sir, and we're not."*

*"Right, I'm a doctor and you're not. But why am I a doctor and you're not?"*

*"Because you've gone to school, you're read things, studied things, and we haven't"*

*"And why have I gone to school?"*  
*"Because your dad could send you to school. Ours couldn't."*  
*"And why couldn't your parents send you to school?"*  
*"Because they were peasants, like us."*  
*"And what is being a peasant?"*  
*"It's not having an education...not owning anything...working from the sun to sun...having no rights...having no hope."*  
*"And why doesn't peasant have any of this?"*  
*"The will of God"*

Videre stiller Freire bøndene spørsmål om hvem Gud er, og får til svar at Gud er alles far. Han spør om de selv som fedre ville ofret to av barna sine for å gi den tredje en god utdannelse, hvorpå bøndene protester. Freire spør da om hvorfor Gud ville forskjellsbehandlet sine barn, og samtalen ender med at gruppen utbryter: *"No. God isn't the cause of all this. It's the boss!"*

Bøndene kunne ikke se seg selv som undertrykte, fordi de de la årsakene til sin virkelighet utenfor undertrykkeren. Forholdet mellom undertrykket og undertrykker var for dem riktig, fordi de trodde det var slik virkeligheten måtte være. Det grunnleggende med conscientização er at de undertrykte må selv innse undertrykkelsen, ingen kan fortelle dem det. I eksempelet stilte kun Freire "hvorfor", og bøndene selv måtte finne svarene for å deretter kunne innse at endring var en mulighet.

Bevisstgjøringen starter med den semi-transitive bevisstheten (Steinsholt, 2004, s. 595), deretter den naive bevisstheten, som er første steg mot en human bevissthet. De undertrykte er dehumanisert, og bevisstgjøringen skal gi dem verdigheten tilbake. Først griper den undertrykte til irrasjonelle forklaringer, slik bøndene gjorde i samtalen med Freire, men dette er starten på at tausheten blir brutt. Den tausheten som innebærer at det ikke er deres egen stemme som høres i deres eget liv, men stemmen til undertrykkerne (Steinsholt, 2004, s. 590-591). Selv om bøndene i eksempelet ikke vil få nye liv i det de oppdager det falske med virkeligheten undertrykkerne presenterer, så betyr denne typen samtale at de er i gang med å gripe tak i sin sosiale virkelighet, og sakte men sikkert vil de

konfronteres mer og mer for den sannheten rundt undertrykkelsen. Freire var læreren i denne samtalen, hans rolle var å vekke nysgjerrigheten som han gjorde i eksempelet ved å lede samtalen inn på et spor. Men, hvis mennesket ikke er klar over sin rett til å uttale seg kan det heller ikke skje en ekte dialog, og frigjøring vil ikke kunne skje. Mennesket må bevisstgjøres sin egenverdi og at deres stemme betyr noe og kan gjøre en forskjell. Derfor vil ikke utdanning som kommer utenifra kunne bidra til conscientização: *Ingen frigjør noen, ingen blir frigjort alene: mennesket frigjøres i felleskap* (Freire, 1970, overskrift kun i originalen, overs. av forf.)

Ved å ikke være klar over at man er undertrykket godtar med den virkeligheten man lever i, fordi man føler trygg på det man kjenner til. Det er dette Freire kaller frykten for friheten (Freire, 1994, s. 45). Derfor jobber undertrykkerne systematisk for at de undertrykte ikke skal vite at de er undertrykte, og bidrar til at de heller vil leve i den falske, men trygge virkeligheten de konstruerer for dem. At mange undertrykte ikke kan få utdanning på grunn av analfabetisme og fattigdom vil derfor være opprettholde denne situasjonen. Problemet er at det hjelper ikke å bare kunne lese og skrive eller gå på skole, hvis det fortsatt er undertrykkerne som bestemmer hva som skal læres: *hence the dogmatic, authoritarian leadership have no reason to engage in dialouge with the popular classes. They need only tell them what to do* (Freire, 1994, s. 89)

Derfor innebærer literacy i conscientização å lære å kunne lese både ordet, men også verden. Å lese og skrive i seg selv vil ikke føre til frigjøring. Vi må også lese vår egen verden ved å observere den utenifra som kritisk, tenkende individer, og stille spørsmålstegn ved det vi opplever i eget liv (Freire & Macedo, 1987, s. 35).

Å bli bevisst at man er et undertrykket og ikke fritt menneske vil først føre til smerte over å bli klar over at den virkeligheten man har trodd på ikke er sann, men konstruert av noen andre og bli bevisst hva det vil si å ha mindre verdi enn en annen. Bevisstgjøringen forandrer ikke noe i seg selv, endringen er avhengig av hvordan man takler smerten. Det er kun ved systematisk utdanningen at endringen kan skje, og her kommer den progressive lærerens viktige funksjon inn. Bevegelsen



fra en naiv til en kritisk bevissthet skjer ikke på måfå (Steinsholt, 2004, s. 596), men den blir formidlet gjennom en aktiv og dialogisk pedagogikk som er orientert mot sosial og politisk ansvar. Det er her nøkkelen i conscientização ligger, i at de åpner øynene sine til sin egen rolle i verden, og at de aktivt handler på denne nye kunnskapen ved å gripe de nye mulighetene som frigjøringen synliggjør (Freire, 1994, s. 88).

Conscientização nevnes 17 ganger i *DUP*, og 12 i *HP*, hvorav 6 av 12 er i sitater fra *DUP* og eller foredrag om conscientização. I *AP* bruker han det to ganger i ett avsnitt, og i *LJTN* opptrer ikke ordet en eneste gang. Freire skriver i *HP* at han ble kritisert selv for å være en "kulturell inntrenger" med sin pedagogikk, men at en slik kritikk kommer fra en forvrengning av begrepet conscientização (Freire, 1994, s. 64). I sine senere tekster bruker ikke Freire begrepet direkte, men omtaler fortsatt ideene bak (Mayo, 2000, s. 376-377).

#### **Nøkkelord omhandlende mennesket, språk, drøm og historie**

I følge Freire er det språket som opprettholder de diskriminerende diskurser i samfunnet. "Menas gente" betyr "mindre folk", og er en betegnelse som lever i den diskriminerende diskursen i Brasil fortsatt i dag. Denne etablerte diskursen gjorde at folk fra arbeiderklassen på 80- og 90-tallet ikke kunne tenke seg å få en president med bakgrunn i arbeiderklassen. Han var jo som dem, han var også "menas gente", og da kunne han ikke inneha en så viktig stilling. Denne diskursen, som bidrar til redsel for frihet, gjør at de undertrykte deltar i undertrykkelsen av seg selv, ved at de gjennom språket internaliserer at de som mennesker er mindre verdt enn de rike og intellektuelle i eliten (Freire, 1994, s. 46).

I motsetning til dyrene er mennesket et historisk vesen, skriver Freire i *DUP* (Freire, 1974, s. 82). Mennesket er bevisst sin eksistens i verden, og kan dermed påvirkes av sin fortid, som da kan påvirke deres nåtid og dermed påvirke fremtiden. Med bakgrunn i denne forståelsen av historien, ser Freire historien som mulighet (Freire, 1974, s. 83). Vi skaper og gjenskaper oss selv mens vi produserer historie, og

denne prosessen, hvor vi stadig blir noe mer, er en permanent del av den menneskelige natur (Freire, 1994, s. 77). Derfor må vi kjenne til både verdens og vår egen historie, og vi må være bevisst vår egen rolle i den. For Freire er det motsatte av denne forståelsen en deterministisk forståelse av historien. Her er det ikke rom for utdanning, kun opptrening og tilpasning (Freire, 1994, s. 78). I denne forståelsen er ikke mennesket i stadig utvikling, men alle har sin uforanderlige plass og skjebne. Forståelsen av historie som mulighet og ikke som forutbestemt er gjennomgående hos både den tidligere og den senere Freire (Freire, 1994, s. 77). Dette ligger til grunn for analysen av forholdet mellom mennesket og verden, som Freire presenterer i *DUP* hvor han bruker begrepet "generative temaer" (Freire, 1974, kap. 3). Han bruker ordet generative fordi det skal gjenspeile utviklingspotensialet i en praksis som ser muligheter, på tross av hindringer, og ikke lar seg kneble av håpløshet og dermed blir opplevd som forutbestemt og uforanderlig (Freire, 1974, s. 86)

I denne historiske dynamikken har mener Freire at drømmen en sentral rolle, fordi i drømmen fødes håp. Å drømme om en bedre virkelighet er en integrert del av det å være et sosio-historisk vesen (Freire, 1994, s. 77), som det å håpe er et ontologisk behov hos mennesket (Freire, 1994, s. 2). Det å drømme er en del av drivkraften i å skape historie, fordi når vi drømmer om en bedre verden, så skaper vi historie deretter. Freire understreker samtidig at det å drømme ikke er nok i seg selv, men at drømmer må kombineres med handling: når vi drømmer om forandring må aldri forholdet mellom taktikk og strategi for å oppnå denne drømmen bli undergraves (Freire, 1994, s. 2, 77), men det essensielle ligger at "*there is no change without dream as there's no dream without hope* (Freire, 1994, s. 77).

Freire bruker begrepet utopia når han skriver om drømmen og håpet om en bedre verden. Han sier at historien blir til mulighet når den drives frem av drømmen om et utopia, som er en drøm om en fremtid som kan virke urealistisk i drømmens nåtid; som at slaver skulle få sin frihet eller at kvinner skulle få stemmerett. Å ikke tillate seg å drømme om slike utopia er å gi etter for håpløsheten og godta virkelighetens lidelser. Den dominerende eliten i samfunnet (hvor det er en

undertrykket klasse) vil ikke forholde seg til drømmer om et utopia, fordi de, i følge Freire, vil kunne "sove godt om natten" ved å kunne tro på, og leve godt med, legitimiteten av den situasjonen de lever i (Freire, 1994, s. 78). Deres unnskyldning blir at drømmen må vike for pragmatikken, fordi vi vet hva vi har og ikke hva vi kan få, eller hva vi får, om vi forandrer på noe. Deres diskurs, som deles med de undertrykte, lærer at det tryggeste er å bevare ting slik de er. Å kjempe for en drøm om et utopia vil i denne diskursen være en trussel mot den trygge og "riktige" versjonen av det samfunnet som eksisterer. Det er tryggere å vite at man går til en jobb dagen etter, enn å kjempe for rettferdig lønn og dermed kanskje få sparken. Håpløshet er å fornekte og flykte fra den virkeligheten man lever i (Freire, 1974, s. 76). Uten håp, ingen drøm, ingen endring. Dialog kan heller ikke finne sted uten håp (Freire, 1974, s. 76), fordi det er ikke noe poeng i en dialog som ikke har forandring og utvikling som mål.

### **Bankundervisning**

Underforstått i bankundervisning er forestillingen om et imaginært skille mellom mennesket og tilværelsen (Freire, 1974, s. 59). Undervisningen blir en handling som tar sikte på å oppbevare kunnskap hos elevene og det er læreren som plasserer den der (Freire, 1974, s. 55). Freire beskriver læreren her som en "ernæringsfysiolog", som serverer elevene det de har sagt de skal spise, fordi de mener at det er det som er viktigst å spise (Freire, 1993, s. 31). Bankundervisningen ikke har som mål at elevene skal finne en forståelse i det de leser, men at elevene skal finne den forståelsen som læreren har funnet for dem. Dette er basert på et mekanisk og oppsplittende syn på bevisstheten, og gjør elevene til mottagende objekter (Freire, 1974, s. 61), og kan derfor ikke fremme utvikling, bare trening av ferdigheter. I bankundervisningen er forholdet mellom lærer og elev usymmetrisk, og da kan det heller ikke oppstå ekte dialog. Læreren i bankundervisningen begrunner sin eksistens ved å se bort fra elevens kunnskaper, fordi "den som vet, underviser den som ikke vet" (Freire, 1994, s. 166). Dette er i følge Freire en elitistisk

holdning som opprettholder de undertrykkende diskursene, og som hemmer også demokratiet fordi noen bestemmer hva andre skal mene.

Det motsatte av bankundervisning er den skapende virksomhet, den problemrettende undervisning, hvor læreren lærer elevene *hvordan* de kan produsere kunnskap, ikke *hva* de skal tenke (Steinsholt, 2004, s. 597). Hos Freire er dette en progressiv undervisningspraksis:

*"For the one who knows to be able to teach the one who knows not" I said then, and I repeat now, "first, that one who knows must know that he or she does not know all things; second, the one who knows not must know that he or she is not ignorant of everything. Without this dialectical understanding of knowledge and ignorance, it is impossible, in a progressive, democratic outlook, for the one who knows to teach the one who knows not. (Freire, 1994, s. 166).*

### **Andre begreper fra Freires frigjøringspedagogikk**

Grensesituasjoner er der vi opplever vår egen uferdighet. Når vi ser oss selv utenifra, og reflekterer over virkeligheten, vil vi oppdage mulighetene vi har, men også begrensningene: jo mer vi vet, og mer forstår vi at vi ikke vet.

Grensesituasjonene er hvor utvikling og endring kan skje, og det er her vi som frie mennesker kan velge å gi opp eller kjempe, slik som beskrevet i conscientização.

Grensesituasjonene er de som vekker "gnisten" eller kamplysten hos mennesket, som igjen vekker håpet og dermed drømmen. Når grensesituasjonene setter menneskets liv i bevegelse gjør det at det som Freire kaller "limit acts" synlige og mennesket må dermed velge å handle eller ikke ut i fra de nye mulighetene som er gjort tilgjengelige (Freire, 1994, s. 182).

Bøndene i eksempelet overfor satt i samtale i en arrangert kultursirkel da Freire ble med i samtalen. Kultursirkler er et eksempel på systematisk utdanning, hvor lederne/lærerne skal bidra til at deltagerne åpner seg og lede samtalen videre ved å utfordre det som blir sagt. I kultursirklene er det dialogen som metode som avdekker grensesituasjonene. Dialogen er mer enn en samtale, mer en "meningsløs skravling" (Freire, 1994, s. 117), det er en samtale bygget på en vitenskapelig nysgjerrighet, hvor målet er endring og utvikling. Det essensielle i dialogen er at

deltagerne forholde seg anerkjennende til andre måter å se ting på enn sin egen (Freire, 1974, s. 71). I dialogen tar man fra hverandre virkeligheten og ser på det i deler med nye innfallsvinkler: dette er en kritisk tenkende tilnærming til det som studeres. Det som studeres kan ikke analyseres tatt ut av kontekst, vil dialogen bli ren verbalisme/"pjatt" (Freire, 1974, s. 71). Likeledes vil dialogen uten refleksjon og teoretisk kontekst bli ren aktivisme. Dialogen består alltid av refleksjon og handling, og blir ikke mulig uten dette som utgangspunkt (Freire, 1974, s. 71). Det som skiller dialog fra tale er også det dialektiske forholdet mellom deltagerne. Hvis en lærer mener han bruker dialog i undervisningen, men mislykkes i å se at han *egentlig* ikke lytter til elevene, er det ikke dialog (Mayo, 2000, s. 375). Å drive dialog er ikke det samme som høflighet -det å snakke sofistisert sammen - dialogen er det som gjør samtalen *epistemologisk* (Freire, 1993, s. 6).

### Freiremetoden

Denne metoden kombinerer alfabetisering og utvikling av demokratisk medborgerskap, og tar utgangspunkt i deltagerens livskunnskap. Metoden ble brukt sammen med "kultursirklene". Metoden kan deles opp i denne rekkefølgen (en oversettelse fra Gadotti, 1996, s. 39-40):

1. *Temaet diskuteres i gruppene.*
2. *Gruppens leder bidrar til at temaet/objektet avkodes, tas fra hverandre til mindre deler, ved å problematisere og provosere ved bruk av spørsmålsformuleringer som hvorfor, hvem, hva, for hvem, for hva, mot hvem, i hvem sin favør, for hva osv.*
3. *Ut i fra det som kommer frem i de innledende aktivitetene vil lederne (en observatør må være med) komme frem til ca. 16 ord som danner det Freire kaller "minimums-vokabular-universet".*
4. *Ut i fra disse ordene velges det ordet som skal brukes i leseopplæringsprogrammet. Dette er det Freire kaller "genererende ord". Disse ordene må ha en god fonetisk oppbygging for å kunne brukes i avkoding.*
5. *Avkodingen av det valgte ordet skjer på samme måten som avkodingen av objektet som ble diskutert i kultursirkelen: det blir tatt fra hverandre til mindre deler og hver del blir utdypet hver for seg.*
  - a. *Ordets semantikk*
  - b. *Hele ordet*
  - c. *Ordet deles i stavelser*

- d. Hver stavelse blir satt i sin egen "fonetiske familie"
- e. Ordets nye helhet presenteres
- f. Vokalene

Syntesen bak metoden består av at den som skal lære å lese har blitt "alfabetisert" i det han eller hun klarer å danne nye ord ved bruk av stavelsene fra det genererende ordet. Det ligger implisitt i dette at videreutvikling er nødvendig, i form av en post-alfabetisering hvor den alfabetiserte lærer å bruke leseferdighetene i praksis.

Dette var referat om leseopplæringsmetoden Freire brukte helt i starten av sin karriere (Torres, 2013).

### **Uprøvde muligheter - en samlende metafor**

Freire presenterer en metafor i *DUP* som rommer mange av nøkkelordene i hans pedagogikk (Freire, 1974, s. 88). Denne metaforen kommenterer han igjen i *HP*, og der kommenterer han den engelske oversettelsen, som han mener er dekkende. Hun som oversatte *DUP* kom frem til "untested feasibility" (Freire, 1994, s. 181), som på norsk oversettes til "uprøvde muligheter". I dette samles flere av Freires nøkkelord: i det uprøvde/uåpnede ligger det ukjente som avdekkes i grensesituasjoner når man utfordrer den gitte virkelighet. Vi blir klar over at historien og vår skjebne ikke forutbestemt, men foranderlig, og at vi kan påvirke den: det finnes muligheter vi ikke har testet.. De uprøvde muligheter åpner opp for autentiske læringssituasjoner fordi veien blir til mens man går, og på den måten er ingen kunnskap lukket eller låst. I "de uprøvde muligheter" finnes også ideen om menneskets ufullstendighet, som hos Freire er en viktig forutsetning for utvikling. Selv om "de uprøvde mulighetene" virker uoppnåelige, så resultater bevisstheten om det uprøvde de "prøvende handlinger". Selv om mennesket ikke oppnår de uprøvde mulighetene utvikler det seg allikevel ved å prøve i viten om at det finnes muligheter som ennå ikke er oppnådd (Freire, 1974, s. 100).

## 2 Freire i klasserommet: tre utvalgte tekster fra 1990-tallet

### Introduksjon av tekstene

En åpenbar forskjell mellom den tidligere og senere Freire er de store endringene av konteksten; fra voksenpedagogikk med fattige og undertrykte voksne på landsbygda, til en pedagogikk for alminnelige storbykoler og lærere og elever i klasserommet. Også etter dette skiftet av pedagogisk kontekst er Freire, gjennom bøkene fra 1990-årene, opptatt av å holde frem at det overordnende målet er drømmen om en bedre og mer rettferdig verden for alle. Videre skal tre utvalgte tekster fra den senere Freire presenteres.

I *Håpets Pedagogikk* tar Freire på ny opp temaene fra *De undertryktes Pedagogikk*. I sin hermeneutiske tilnærming tenker han tankene på nytt ved å plassere dem i den nåværende konteksten, og se dem i sammenheng med nye erfaringer. I *Lærer Ja; Tante Nei* går Freire bort fra det personlige preget i *HP* og helt bort fra *DUP*, og ser nærmere på den progressive lærer og undervisningspraksis. Denne boken gir inntrykk av å være adressert til lærerstudenter, og er organisert som en brevsamling. *AP* fortsetter med de samme sentrale tema, men bringer allikevel med noe nytt. I denne boken tar Freire opp spørsmålet om lærerens ufullstendighet, og evne til engasjement, nysgjerrighet og åpenhet, men det er allikevel det "nye" begrepet "å tenke riktig" som får størst oppmerksomhet, samt hans drøm om en universell etikk. Spesielt med denne boken er hvordan Freire har organisert kapitlene, ved å la alle titler starte med "Å undervise ...". Dette er ikke tatt med videre i den engelske oversettelsen.

*HP* skiller seg også fra de to andre bøkene med sin mer muntlige formidling. Peter Mayo kaller disse bøkene til Freire for en del av hans "talking books" (Mayo, 2000, s. 371). *DUP* er i originalen skrevet i flertall, som viser at den er et resultat av forskning og opplevelser Freire gjorde sammen med andre, men *HP* er et resultat av

Freires egne erfaringer fra årene etter *DUP*. Freire kaller *HP* for en reise i "time-space" (Freire, 1994).

*LJTN* og *AP* handler om hva som skjer i klasserommet. Her kan man allikevel kjenne igjen temaene fra frigjøringspedagogikken fra Freires tidligere tekster. *HP* skiller seg også fra de to andre ved at den er en autobiografisk bok, hvor han tar leseren med på detaljerte reiser inn i historien bak og grunnlaget for hans ideer (Mayo, 2000, s. 371), og at den er direkte knyttet opp til *DUP*. Derfor sier *HP* noe om Freire før og nå, mens de to andre bøkene redegjør for den senere Freire. I alle tre bøkene omtaler Freire kommer Freire tilbake til mange av de samme temaene som han har behandlet tidligere: *temaer jeg forlater for så å komme tilbake til dem som om de var for første gang* (Freire, 1996, innledning, overs. av forf.)

Freire skriver ikke bare for å skrive tekst, han beskriver det å skrive som at han lever og puster med teksten som produseres (Freire, 1997, forord). Dette gjør at *HP* gir leseren en mulighet til å bli kjent med Freires ideer og begreper medfølgende eventuelle oppklaringer fra forfatteren selv (Freire, 1994, s. 93). I noen tilfeller kan det virke som om Freire avviser kritikk, men dette kan ha noe å gjøre med at leseren i *HP* ikke alltid får informasjon om hvem som har kommet med kritikken eller nøyaktig hva den innebar. Leseren får i *HP* høre Freires side av saken. Videre gir dette *HP* en sentral rolle i å bli kjent med den senere Freire ved å få ideene fra *DUP* forklart av Freire selv i den nye konteksten som 1990-taller er beskrevet som. Med tanke på hvilken rolle oversettelse spiller i formidlingen av Freires noe innviklede formuleringer, så gir dette *HP* en oppklarende rolle både for nye og gamle lesere av Freire. Det går an å lese *HP* uten å kjenne til Freire fra før, men det å kjenne til *DUP* eller andre av hans verker, og dermed også til hans noe originale skrivestil, gjør boken muligens litt enklere å følge. Til sammenligning kan nye lesere enklere lese *LJTN* og *AP* uten å kjenne til den tidligere Freire.



## 2.1 *Håpets Pedagogikk – et gjensyn med De Undertryktes Pedagogikk*

### 2.1.1 En pedagogikk for håp

Paulo Freire starter *Håpets Pedagogikk (HP)* med å forklare hvorfor han valgte å bruke nettopp "håp" som tittel. Det første avsnittet kan gi et godt bilde på hva hele boken er, i hvert fall hva han ønsket at den skulle være:

*Når mange forfekter pragmatiske diskurser, som vil at vi skal tilpasse oss denne virkelighetens fakta, hvor drømmer, og utopia, er ikke bare kalt ubrukelige, men uheldige, fordi de er ansett som elementer i en hver pedagogisk praksis som makter å avdekkende de dominantes løgner, kan det virke rart at jeg skriver en bok kalt *Håpets Pedagogikk* (Freire, 1992, overs. av forf).*

I Freires egen fremstilling er det ikke rart i det hele tatt. I den vil en pedagogisk praksis basert på en progressiv politikk alltid være et avdekkende eventyr, en opplevelse av sannhet som blir avslørt (Freire, 1992; 1994, s. 1). Her skriver han om kritikere som har påstått at han nettopp på grunn av slike standpunkt ikke kunne kalle seg for en lærer, fordi han var for politisk. Hans kastet ballen tilbake til sine kritikere, ved å bemerke at de i denne kritikken unnlot å se at de ved å selv velge et slikt standpunkt ble like politiserte som de har beskyldt ham for å være (Freire, 1994, s. 1). Når de fratar ham retten til å kalle seg for lærer, fordi han er for politisk, tar de samtidig et standpunkt som viser at de aldri var eller kan være nøytrale. Freire avviser at utdanning kan være nøytral. Videre viser han til andre kollegaer som har spurt ham forbauset om hvorfor han valgte å skrive om håp i den korruperte og håpløse situasjonen som fortsatt kvelte Brasil (på 1990-tallet). For Freire var det nettopp på grunn av den aktuelle tilstand at han skrev om håp, fordi det er i en slik situasjon håp manifestere seg. Han så håpet i motstanden mot eliten og elendigheten, og i det at folket reagerte på den tilsynelatende håpløse situasjonen de levde i (Freire, 1994, s. 1-2). Håp er for Freire et ontologisk behov, men uten

kampen for å bedre situasjonen, uten reaksjon, forvitrer dette behovet. Håpløshet er når håp har mistet sitt feste, og blitt en fordreining av dette ontologiske behovet. Håpløsheten paralyserer når den blir systematisert (Freire, 1994, s. 3). Freire erkjenner i *HP* at situasjonen er komplisert, og forneker ikke historien, men det han vil frem til er at uten håp vil kampen for en bedre verden bli svak og vinglete (Freire, 1994, s. 2). Det at håp er et grunnleggende behov i mennesket er i seg selv håpefullt, men det gjør samtidig håp sårbart. Grensen mellom håp og håpløshet glir over i hverandre når menneskene lever i undertrykkelse og urettferdighet, og når deres virkelighet oppleves som håpløs. Håpløshet kan ende tragisk, og er årsaken og konsekvensen av immobilisme og passivitet, slik ligger ansvaret for at håpet ikke glir inn i håpløshet og fortvilelse hos individet selv (Freire, 1992).

Derfor mente Freire at det er nødvendig å lære å håpe: en slags utdanning i håp (Freire, 1994, s. 3). I denne sammenheng redegjør Freire for sin oppfattelse av den progressive lærer, og viser hvordan han opplever dennes essensielle rolle i utdanningen av det samfunnsaktive menneske. Freires bidrag i denne perioden handler om mer enn hvordan man lærer massene å lese og skrive, læreren i Freires pedagogikk har en mye større oppgave og et ansvar som går ut over lese- og skriveopplæring: *En av oppgavene til den progressive lærer er, gjennom en politisk, seriøs og korrekt analyse, å avsløre mulighetene for sine elever, uansett hvilke hindringer som finnes* (Freire, 1992, overs. av forf.).

Freire starter *Håpets Pedagogikk* med å fortelle hvordan *De Undertryktes Pedagogikk* ble til, ved å samtidig fortelle hvordan pedagogen og læreren Paulo Freire ble til. Han bruker her mange ord på å gjøre synlig de sammenhengene i hans eget liv som har resultert i både den han var og er som pedagog, og hvordan dette har hatt betydning for det han har skrevet (Freire, 1994, s. 7-22). Han forteller om sin egen opplevelse med å befri seg selv fra en håpløs situasjon, fra depresjonen, ved at han utforsket sin nåtid og fortid for å kunne se seg selv utenifra, og på den måten bruke svarene han fant til å oppfinne nytt håp i seg selv (Freire, 1994, s. 20-22). Håp ble til noe konkret, noe frigjørende, slik at han kunne fortsette å utvikle seg som

menneske. Han forteller videre om øyeblikket da det gikk opp for ham at han ikke skulle være jurist, men en lærer. Han studerte juss, men det hadde alltid vært undervisning han brant for. Dette øyeblikket da han forlot sin gryende juristkarriere var for Freire en åpenbaring, som han kan fortelle om i detalj når og hvordan skjedde; en ettermiddag, på jobb som juristkonsulent for arbeidere, mens han gikk siste året på jusstudiet (Freire, 1994, s. 9-10). I *HP* er han opptatt av å få frem hvordan disse personlige erfaringene har, sett i sammenheng med hverandre, vært avgjørende for det han senere har arbeidet med og skrevet.

Etter han forlot jussen jobbet han (videre) som portugisisklærer, men han ble raskt rekruttert til å drive det statlige sosialprogrammet SESI (Industrial Social Service) (Freire, 1994, s. 8). Programmet var opprettet av delstaten Pernambuco og gitt lovlig status av presidenten, i en tid med sosial og politisk vekst (Steinsholt, 2004). Tiden i SESI ble avgjørende for Freires arbeid. Her starter hans erfaringer med voksenopplæring blant ulike grupper av den fattige befolkningen. Det er allikevel erfaringene fra møtene med den fattige befolkningen som mennesker og gruppe, og som Freire senere kaller de undertrykte, som påvirker Freire dypest. Det er erfaringene fra dette arbeidet som senere gav ham behovet for å skrive *DUP*. Blant annet møte med oppdragelse, og forholdet mellom barn og foreldre, hos folkegrupper som levde i fattigdom og fortvilelse:

*One of my concerns, at the time, as valid then as it is now, was with the political consequences of that kind of relationship between parents and children, which later become that between teachers and pupils, when it came to the learning process of our infant democracy (Freire, 1994, s. 14).*

Freire møtte mennesker som levde i en helt annen virkelighet enn ham selv, og han møtte dem i kraft av å være en anerkjent pedagog som talte på stormøter om temaer rundt utdanning og oppdragelse (Freire, 1994, s. 16-19). Disse erfaringene ble til en lang og utfordrende læreprosess for Freire, som han selv kaller en reise. Han lærte etter hvert å forstå at han egentlig ikke forstod hvordan den fattige befolkningen hadde det, og hvordan deres virkelighet påvirket hvordan de møtte

barna sine. Det handlet ikke bare om mangel på utdanning eller kursing i oppdragelse, men om å leve i en fortvilet og håpløs situasjon. Tankene Freire gjorde seg gjennom denne læreprosessen tok han med seg da han begynte å studere pedagogikk og filosofi, og erfaringene ble først analysert og utforsket i hans doktoravhandling "*Educação e atualidade brasileira*" (*Dagens utdanningssituasjonen i Brasil*), og senere utarbeidet i *DUP* og andre tekster (Freire, 1994, s. 15).

Grunnlaget for det han redegjør for i *DUP*, som er den pedagogikk og det verk som gjorde ham kjent, ble til etter en opplevelse under et stormøte med en gruppe fattige arbeidere: "*Years later, Pedagogy of the Oppressed spoke of the theory that became steeped in practice that night*" (Freire, 1994, s. 19). Temaet han snakket om var autoritet, frihet og straff og belønning i oppdragelse. En i salen reiste seg på slutten og stilte spørsmål ved Freires egentlige kjennskap til de oppmøttes virkelighet og livssituasjon. For Freire ble dette en smertefull åpenbaring om egen ufullstendighet, og om at han selv var den læreren som ikke snakket med eleven, men til, uten å ta hensyn til elevens livsverden:

*The discourse of that faraway night is still before me, as if it had been written text, an essay that I constantly had to review. Indeed, it was the culmination of the learning process I had undertaken long ago - that of the progressive educator: even when one must speak to the people, one must convert that "to" to a "with" the people. And this implies respect for the "knowledge of living experience" of which I always speak (...)* (Freire, 1994, s. 19).

Denne opplevelsen la grunnlag for noe sentralt i Freires pedagogikk: mennesker som subjekter i eget liv (Freire, 1974, s. 12-13). Når læreren ikke er klar over elevenes virkelighet, blir ikke elevene subjekter i egen læring, men en del av lærerens virkelighet, og på den måten også objekter i læringssituasjonen. De fattige bøndene Freire møtte den gangen kunne de ikke høre det han ville si, fordi de var et annet sted enn ham. Han kjente ikke godt nok til deres kontekst, og så dermed ikke deres livsverden: "*Now Doctor (...), if people hit their kids, and even "go beyond bounds" as you say, it's not because people don't love their kids. No, it's because life is so hard they don't have much choice.*" (Freire, 1994, s. 18). Han forholdt seg til dem ut i fra sin egen

livsverden, noe som gjorde at de som hørte på ble snakket til og over, ikke med.

Denne erfaringen ble grunnleggende for Freires pedagogikk, som sitatet under er et eksempel på:

*(...) I insist once more on the imperative need of the progressive educator to familiarize herself or himself with the syntax and semantics of the popular groups – to understand how those persons do their reading of the world. (...) Unless educators expose themselves to the popular culture across the board, their discourse will hardly be heard by anyone but themselves (Freire, 1994, s. 91)*

### 2.1.2 I eksil

Freire forstod ikke aldri hvorfor han var ansett som farlig for Brasil og ble sendt i eksil: *...I had been arrested, and subjected to long interrogations by military personnel who seemed to think that, in asking these questions of theirs, they were saving not only Brazil but the whole world (Freire, 1994, s. 25).*

Tiden i eksil hadde en stor effekt på hans arbeid og forfatterskap. Det at han ble geografisk distansert fra Brasil, fikk epistemologiske konsekvenser (Freire, 1994, s. 33). Det var det å se sin virkelighet i Brasil utenifra som gav ham inspirasjonen, men også muligheten, til å skrive *DUP*, selv om behovet for å skrive den var allerede vekket i ham fra tiden i SESI. Viktig var også hans politiske erfaringer i Chile, et land som på den tiden var i en usikker politisk situasjon. Etter kort tid måtte han forlate Chile etter at også dette landet ble kuppet av en høyrekonservativ regjering. Freire var også der ansett som politisk aktivist gjennom sitt engasjement for lese- og skriveopplæring av den fattige befolkningen i samarbeid med aktivister på motsatt side av kuppet. I sin tid i Chile møtte han unge og engasjerte chilenerne, som forsterket like mye hans politiske ståsted som hans pedagogiske grunnsyn. Det var en dyptgående læringsprosess for ham, som resulterte i *DUP*, men denne prosessen er ikke med i *DUP* og det er analysen av denne prosessen *HP* tar for seg. (Freire, 1994, s. 31)

Freire beskriver arbeidet med lese- og skriveopplæring blant bønder i Chile, som i Brasil, som et verktøy for å nå målet om å skape et demokratisk samfunn. Det

var aldri det å gjøre folket lese- og skrivekyndige i seg selv som var Freires mål eller visjon, men at det var essensielt fordi de som kjemper for frihet og anerkjennelse, demokrati og likhet, må beherske språket (Freire, 1994, s. 30). Freire deltok i kultursirklene hvor Chilenske bønder ble satt sammen i grupper med en veileder for å sette ord på sine erfaringer, for å gjennom språket bryte ned de etablerte diskursene som kneblet dem. Han ble imponert over utviklingen som skjedde i disse settingene (Freire, 1994, s. 30). Bøndene utviklet seg som individer i takt med at de ble mer og mer bevisste sin iboende evne til å mestre språket. Folket må få lære ved å bruke sitt eget språk i utdanningen for å kunne se verdien av og rollen til sin egen tanke. Dette mener Freire at den offentlige utdanningen burde legge til rette for. Da må den være demokratisk og progressiv, og bygge på en håpefull pedagogikk, som lærer elevene å tenke kritisk (Freire, 1994, s. 30).

Freire holdt selv slike kultursirkler med bønder i sitt arbeid i Chile. Mange av hans praksiserfaringer fra dette var starten på *DUP*. Her gjorde han erfaringer som utviklet videre hans syn på hva det vil si å være en progressiv lærer. Chile var i samme situasjon som Brasil var i, og slik kunne Freire jobbe videre med det han hadde startet på i Brasil. Han kunne knytte erfaringer fra hans arbeid i Brasil med erfaringene han gjorde mens han arbeidet med aktivistene i Chile. For Freire var det viktig at dette ikke var bare populisme eller idealisme, men en pedagogikk med base i praksis (Freire, 1974, kapittel 3; 1994, kapittel 3).

### 2.1.3 Kritikk mot Freire

Freire har selv blitt kritisert dels for å føre en elitistisk diskurs, å være en "populist", som manipulerte sin sannhet på andre. Han svarer på denne kritikken med å hevde at han ble vaksinert mot elitistisk arroganse under sin læringsprosess i tiden sammen med fiskere, bønder og urbane arbeidere rundt Recife i tiden han arbeidet i SESI (Freire, 1994, s. 36). I *HP* svarer Freire ved flere anledninger på kritikk som har blitt rettet mot ham helt fra da *DUP* ble kjent. Han både svarer på og

analyserer kritikk som kom på 70-tallet da boken ble kjent, og på kritikk som har fulgt ham videre helt frem til i dag. Han skriver også i denne sammenheng om sin egen utvikling som pedagog fra *DUP* og til når han skriver *HP*, hvor han slik eksemplifiserer sitt syn på læring ved å vise til at han anser seg selv for å være i en kontinuerlig læringsprosess (Freire, 1994, s. 53). Han innleder allikevel med å understreke at hans politiske ståsted ikke har forandret seg. For ham må det i en håpefull pedagogikk ligge et grunnleggende etisk ansvar for å kjempe kampen for rettferdighet og likhet, en kamp mot dogmatisme og elitisme. Denne kampen eksisterte for Freire også i klasserommet, mellom lærer og elever. Det er den progressive lærers ansvar å lære elevene til å bli bevisste "the whys" i både det de lærer og det de allerede har lært (Freire, 1994, s. 67). Han svarer i *HP* på kritikk mot sitt forsvar av en kritisk radikal pedagogikk: *I believe, or rather I am convinced, that we have never needed radical positions, in the sense of the radicalness I advocate in Pedagogy of the Oppressed, as we need them today. (...) let us be postmodern: radical and utopian. Progressive* (Freire, 1994, s. 40).

### **Freires skrivestil og språk**

Selv om han var tydelig på sitt politiske standpunkt om behovet for en radikal endring i samfunnet, understreker han i *HP* at han hverken skrev *DUP* av sympati eller for å angripe, og han avviser kritikken om at det å ville forandre verden er ren idealisme. For ham var det å skrive en slik bok en politisk oppgave han skjønnte at han måtte gjennomføre (Freire, 1994, s. 56). Å gjøre verden til et bedre sted er drømmen som har vært grunnlaget for hans erfaringer og hans forfatterskap - hans kjærlighet til mennesket og verden. I *DUP* siterer han Che Guevara sitt utsagn om at autentisk revolusjon ikke kan eksistere uten kjærlighet som grunnleggende kvalitet (Freire, 1994, s. 34-35). I *HP* blir samme tema behandlet, men her blir også hans syn på språkets rolle analysert. Hans språk og skrivestil har mange ganger blitt kritisert, noe han ønsker å adressere i *HP*:

*When it comes to language there is something else I would like to bring up here. It is something that I have never accepted – on the contrary, something that I have always rejected. It is the assertion, or even insinuation, that fine, elegant writing, is not scholarly. A scholar does difficult writing, not fine writing. Language's aesthetic moment, it has always seemed to me, ought to be pursued by all of us, including rigorous scholars. (Freire, 1994, s. 59)*

Freire er opptatt av språket som konservator og skaper av diskurs, men han er også opptatt av språket i seg selv: for Freire er språket like vakkert som det er viktig. Han skriver i *HP* at han alltid har likt en skrivestil som er uten "skarpe kanter" (Freire, 1994, s. 54 og 60). Et eksempel fra *HP* er når han skriver at klassekamp er et viktig faktum i kampen for demokrati, men at det ikke kan forklare alt, som ned til hvorfor skyene får en helst spesiell farge på ettermiddagen: "*...right down to the color of the sky on a Tuesday evening*" (Freire, 1994, s. 76) – i den portugisiske teksten står det "skyene", ikke "himmelen" (the sky).

Kritikken mot skrivestilen som han adresserer i *HP* går i at den er snobbete og uforståelig. Til betegnelsen snobbete språk, sier Freire at han mener at også akademiske og faglige tekster burde være vakre - at det "*er ikke å synde mot academia hvis en forfatter unngår å skade øret og smaken til den som hører eller leser teksten*" (Freire, 1994, s. 60, overs. av forf). For å svare på kritikken om at hans språk gjør tekstene hans vanskelige å forstå, henviser han til et møte han deltok på i USA hvor *DUP* ble diskutert. Da deltagerne strevde med å forstå ulike deler av teksten, var det en mann som tok til ordet for å forklare nærmere. Etter møtet kom mannen bort til Freire og sa at det var ikke det at de ikke forstod språket i teksten, men at de ikke tenkte dialektisk, og at de ennå ikke hadde noen erfaring med det harde livet de undertrykte i samfunnet lever i (Freire, 1994, s. 61).

Tilbakemeldingene om at språket han brukte var vanskelig var oftest rettet mot den engelske utgaven, og dermed var den i utgangspunktet rettet mot oversettelsen. Freire hadde ikke særlig gode engelskkunnskaper, i følge ham selv, men han hadde hele veien stor tro på oversetteren Myra Bergman Ramas sitt arbeid. Han ble selv konsultert flere ganger, og har alltid siden tatt ansvaret for all kritikk



rettet mot også denne utgaven (Freire, 1994, s. 62). Å oversette teksten til en forfatter med forkjærlighet til det estetiske og vakre i faglige tekster kan gi oversetteren en utfordring med det å videreføre meningen som ulike metaforer og setninger var ment å gi på originalspråket, og påvirker de videre oversettelsene som bruker den engelske, som blant annet den norske utgaven fra 1974. Etter at boken ble oversatt til flere og flere språk avtok kritikk omhandlende språket og skrivestilen. Det var heller ikke den kritikken som betydde mye for Freire (Freire, 1994, s. 62).

For ham er det viktigere med de tilbakemeldingene som viste ham at hans tekst traff og gav mening for de som leste den fordi de trengte den, ikke fordi den var en fagtekst. Han forteller om en ung gutt i USA, sønn av en av hans studenter da han var gjesteforeleser på Harvard, som fikk lese det nylige oversatte første kapittelet av *DUP*. Gutten var 16 år, og hadde naturlig nok liten akademisk kompetanse, men hans tilbakemelding var "*this book is about me. It's all about me*". Dette var en ung afro-amerikaner i 70-tallets USA, som levde i den undertrykkende diskurs Freire ønsket å analysere med sin bok. For Freire var det en viktigere tilbakemelding enn at noen akademikere opplevde språket hans som snobbete og komplisert (Freire, 1994, s. 62). Freire var opptatt av at det å lese og forstå tekst er en prosess hvor leseren må gjøre en innsats. Det skal ikke ha noe å si hvem man er eller hvor man kommer fra: det å lese en tekst handler om vilje og ønske om å forstå teksten (Freire, 1994, s. 63).

Dette bringer Freire til kritikken som handlet om at hans teori er utdatert, at hans tekster er for politiserte for å kunne kalles relevante for utdanning, og at hans læringsteori er underordnet sosiale og politiske hensikter (Freire, 1994, s. 67). Freire svarer i *HP* på denne kritikken ved å påstå at slik kritikk kommer fra de som ikke har gjort den nødvendige innsatsen som skal til for å forstå en tekst man ikke nødvendigvis deler diskurs med, lesere med en lukket holdning til tekstene hans (Freire, 1994, s. 64). Dette kommer som oftest fra de som ikke en gang har lest tekstene hans, men bare om han og hva andre mener han står for. Denne kritikken er i følge Freire basert på denne naive forestillingen om at utdanningspraksis kan være

nøytral, og på en forvridd forståelse av hans bruk av begrepet *conscientização*. I følge Freire eksisterer det ingen utdanning som er fjernet fra politiske og sosiale hensikter (Freire, 1994, s. 65).

Allikevel er det den kritikken som kritiserer Freire for å være en "kulturell inntrenger" som han i *HP* gir inntrykk for å ta dypest innover seg. Å kritisere ham for å føre en elitistisk diskurs, at han ikke respekterer den folkelige kulturen, er å plassere ham i samme bås som de i han har brukt hele sin karriere på å kritisere, og i en diskurs han alltid har jobbet for å bekjempe (Freire, 1994, s. 64). Å respektere sine elever innebærer for Freire å være ærlig og å leve ut det man sier man står for, ikke å lyve om sine drømmer for å fremstå nøytral. Det samme gjelder å anerkjenne at elevene ikke deler samme meninger som en selv. Det å prøve og være nøytral er for Freire å være elitistisk og inntrengende, ved at det reduserer utdanningen til rent påfyll av fakta, som er adskilt fra elevens levde liv og kultur (Freire, 1994, s. 65). Kritikken fra *DUP* blir for Freire en umulighet, da dialog og *conscientização* ikke skjer hvis de som frigjøres ikke er autonome og deltagende i sin egen frigjøringsprosess: "*In an antidialectical position, I would have rejected, like all mechanists, the need for conscientização and education before a radical change in the material conditions of society can occur*" (Freire, 1994, s. 89). For Freire er utdanning for alle middelet, ikke målet, fordi et samfunn formes gjennom utdanning. Dette er et syn de dogmatiske autoritære aviser som idealisme (Freire, 1994, s. 90). Med en kulturinntrengende og manipulerende diskurs ville dermed Freire fornektet alt han stod for. På denne måten svarer Freire i *HP* på denne type kritikk med å forklare hva kritikerne har misforstått.

Freire forteller videre i *HP* at når han har forklart dette til sine kritikerne har de svart ham i sinne at det er uansett det hans "disipler" sier at han mener (Freire, 1994, s. 74). I denne sammenheng siterer han Karl Marx, forøvrig uten å ville sammenligne seg med ham, som i irritasjon over franske marxisters inkonsekvens, skrev at "*da vet jeg at jeg er ingen Marxist*" (Freire, 1994, s. 75).

Freire har også blitt kritisert for å videreføre en diskriminerende diskurs overfor kvinner i tekstene sine. Om kritikken handlet om mer enn språket, så tar han uansett bare opp denne siden av kritikken i *HP* (Freire, 1994, s. 54-55). Han analyserer det kjønnsdiskriminerende som eksisterer i selve grammatikken i språket. På portugisisk eksisterer ikke pronomen intetkjønn. I Brasil er praksis er å bruke hannkjønn hvis det ikke kun er kvinner som omtales. I Brasil ville det fornærmet de menn tilstede hvis en taler henvendte seg med hunnkjønnspronomen til forsamlingen, selv om det var et tydelig flertall av kvinner der: "*De ville trodd jeg ikke kunne portugisisk syntaks, eller at jeg tøysset med dem*" (Freire, 1994, s. 55, overs. av forf.). De kvinnelige lesere av den engelske og første utgaven av *DUP* fra 1970, blant andre Bell Hooks, som tidligere nevnt i oppgavens Del 1, henvendte seg til Freire om dette temaet. Hans umiddelbare reaksjon var forsvar ved å forsikre seg selv om at det han hadde lært som barn fortsatt gjaldt, at når man sier at "men are determined to change the world" så inkluderer det implisitt også kvinner. Denne kritikken resulterte allikevel i at han begynte å evaluere sin egen praksis, og kom da frem til at kvinnene hadde rett. Han videreførte en diskriminerende diskurs fordi han hadde vært ukritisk til det innlærte, og hadde ikke vært bevisst hvor mye ideologi det lå i språket. Han hadde blindt stolt på det han hadde trodde var riktig, fordi det alltid hadde vært sånn. Det absurde gikk opp for ham; ingen menn ville godta å implisitt være regnet med når man skrev at "women are determined to change the world". Freire svarte hver av kvinnene som hadde sendt ham brev om dette temaet, og takket dem for den oppvekkeren de hadde gitt ham. Fra da av skrev han alltid "women and men": "*I rather write an unattractive line sometimes than omit to express my rejection of sexist language*" (Freire, 1994, s. 55, eks. på s. 77 og 151).

#### 2.1.4 Politikk og ideologi

Klassekamp er et politisk fakta, og er det som skaper en bevissthet om klassetilhørighet. Denne bevisstheten blir skapt i de interessekonfliktene som oppstår mellom ulike klasser (Freire, 1994, s. 78). Klassekamp er ikke hva som driver

historien videre, men den er én av årsakene til at historien utvikler seg, og ikke stopper opp og blir på stedet hvil (Freire, 1994, s. 76). Dette forklarer Freire med at den iboende drømmen om frihet inni hvert menneske holder kampen i live, som igjen gjør at undertrykking som et system nødvendig. Dette iboende behovet for frihet i mennesket, gjør at kontrollen den dominante klassen har over den undertrykte må opprettholdes gjennom mer enn bare vold og frykt, men også ved at de undertrykte systematisk blir opp trent i år tro på den undertryktes sannhet, slik at dette indre kallet ikke blir synlig for dem. Et politisk system som bygger på en slik mekanistisk og deterministisk oppfattelse av historien vil aldri kunne bidra til frigjøring (Freire, 1994, s. 85). Synet på fortid, nåtid og fremtid påvirker hvilke mål en samfunnsklasse har med utdanning. Freire mener at dogmatiske og mekanistiske politiske ideologier vil ønske å bevare nåtiden slik den er også videre inn i fremtiden, noe som vil påvirke den utdanning slike ideologier ønsker. Her knytter Freire ideologi og politikk med undervisningspraksis: (...) *the more important passage – that from "naive transitivity" to "critical transitivity" – comes only through serious educational efforts bent to this end* (Freire, 1994, s. 87)

Videre i *HP* viser Freire sitt politiske engasjement i sin omtale av ideologiene kapitalisme og sosialisme. Sitatet under er ett av fire lengre sitater hvor han med mange ord viser sin motstand mot kapitalismens "overlegenhet" i samfunnet:

*What excellence is this, that sleeps in peace while numberless of men and women make their home in the streets, and says it is their own fault that they are on the street? What excellence, that struggles so little, if it struggles at all, with discrimination of reason of sex, class, or race, as if to reject someone different, humiliate her, offend him, hold her in contempt, exploit her, were the right individuals, or classes, or races, or one sex, that holds the position of power over another?* (Freire, 1994, s. 80, sic)

Videre skriver han at han ikke vil godta at sosialismen er død, pulverisert, etter at Berlinmuren falt, Sovjetunionen ble oppløst, og kapitalismen vokste. Den sosialismen han mener det da henvises til var en ideologi som feilet ved at den i bunn var bygget på autoritære verdier. Det var ikke den sosialistiske drøm som var

problemet, skriver Freire, "*just as what is positive in the capitalist experience has never been the capitalist system, but its democratic mold*" (Freire, 1994, s. 82). Freire vil drømme den sosialistiske drømmen videre, men rensset for totalitærisme, sekterisk blindhet og autoritære forvrengninger: "*This is why I personally look forward to a time when it will become even easier to wage the democratic struggle against the wickedness of capitalism*" (Freire, 1994, s. 82). Slik knytter Freire sin drøm om demokrati til en ideologi fremfor en annen.

### **Overgang til neste bok**

Å være bevisst fortiden og sin rolle i den og i nåtiden, for å gjøre fremtiden bedre, kan i følge Freire ikke avfeies som idealisme, slik mange av hans kritikere har gjort. Som eksempel viser han til hvordan Brasils slavokratiske bakgrunn fortsatt kulturelt og sosialt preger landet i dag (Freire, 1994, s. 92). Slike strukturer i samfunnet må den den progressive lærer være bevisst. En lærer som skal være med å utdanne engasjerte og frie medborgere til i et demokratisk samfunn, må selv være bevisst den sosiokulturelle arven hele samfunnet og kulturen bygger på. Det er bare ved en slik bevissthet at læreren kan bidra til progressive utvikling (Freire, 1994, s. 93). I *Lærer Ja; Tante Nei* utdyper han dette temaet videre.

## ***2.2 Lærer Ja, Tante Nei – brev til dem som våger å***

### ***undervise***

Denne boken presenteres med en kort oppsummering av hvert kapittel/brev i den *portugisiske utgaven*, og representerer et første møte med Freires ideer i dette masterprosjektet. Oppsummering består av referater av det Freire skriver, og alle påstander kommer direkte fra teksten. For hvert brev er det henvisninger til sidetall i originalen og i den engelske utgaven, men det er ikke henvisninger til sidetall innen brevene.

## 2.2.1 Innledende ord

(Freire, 1993, s. 7-18; 1998b, s. 1-29)

Å snakke om politikk og samfunn er i denne bokens sammenheng ikke en avledning fra temaet som er bokens tittel. Tvert i mot så handler det å være lærer nettopp om å være en politisk aktør, fordi læreren har en nøkkelrolle i utviklingen av det demokratiske samfunn. Godt medborgerskap handler om være seg bevisst sin rolle som tilsynsfører for staten, og Freire reagerer på politikere som tar avstand fra ideologi, og slik kaller seg for nøytrale. Politikk handler om håp om et bedre samfunn, og når dominerende og elitistiske krefter i samfunnet prøver å avvæpne den politiske debatten, så ender det ofte med at det er nettopp deres behov og saker som blir prioritert. Det er nettopp avvæpning man gjør med læreren når man kaller denne for tante. Det handler ikke om å nedgradere begrepet tante, men å fjerne noe fra av begrepet lærer, nemlig det profesjonelle, etiske og samfunnspolitiske ansvaret.

Grunnen til at den moderne lærer ennå blir redusert til tante, er at denne praksisen opprettholdes av diskursen i samfunnet ved at også av lærere selv bruker dette begrepet om seg selv. Det er et "usynlig" forsøk på å forsøte, eller mildne, lærerens rolle i samfunnet, og i det politiske bilde. Noen lærere ønsker ikke å gå bort fra å være tante, nettopp fordi de ikke ønsker, eller ikke vil ta inn over seg, det fulle ansvaret av det å være lærer. Deres redsel for ansvaret, som friheten bærer med seg, gjør at de forblir i den falske tryggheten det er å være tante. En tante som er lydige mot status quo i den politiske diskursen, som den politiske administrasjon overvåker gjennom sine politisk motiverte "utdanningspakker", eller "metodepakker". Dette er pakker som ikke anerkjenner lærerens kunnskap og kompetanse. Derfor er problemet at det pendler mellom lydige og godartete tanter i autoritære styresett, til opprørske lærere i demokratiske styresett. Det ideelle ville være, uansett politisk styresett, at alle lærere identifiserte seg som lærere. Det å være lærer, en noe man er med hele seg, både fysisk, mentalt, kognitivt og følelsesmessig. I pedagogikken man må tørre å snakke om følelser, og om kjærlighet, uten å være

redd for å bli kalt bløt eller uprofesjonell. En tante kan være tante uten å elske sine elever, og trenger ikke en gang like å være tante, men at en lærer ikke kan være lærer uten å ønske sine elevers beste (i den portugisiske utgaven bruker Freire verbet "å elske").

Freire avslutter forordet med å si at enhver som leser hans tekst har rett til å identifisere seg slik en selv ønsker, men han understreker sitt synspunkt med å hevde at man uansett aldri kan fornekte de skjulte implikasjonene som kommer med å redusere en lærer til tante (denne setningen er ikke med i den engelske oversettelsen).

### 2.2.2 Første Brev - Å lese verden – å lese ordet

(Freire, 1993, s. 19-36; 1998b, s. 31-47)

En lærer og underviser må også selv være en lærende. Læreren utvikler seg selv ved å tørre å lytte til elevens innspill, tørre at ens meninger blir utfordret, og å tenke de allerede tenkte tankene på nytt. Læreren blir engasjert ved å gi seg hen til elevenes uskyldige nysgjerrighet, og blir med dit denne nysgjerrigheten, og søken etter kunnskap, tar med både lærer og elev. Eleven ser tingen for første gang, og læreren ser kanskje tingen på en ny måte.

Det at læreren også er en lærende, og følger elevene på deres vei mot forståelse, innebærer allikevel at læreren må forberede seg. En lærer skal være åpen og nysgjerrig, og alltid ha den rette kompetansen for å undervise. En lærer skal ikke starte på sin undervisningsvirksomhet uten å ha formell undervisningskompetanse gjennom utdanning, som deretter krever kontinuerlig evaluering av egen praksis for å opprettholde en profesjonell kompetanse. Dette er en etisk, politisk og profesjonell plikt. En god og vel levd undervisningserfaring vil selv vise at dette er nødvendig for en god lærergjerning.

Læring kan ikke være en mekanisk prosess hvor den lærende skal reprodusere kunnskap gjennom memorering. Det å studere, eller å lese, handler om

å lete etter forståelse. For å få full utnyttelse av den kritiske prosessen burde man først bli bevisstgjort det som kommer forut for sin verden. Dette betyr at hver person må først lese sin egen kontekst. Å lese verden er å oppleve, å se, den virkeligheten man lever i fra avstand. Det man ser er det som "leses", det er teksten om deres verden. På denne måten bevisstgjøres personen sin kontekst: "det er sånn det er, jeg har bare aldri sett det før". Det er slik man klarer å assosiere det som er fra den sansbare verden, med de begreper som dukker opp gjennom skolespråket og lesingen av ordet. Det er kun slik ekte læring kan skje, med både kropp og sinn, i den kritiske lesningen av verden og ordet.

### 2.2.3 Andre brev - Ikke la frykten for det vanskelige lamme deg

(Freire, 1993, s. 27-31; 1998b, s. 49-59)

Dette andre brevet er rettet direkte til de som studerer, ikke kun studenter, men til alle som leser tekster for å lære og å utvikle seg selv. Det handler om frykten for å ikke forstå tekstens mening, det å føle at ens evner er utilstrekkelige i møte med en tekst. Det er nødvendig å klare å assosiere det man leser i de akademiske tekstene med de erfaringer man har fra den sansbare verden. Det vil si at en kritisk forståelse av teksten krever at man dykker ned i den med kropp og sjel.

Frykten for det som oppleves vanskelig er konkret, og skal ikke fornektes, uansett om den er begrunnet eller ikke, men det handler om å ikke tillate at frykten lammer oss og overtaler oss til å ikke møte utfordringen med kamp eller innsats. Den største trusselen er at leseren gir opp ved første hinder. Da tar man ikke innover seg hva det virkelig vil si å studere.

Det er viktig å ikke la panikken ta overhånd, selv om det å studere, å lese tekster, er en krevende oppgave og innebærer både smerte og glede. Ut av dette vil man utvikle en disiplin, som ikke kan bli gitt oss eller påtvunget oss utenifra. Denne disiplinen utvikler seg hos leseren ved å være delaktig i egen lærings- og



utviklingsprosess. Vi møter teksten med kritisk forståelse når vi tillater hele spekteret av tanker å være med på å bidra i prosessen.

Å lese en tekst er en komposisjon mellom leseren og forfatteren hvor leseren, i sitt forsøk på å forstå tekstens mening, streber etter å bevare forfatterens ånd i teksten. Hvis leseren opplever å føle på egen utilstrekkelighet overfor tekstens innhold i denne streben, kan det å diskutere den med andre i en lesegruppe gi ny innsikt i tekstens og dens mening. Slik blir teksten en dialogisk erfaring, ved at flere synspunkter om samme tekst blir diskutert og analysert.

Videre tar dette andre brevet også opp hvordan elever i (den brasilianske) skolen lærer å møte tekster på en mekanisk måte. De kommer inn i skolen med et naturlig pågangsmot og engasjement for å lære og forstå, men skjønner fort at det finnes én riktig måte å studere på. Barnas kreativitet, lek og nysgjerrighet som læringsmetode blir avlært. Selv om en tekst, i for eksempel naturfag, har én konkret mening, betyr ikke det at elevene skal memorere og gjenta det de leser. Dette er det Freire kaller "kateterundervisning".

Leseren blir slik en medforfatter av tekstens mening. Leseren har gjort en innsats for å komme frem til tekstens mening, som ikke nødvendigvis lå klar til kun å pugge og gjenta. Det er nettopp her utfordringene, og det vanskelige, ligger i det å lese og prøve å forstå en tekst.

#### 2.2.4 Tredje brev - "Jeg tok lærerutdanningen fordi jeg ikke hadde andre muligheter"

(Freire, 1993, s. 32-36; 1998b, s. 61-70)

Det er uheldig for lærerprofesjonens status, og for barna disse lærerne skal møte, at noen velger læreryrket av andre grunner enn at de ønsker å være gode lærere som elsker å undervise. Å studere til å bli lærer er noe seriøst, og krever at studentene er engasjerte og motiverte. Selv om det finnes læresteder som ikke tar sin oppgave seriøst, og er mer opptatte av penger enn å utdanne gode lærere, så betyr ikke det at det å gå lærerutdanningen er som å "sitte å slappe av under en markise,

mens man venter på at regnet skal gå over". Å gjøre det trenger man ikke utdannelse for å klare.

Metaforen overfor er knyttet til at Freire overhørte studenter som fortalte at de gikk på lærerutdanningen mens de ventet på å bli gift og stifte familie. Dette viser igjen tilbake til den status lærergjeringen får når lærerbegrepet blir redusert til tante, som igjen gir læreryrket den status som noe alle kan klare. Dette hører med i den ideologien som ikke anerkjenner lærerens viktige rolle i samfunnet, som er med på å underbygge lærerens politiske rolle og plikt i et demokratisk samfunn. Lærere selv må vise stolthet overfor sitt yrke, og engasjere seg politisk for læreres rettigheter. Ved at den praksis, som gjøre at studenter i bunn og grunn tar lærerutdanning for å jobbe som tanter, blir videreført vil læreryrkets lave status opprettholdes, og dermed vil det bli vanskeligere å bli hørt og motta støtte fra resten av samfunnet.

Lærere har gjennom alle tider kjempet for bedre lønnsvilkår. Å heve læreres lønnsnivå ikke har noe å gjøre med statlig økonomi, men med vilje og innsikt i å forstå hvilken rolle lærerne har i samfunnet. Det er uforståelig stor forskjell på lønnsnivået på en statlig leder og en lærer, når det er slik at lærerens oppgave gjorde det mulig for statslederen å komme dit han eller hun er i dag. Det er et kontinuerlig misforhold mellom det offentlige ønske om en sterk utdanning for folket, og hvordan skole og utdanning blir prioritert i statlige budsjetter. Dette krever at lærere snakker høyt, og kjemper for sine rettigheter. Dette krever engasjerte og motiverte lærere, som har blitt lærere fordi det var lærere de ville bli. Ikke fordi de ikke hadde andre muligheter eller skulle gjøre det i vente på noe annet. Det krever lærere som forstår at problemene i utdanningen ikke bare har med pedagogikk å gjøre, men også med politikk.

Å være lærer innebærer å jobbe med mennesker; lede, undervise, veilede, inspirere og være med på å bidra til at barn blir den beste utgaven av seg selv, slik at de er med på å gjøre samfunnet til det beste det kan bli.

## 2.2.5 Fjerde brev - Om de essensielle kvalitetene hos en kompetent, progressiv lærer

(Freire, 1993, s. 37-43; 1998b, s. 71-84)

Dette brevet presenterer de egenskapene en kompetent, progressiv lærer burde ha. Dette er egenskaper som utvikles gjennom praksis, i en sammenheng mellom politikk og den progressive lærerens kritiske natur. Freire presiserer at alle egenskapene er like viktige, og at det derfor handler om en pedagogisk praksis som har sitt utspring i alle disse egenskapene og dydene.

En kompetent lærer skal være; ydmyk, kjærlig, modig, tolerant, besluttsom, virke i spenningen mellom det utålmodige og tålmodige (verbal parsimoni), og alt dette skal bygge på i en fundamental kjærlighet til livet (livsglede).

Ydmykhet innebærer å vise mot til å innrømme egne feil, ha tillit til og respekt for seg selv og andre, å erkjenne at ingen vet og kan alt, og alltid være åpen for å utvikle seg og lære nye ting. Det handler om å virke i en trygg usikkerhet, hvor det ukjente ikke skremmer en til handlingslammelse, men heller utfordrer en til å se virkeligheten, og en selv, fra nye sider. Det motsatte av en ydmyk lærer er en lærer som ser seg selv som ekspert, og som sjelden er villig til å lytte til andres meninger og forandre egen praksis. Det er en lærer som ofte kan bli låst fast i en sirkel av sin egen sannhet. "*Ydmykhet blomstrer ikke i folks usikkerhet, men i sikkerheten til den forsiktige*" (Freire, 1993, s. 37)

Kjærlig: I denne sammenhengen brukes det portugisiske ordet "amorsidade". En direkte norsk oversettelse finnes ikke, men "kjærlig" vil falle mest naturlig. "Amor" betyr kjærlighet, og det norske ordet omsorg vil ikke være dekkende nok for hva Freire legger i denne kvaliteten, eller dyden. Det handler om at en lærer skal elske sitt arbeid og sine elever, for å slik klare å fortsette sitt arbeid med genuint engasjement på tross av de mange utfordringer dette yrke innebærer. Læreren skal vise omsorg for sine elever, men i denne sammenheng handler det om mer enn en kjærlig praksis, da det handler om å utvikle en respekt for seg selv som

lærer og for det å undervise, og dermed også for elevene som mennesker og deres utvikling og læring. Slik vil også læreren måtte kjempe for sine rettigheter. Uten denne kjærligheten til yrket mener Freire at arbeidet til en lærer mister sin mening. *"For at denne kjærligheten skal bli oppfylt krever det at jeg skaper i meg selv, gjennom min sosiale erfaring, en annen kvalitet: motet, motet til å kjempe side ved side med kampen for å elske"* (Freire, 1993, s. 38)

Å være modig innebærer at læreren er trygg på sitt ståsted, slik at man ikke gir seg i kampen for lærerprofesjonens rettigheter. I klasserommet handler det om å ikke la seg selv bli handlingslammet av de utfordringer en møter, men å klare å møte dem uansett om man har løsningen klar umiddelbart. Motet skjer i brytningspunktet mellom trygghet og frykt, og oppstår når vi utfordrer vår frykt.

Toleranse er en forutsetning for alt pedagogisk arbeid. Toleranse er å leve sammen med det som er annerledes enn en selv; lære med og respektere det. Å sameksistere med det man misliker er hykleri, ikke toleranse. Toleranse krever respekt, disiplin og etisk refleksjon. Elevene undervises automatisk i lærerens egne holdninger, og man lærer ikke toleranse i et uansvarlig miljø, ei heller i et autoritært eller et utsvevende miljø uten grenser. Toleranse krever åpenhet og fleksibilitet i møte med andre og i møte med etablerte sannheter. Å tro at forskning gir oss den fulle sannhet gir ikke plass til toleranse, vi må møte forskningen med en kritisk analyse, men det betyr ikke at vi kan fornekte den.

Besluttsomhet er absolutt nødvendig for en lærers jobb som utdanner, men det er en vanskelig dyd å lære bort, mens den trygghet det her er snakk om krever en tydelig teoretisk kompetanse, et tydelig politisk standpunkt og etisk integritet.

En lærer må mestre det å leve i spenningen mellom tålmodighet og utålmodighet. Utålmodigheten alene kan ende i uansvarlig og blind aktivisme, mens tålmodigheten alene kan sive ut i inaktivitet og passivitet, og kan være en trussel mot den vellykkede praksis. Dyden ligger i å leve i spenningen mellom disse to, i den utålmodige tålmodigheten, uten at den ene går på akkord med den andre. I denne formen av å være og handle, i likevekt og i harmoni, i spenningen mellom

tålmodighet og utålmodighet, ligger den dyden som Freire kaller *verbal parsimoni*. Som kan på norsk bli oversatt til: *verbal* eller *uttalt sparsommelighet*.

Verbal parsimoni innebærer at en lærer evner å handle i øyeblikket, samtidig som hun er klar over at hennes handlinger og beslutninger ikke er avsluttende eller viser til en absolutt sannhet. Hun må kunne takle sine følelser og reagere i nuet, men hele tiden være i selvevaluering. Hun må være handlekraftig og åpen for nye løsninger. Diskursen i det tålmodige er god oppførsel, mens diskursen i utålmodighet er å bryte grenser. Dyden verbal parsimoni viser til det å balansere disse to diskursene samtidig i sin praksis.

Ingen av disse diskursene skaper gode læringsmiljøer alene; det ene gir et miljø preget av disiplinær inkonsekvens hvor elevene opplever at lærerens tålmodighet er uuttømmelig, og det andre et miljø preget av usikkerhet og uforutsigbarhet, hvor elevene ikke vet hvordan læreren vil reagere i ulike situasjoner. En slik væremåte kan man finne hos mange foreldre. Foreldrenes atferd kan snu fra å være medgjørlig den ene dagen, til å være autoritær den andre dagen. Barna blir usikre, og dette skader deres emosjonelle utvikling. "*Det er ikke nok å bare elske, man må vite hvordan å elske*" (Freire, 1993, s. 42).

Livsglede er en fundamental dyd i den demokratiske pedagogiske praksis. "*Det er i min glede over livet, uten å gjemme bort eksistensen av det som er trist, at jeg kan tilføre og stimulere til glede i skolen*" (Freire, 1993, s. 42). Den enkleste løsningen på lærerens situasjon med lav status, lav lønn og bundet av overordnede mål vedtatt ovenfra, er ofte å la det gå, trekke seg fra kampen, eller til og med fornekte dens eksistens. Det enkleste kan virke som å bare fortsette å gjøre jobben sin, oppføre seg ordentlig, og være oppofrende for barnas skyld. Dette er en praksis som har overlevd i mange år blant lærere. Det er i denne praksisen at det å kalle lærere for tanter overlever, og den beste løsningen er å si i fra å kjempe for læreres status og rettigheter.

## 2.2.6 Femte brev – Første dag i klasserommet

(Freire, 1993, s. 44-50; 1998b, s. 85-96)

Dette brevet ser nærmere på ulike utfordringer som både den uerfarne og erfarne lærer møter i klasserommet i møte med elevene.

Den første tiden som lærer kan innebære et praksissjokk for den nyutdannede læreren. Praksis og teori fra utdanningen stemmer ikke alltid overens med den virkeligheten som møter læreren ute i jobb. Det at læreren er usikker, føler en slags frykt, er noe elevene vil merke. Det står og faller på hvordan læreren selv takler denne usikkerheten. Den beste måten å overvinne denne frykten på er ved å erkjenne den, og være åpen om den med elevene. Det er nettopp i denne erkjennelseshandlingen at motet utvikler seg.

Læreren bør bli kjent med klassen på en slik måte at hver elev er som en tekst læreren skal lese og forstå. Det samme gjelder klassen som helhet. Lærer skal være som en detektiv for å finne ut hva som ligger bak ulik oppførsel hos elevene. Læreren bør la elevene være delaktige i denne lesningen av klassen som en tekst. Hele tiden på jakt etter dens mening. I denne evalueringsprosessen av ulike observasjoner av seg selv som gruppe, vil klassen utvikle seg i lys av tidligere observasjoner og dertil refleksjoner rundt egen praksis.

Det er også viktig at læreren lærer elevene å drømme og å være kreative. Læreren må ta ansvar for at elevenes kreative uttrykk blir anerkjent. La elevene se at de skaper noe i alle sine uttrykk, i tegning, samtale, lek, dans, rytme, sang, i de før-skriftlige rableriene og i senere skriftlige uttrykk. Gjennom dette, og det å lære eleven å kjenne på det personlige planet, vil læreren forstå elevenes kulturelle identitet.

## 2.2.7 Sjette brev - Om relasjonene mellom læreren og elevene

(Freire, 1993, s. 51-57; 1998b, s. 97-110)

I dette brevet gjennomføres en analyse av relasjonen mellom lærer og elev. Analysen innebærer spørsmålene om undervisning, læring, prosess, kunnskap,

kulturell identitet, frihet, skriving og lesing, lærerrollens dyder og respekten for elevens identitet. Det er i disse ulike aspektene ved utdanningen at relasjonen mellom lærer og elev utvikler seg. En grunnleggende forutsetning for en vellykket relasjon mellom lærer og elever er at det er en konsekvent sammenheng mellom det en lærer sier og gjør. En lærer som utad står for visse holdninger, men i praksis demonstrere noe annet vil forringe sine relasjoner med elevene, og det vil føre til at elevene ikke vil ha tillit til det læreren sier.

Det betyr ikke at en lærer skal være perfekt. Det er nettopp i det åpne og ærlige ved å vise at også læreren er et menneske som prøver og feiler, at det oppstår et tillitsforhold mellom læreren og elevene. Elevene skal lære at det går an å endre standpunkt, gjennom kritisk analyse og evaluering av egen praksis og egne kulturelle rammer. At elevene utfordrer læreren på hans eller hennes standpunkter betyr ikke at eleven nødvendigvis vil ødelegge for læreren, men er selv på jakt etter mening og forståelse av sin verden. Det verste en lærer kan gjøre er å bli såret og gå i forsvar i slike møter med elevene. Relasjonene mellom lærer og elever er komplekst og vanskelig, og er noe vi bør tenke på og evaluere på jevnlig basis.

Freires datter, som også ble lærer, arbeidet som lærer i et av de fattigste strøkene i São Paulo. Der møtte hun en ung jente hvis bestemor gjerne ville at jenta skulle gå på skolen, men de kom mest sannsynlig ikke til å kunne betale skoleavgiften. Læreren sa at jenta skulle uansett få starte på skolen, men krevde at jenta møtte opp ren og mett til hver skoledag. Den tidligere møkkete jenta møtte opp på første skoledag ren og fin og slik fortsatte det. Dette fungerer som et eksempel på hva det vil si å være en progressiv og demokratisk lærer i praksis. Læreren intervensjon gav både jenta og bestemoren ny tro på seg selv, ved at de selv måtte delta for å nå sine mål. Skoleplassen ble sponset, men deltagelsen krevde at bestemor og jenta aktivt måtte ta grep. Jenta oppdaget seg selv, og bestemoren oppdaget seg selv og sin verdi på nytt. Dette er utdanning til demokrati i praksis.

Læreren må kjenne til og respektere elevens hele liv, både de sosioøkonomiske rammene og deres kulturelle identitet. Slik vil læreren kunne møte

elevene i deres virkelighet, og slik vil undervisningen passe til elevenes virkelighet, både den faglige og sosiale. Ingen internaliserer noe de ikke kan relatere til.

### 2.2.8 Syvende. brev - Fra å snakke til eleven til å snakke til og med ham; fra å høre eleven til å bli hørt av ham.

(Freire, 1993, s. 58-62; 1998b, s. 111-121)

I det syvende brevet handler det om hvor viktig det er at en lærer klarer å praktisere i harmonien mellom å snakke til og med eleven. Det å snakke til eleven når det er nødvendig, men med respekt og rettferdighet som grunnlag, og å snakke med og lytte til det han faktisk sier og respektere hans mening. En demokratisk praksis innebærer ikke at "alt er lov", men at alle har mulighet til å delta med sine meninger, og at alle har like mye rett til å bli hørt, både voksne og barn, ansatt og leder. Dette gjelder også i klasserommet og i relasjonene mellom lærer og elev og mellom elevene. Et demokrati krever at deltagerne i fellesskapet tar på alvor det ansvar og plikter som frihet innebærer; frihet handler ikke om at alt er fritt.

Demokratisk praksis oppsummeres i at man gjør det man sier, og dette er ikke en praksis som alltid etterlevs i (her: det brasilianske) samfunnet for øvrig, og dessverre gjelder dette derfor også blant lærere. Det er noen lærere som ser på seg selv om progressive og demokratiske lærere, men de blander autoritær med autoritativ praksis. Andre praktiserer en spontan praksis, hvor de hverken krever lydighet eller innsats fra barna, og har en "la oss vente og se hva det blir til"-holdning overfor både elevene og læring. De anser seg selv som lærere som gir barna frihet til å velge selv, når de i praksis gir barna ingenting i et utdanningspolitisk perspektiv.

Den autoritære lærer snakker alltid til, om og over eleven, alltid med eleven som objekt med et ovenfra og ned-perspektiv. Det er læreren som eier sannheten, og elevene skal innrette seg etter denne, og på denne måten bidrar ikke læreren til elevens demokratiske dannelse. Den spontane og udefinerte lærer snakker hverken til eller med eleven.



Den demokratiske lærer klarer å leve i den dynamiske, vanskelige, men givende praksisen hvor læreren snakker både til og med eleven. Læreren er bevisst at dialogen ikke bare har verdi for undervisningen, men også for etableringen av et åpent og fritt læringsmiljø i klasserommet. I et slikt miljø er det grobunn for demokratisk dannelse.

Et demokrati trenger en demokratisk skole for å overleve. I en slik skole snakker lærerne både til og med elevene, og lytter til dem uansett hvilken alder. Ingen blir demokratiske hvis de vokser opp i et miljø hvor deres rett til å ytre seg er forbudt. I skolen må elevene møte demokrati: de må se, oppleve og selv "gjøre demokrati". Dette krever et miljø preget av toleranse, mulighet til debatt og fravær av alt hykleri, og dette igjen krever lærere som er bevisste sitt eget ståsted og som praktiserer de de sier.

### 2.2.9 Åttende brev - Kulturell identitet og utdanning.

(Freire, 1993, s. 63-67; 1998b, s. 123-133)

Det åttende brevet redegjør og drøfter hvilken rolle elevens kulturelle identitet har i utdanning. Elevenes identitet har med de grunnleggende spørsmål i læreplanen å gjøre, både de implisitte og eksplisitte, og selvfølgelig med undervisning og læring å gjøre. Vår identitet er en dynamisk prosess mellom det vi arver, både genetisk og kulturelt, og det vi opplever gjennom livet. Vi kan sies å være "programmerte" til å lære, men hvem vi blir gjennom det vi lærer gjennom livet, er ikke bestemt. Vår skjebne er ikke determinert og kan påvirkes, og det som skiller oss mennesker fra andre skapninger er at vi er oss dette bevisst. Med utdanningen som et verktøy utvikler vi oss, innenfor den frihet som er gitt oss innenfor de kulturelle rammene, for så å bevege oss gradvis mot en identitet basert på frihet.

Den kulturelle arven kan føre med seg rammer som skaper hindringer for utviklingen av en identitet basert på frihet, men vår identitet er uansett mer formet av de sosiale, økonomiske, politiske og ideologiske strukturelle rammene vi lever i.

Det er i det bevisstgjorte kritiske perspektivet vi kan overvinne disse hindringene, men det betyr ikke at vi skal glemme at de eksisterer. Samfunnets strukturer og former forandrer seg, ofte fort, og den kulturelle arven skal også respekteres uten at den skal hindre utvikling.

Lærere må kjenne til sine elevers kulturelle identitet. Både for å kunne undervise dem på best mulig måte, ved å møte dem der de er og anerkjenne det de tar med seg inn i undervisningen, men også for å kunne bidra til elevens demokratiske og frie identitetsutvikling. Den som ikke forstår dette tror at den teoretiske kontekst og den praktiske kontekst i skolen kan skilles fra hverandre. De forstår ikke at elevens læring er uløselig knyttet til deres tidligere erfaringer.

Dessverre er det en tendens i samfunnet at man ser ned på de som er annerledes enn oss. Vi skal ikke bare være gode, men helst bedre enn "de andre". Dette er intoleranse i praksis. Den dominerende gruppen i et samfunn kan fort bli den som eier sannheten og som opprettholder sin diskurs. Her ligger det en utfordring for den demokratiske lærer; å ikke føle seg hverken under eller over elevene sine i rang. Ikke slå aggressivt tilbake, og ikke forhåndsdomme minoriteter. Læreren må innta sin rolle som autoritet i klasserommet, uten å hverken underkaste seg eller sette seg over noen av elevenes sosiale eller kulturelle bakgrunn.

Utgangspunktet for en forståelsesfull praksis ligger i at læreren må kjenne til sine elevers kulturelle bakgrunn, og kjenne til deres virkelighet. På den måten kan læreren sette seg inn i de perspektiver og drømmer elevene har som ikke nødvendigvis sammenfaller med lærerens egen verden. De lærer den dominerende kultur og språk, men samtidig at deres identitet anerkjennes.

## 2.2.10 Niende brev - Den konkrete kontekst – den teoretiske kontekst

(Freire, 1993, s. 68-76; 1998b, s. 135-154)

Dette brevet tar for seg relasjonene mellom den teoretiske og praktiske kontekst, men også vår atferd i disse to kontekstene. Relasjon i seg selv er noe fundamentalt i vår eksistens, relasjonene mellom de ulike aspektene i våre egne liv og mellom de som er våre neste. Det er nettopp evnen til å forstå disse relasjonene som skiller oss mennesker fra andre arter, selv om vi oppfatter disse relasjonene på ulike måter, kritisk eller naivt.

Vår evne til å reflektere over praksis ligger i det at vi er klare over at vi vet noe og dermed kan søke å vite mer. Slik blir praksis en handling vi har utviklet gjennom erfaring, og litt etter litt har vi blitt bevisstgjort vår egen tilstedeværelse i verden (Freire, 1993, s. 68).

I den konkrete konteksten er vår praksis automatisert; vi står opp om morgenen, pusser tenner, låser døren, tar bussen til jobb osv. Vi stopper ikke for å reflektere over hva vi gjør, og slik er det er ingen nysgjerrighet aktivisert i det vi gjør i vår automatiserte daglige praksis. Det vi gjør har blitt vaner, og vi merker bare om noe er annerledes eller feil basert på disse vanene. Dette kan overføres til vårt pedagogiske arbeid: for at den kontinuerlige pedagogiske dannelsen vår ikke skal stagnere må vi utvikle en praksis hvor vi systematisk bruker vår epistemologiske nysgjerrighet i alt vi gjør, også den vanebaserte atferden. Dette betyr at vi må ta et steg ut av den konkrete konteksten vi utfører vår praksis i, for å kunne se den i lys av den teoretiske konteksten som er bygget på forskning innenfor vårt fagfelt. Med hensyn til den kulturelle konteksten som ofte rammer inn vår mulighet til handling, er det viktig å opprettholde denne systematiske refleksjonen over egen praksis.

Vår pedagogiske praksis skal være basert på både teori og erfaring. Disse to kontekstene er i et dynamisk forhold til hverandre, de kan ikke skilles fra hverandre. Den teoretiske konteksten kan aldri overstyre eller overse den praksiserfaringen som blir til i den konkrete konteksten. Et slikt forvridt syn på teori og praksis viser seg

dessverre ofte i "metodepakker" pålagt lærere fra staten. Slike situasjoner er et godt eksempel på når den progressive lærer kan reagere og handle ut i fra sin kompetanse og med begrunnelse i sitt etiske ansvar overfor sine elever. Foreldre og andre med interesse i skole og utdanning skal, i demokratiets navn, få kritisere, diskutere og delta, men det er lærerne som sitter på kompetansen, både teoretisk og konkret. Det er de som vet hva de gjør: deres praksis er teoretisk opplyst.

### 2.2.11 Tiende brev - nok en gang et blikk på spørsmålet om disiplin

(Freire, 1993, s. 77-80; 1998b, s. 155-162)

Der disiplinen er fraværende finnes immobilitet; den manglende evnen til å bevege seg fritt og å utfolde seg. Det være seg i den likegyldige og fraværende autoriteten, som påtvinger friheten sin egen vilje, eller i den friheten som underkaster seg frykt og trusler og ender opp i rent opprør. Det finnes bare disiplin i de motstridene bevegelsene mellom de nødvendige kraftfeltene i autoriteten, og den aktive søken etter friheten. Den autoritet som enten uten motstand får vokse fritt, eller blir hemingsløs, taper seg selv og er slik en trussel mot frihet. Mens den friheten som lar seg blir overmannet av autoritetens vilje og ønsker, sviner hen til en falsk frihet.

For at det skal være reel frihet må de rettigheter som den bringer med seg ikke kun bli uttalt, men gjort i praksis. I et fritt demokrati skal borgerne ytre sin mening, ikke kun for å klage, men for å hele tiden ha et kritisk og bevisst forhold til de sannheter som finnes i samfunnet. Det er i bevegelsene mellom autoritet og frihet at friheten internaliserer autoriteten og dermed blir til en frihet med autoritet. Vi mennesker er sosiale og historiske vesener, og vår rolle i historien bærer med seg et udiskutabelt politisk, sosialt, pedagogisk, etisk, estetisk og vitenskapelig ansvar. Når vi tar dette ansvaret på alvor vil vi overvinne politiseringen av politikken, de pedagogiske illusjoner, ren individualisme og forvrenging av forskning og vitenskap. Dette siste brevet legger frem som et håp og en drøm for verden at vi

mennesker skal ta ansvaret som er nødvendig for et likeverdig og demokratisk samfunn:

*Noen lesere vil kanskje hevde at jeg drømmer for mye. Drømmer gjør jeg, det må vi som historiske vesener gjøre, ellers opphører vi å eksistere. Men for mye, nei. Jeg synes heller at vi drømmer for lite om dette som er fundamentalt og uunnværlig for overlevelsen for vårt demokrati (Freire, 1993, s. 78, overs. av forf.).*

Den demokratiske skolen må undervise elevene i det demokrati som overvinner den urettferdighet og uansvarlighet som kapitalismen påfører samfunnet. Det demokratiet som går forbi det borgerlige og liberale demokrati. Derfor må læreren jobbe slik at undervisningen ikke er ren overføring av kunnskap, men at eleven opplever å være likeverdig med læreren og slik er en medprodusent av den nye kunnskapen, fordi det er nettopp i en slik *læringsprosess* at disiplinen nevnt ovenfor gjør seg gjeldene, og vil utvikles hos eleven og deretter komme demokratiet og samfunnet til gode.

## 2.2.12 Avsluttende ord – Å vite og å vokse har alt med hverandre å gjøre (Freire, 1993, s. 81-84; 1998b, s. 163-171)

Det er ikke mulig å tilegne seg kunnskap uten å på en eller annen måte vokse eller utvikle seg, som det heller ikke er mulig å vokse uten en eller annen form for kunnskap. Vi har to former for kunnskap eller viten; vi har den erfaringsbaserte kunnskapen om livet, som er den kunnskapen vi tilegner oss ved å leve i den konteksten vi eksisterer i. Vi gjør mange ting i løpet av dagen uten å reflektere over det vi gjør, og det meste vi gjør er spontane handlinger. Det er denne spontaniteten som gjør at vi utvikler oss og lærer mer, fordi vi lærer på veien. Den andre formen for kunnskap og viten er den reflekterte kunnskapen; det er den kunnskapen vi får ved å gå utenfor den konkrete konteksten vi lever i for å deretter analysere denne. Vi tar et steg ut av den spontane praksisen for å epistemologisk reflektere over det vi gjør og ser andre gjør, og på den måten ser vi vår egen verden og andres verden fra et utenfra-perspektiv. Det er ved å distansere oss fra objektet at av vi nærmer oss

det, og slik nærmer vi oss objektet epistemologisk. Dette betyr ikke at vi skal undervurdere den ene formen til fordel for den andre, fordi begge typer kunnskap og viten er like viktige for vår utvikling.

Diskusjonen om verdien av den praktiske viten og den analytiske viten handler om debatten om forholdet mellom teori og praksis. På den ene siden har vi de som forneker verdien av teori, og på den andre siden de som forneker verdien av praksis. En kritisk og fordypende måte å nærme seg objektene under analyse på gjør at man ikke kan velge den ene formen fremfor den andre. På denne måten er praksis og teori som to deler av kunnskap som belyser hverandre. Det er ingen utvikling uten kunnskap, og ingen kunnskap uten utvikling, og både kunnskapen og utviklingen må ha røtter i både teori og praksis.

Når det er snakk om utvikling handler det ikke om det å vokse fysisk, slik et tre vokser eller en hund utvikler seg fra valp til voksen hund. Det som skiller den menneskelige utvikling fra andre arter er nettopp det at vi er bevisste vår egen utvikling, og dermed kan påvirke den. Ofte hører vi om at vi som mennesker skal utvikle oss som hele mennesker, en slags "harmonisk væren", men vi glemmer fort det faktum det fortsatt er mange mennesker i verden som frarøves i det hele tatt muligheten til en slik mot det harmoniske. Det er mange faktorer som skal dekkes for å oppnå en slik utvikling, og mange mennesker i dag begrenses på grunn av den virkeligheten de lever i. Derfor er det viktig at de få mektiges kunnskap aldri overkjører de svakere massenes kunnskap.

### ***2.3 Autonomiens Pedagogikk– nødvendige kunnskaper for undervisningspraksis***

Den første delen av redegjørelsen er et referat fra innledningen i den portugisiske utgaven fra 1996: *Pedagogia da autonomia - saberes necessários à pratica educativa*, fordi den gir en god redegjørelse av bokens innhold og den senere Freire. Derfor er det ikke henvisninger til sidetall i den, kun der den engelske utgaven er brukt. Videre

bygger redegjørelsen på den engelske utgaven fra 1998: *Pedagogy of Freedom – ethics, democracy, and civic courage*. Noen steder blir denne boken satt i sammenheng med de to andre utvalgte tekstene. Denne boken tar opp mange av de samme temaene fra de to andre utvalgte tekstene. Derfor er det valgt å fokusere mest på det som denne teksten tar med som beskriver andre sider ved den senere Freire enn hva som tidligere har kommet frem.

### **Innledning - basert på Edina C de Oliveiras forord**

(Freire, 1996)

Å skrive forord til en bok av Paulo Freire var for Oliveira en utfordring hun tok på seg motivert av et av kravene stilt nettopp av den kritiske pedagogikken, som Freire stod for og forsvarte gjennom hele sin karriere: det å stille seg åpen for livets muligheter og kall.

Freires rolle som inspirasjon i personlig utvikling som pedagog viser seg i Oliveiras erfaringer: at Freire kan være relevant for dannelse av nye lærere og pedagoger, i dag, like mye som tidligere. Den senere Freire, som Oliveira omtaler, er aktuell i den praktiske pedagogikken, i klasserommet som kontekst og i møte mellom barn og voksen. Det er ikke lenger inspirasjon rettet mot arbeidet med å frigjøre undertrykte, men inspirasjon for lærerprofesjonen.

I *AP* tar Freire opp igjen og aktualiserer "lette, kreative, provoserende, modige og håpefulle spørsmål". Hvis en skal være en progressiv lærer, klarer man seg ikke uten den pedagogikk som blir presentert i *AP*, skriver Oliveira. Det handler om en pedagogikk basert på respekt for hver enkelt elevs verdighet og autonomi. Dette forutsetter en varig dannelsesprosess hos læreren. Det er ingen vits med en kompetanse hvis den pedagogiske handlingen ikke er mottagelig for endring. Men, den vitenskapelige, kompetente teknikk, og lærerens konsekvente egenutvikling, er ikke motsetninger til hengivenheten som er nødvendig for pedagogiske relasjoner. Denne holdning bidrar til et gunstig miljø for læring, og det er hvordan læreren skaper et slikt læringsmiljø som er sentralt i *AP*.

På sin lekne og merkelige måte tar Freire opp, som mann av sin tid, det som utdanningsforskning har pekt mot i de siste årene: nødvendigheten av at flere måter å tilegne seg kunnskap på blir legitime i den pedagogiske praksis. Oliveira betegner dagens utdannings situasjon som en tid hvor pedagogiske fag er i krise, hvor læreren og lærerjobben mister mer og mer status (Freire, 1996). *AP* presenterer elementære deler av en forståelse av undervisningspraksis som en dimensjon av menneskelig dannelse. Danning av mennesket som en del av utdanningen er sentralt for den senere Freire. Fortsatt markert av sine tankers politiske natur, oppfordrer Freire oss til å ta et standpunkt i mot all dehumaniserende praksis. På denne måten kan kunnskapen om kritisk selvrefleksjon og livsvisdom som utøves jevnlig, hjelpe oss med å gjøre de nødvendige kritiske undersøkelser av de sanne årsakene til menneskelig nedbrytning, og *raison d'etre* av globaliserings fatalistiske diskurs. Nyliberalismen og kapitalismen er fortsatt offer for sterk kritikk og et sentralt tema som han i *AP* fortsetter å knytte til skolepolitikk og lærerpraksis slik han gjør i *LJTN*.

Oliveira ønsker muligens å gjøre Freire enda mer relevant på tvers av politiske kretser når hun skriver:

*I denne konteksten må vi også ta hensyn til styrkene den nyliberale ideologiske diskurs har for den pedagogiske praksisen, ved å stimulere individualisme og konkurransevne. Som et kontrapunkt, avviser Freire det ubehag som blir produsert av markedsetikken, og kunngjør heller solidaritet som en historisk forpliktelse for menn og kvinner, og som en av måtene å fremme og etablere en "universell menneskelig etikk". Denne utopiske dimensjonen har sitt håp i en Autonomiens (Freire, 1996, overs. av forf.).*

I sitatet presenteres også etikk som et av hovedtemaene i *AP*. Freire tar opp spørsmålet, og drømmen om, en universell etikk basert på kjærlighet til menneske og verden, som grunnlag for hvordan vi driver samfunnet, fungerer sammen som mennesker, og hvordan vi driver skole og møter elevene i klasserommet. Denne samlingen av så mange sentrale temaer under samme spørsmål sier noe om Freires syn på utdanningens rolle i samfunnet.



Å være lærer er for Freire noe man er. Han bruker ordet portugisiske ordet *educador(a)* flere ganger enn *professor(a)*, som på norsk begge betyr lærer. På portugisisk er *professor(a)* læreryrket, som alle er hvis de er i en lærerstilling. *Educador(a)* er noe personen selv opplever seg selv som. En som underviser fordi han eller hun elsker å undervise. Hva det vil si og hva det krever for å være en lærer, å undervise, er det sentrale temaet i *AP*. Freire problematiserer og rører ved læreren med en følsomhet som peker mot den estetiske dimensjonen av praksis.

Bokens sentrale tema er "lærerutdanningen og refleksjon over praktisk og "en progressiv praksis som fremmer elevens autonomi". Denne tematikken tar også opp en analyse av hvilke egenskaper som er grunnleggende for en lærer å ha for en slik praksis. Freire tar her opp bekymringer rundt lærerrollen som han har behandlet i sine tidligere tekster, men han understreker at grunnen til at han tar dette opp igjen er temaenes fortsatte relevans. De vekker fortsatt hans nysgjerrighet, og blir dermed tenkt på nytt og ikke bare repetert. Han innrømmer at disse gjentakelsene har noe med hans muntlige skrivestil å gjøre. Det å skrive er for ham ikke separert fra å tenke, og mens han tenker og skriver dukker det opp nye koblinger mellom tidligere tanker og ideer (Freire, 1998a, s. 21).

I denne boken tar han spesielt opp spørsmålet om menneskelig ufullstendighet og dets varige leting etter ny kunnskap. Han tar også for seg spørsmålet om danning, og sin påstand at utdanning er mer enn å bare trene elevene i ferdigheter, og at undervisning krever trening i tenking som er basert på en epistemologisk nysgjerrighet. Dette kan ikke skje i bankundervisningen som bygger på markedsetikken og en nyliberalistisk ideologi (Freire, 1998a, s. 27). Kritikken mot nyliberalismens kynisme og ideologi blir ikke omtalt mildere her enn i tidligere bøker, og Freire bruker fortsatt ord som "ondskap" og "fatalisme" og hevder at denne ideologien avviser drømmen om utopia, og slik forklarer hvorfor språket hans preges av et sinne når han omtaler de urettferdigheter de svake i verden blir utsatt for. I den engelske oversettelsen har de valgt å ikke oversette dette sinne så bokstavelig og heller bruke ordet "avsky". I *AP* avklarer Freire en gang for alle at han

har ingen intensjon eller ønske om å være en objektiv observatør, men han mener at han allikevel kan beholde en strengt etisk posisjon. I tråd med sin hermeneutiske analysestil hevder han at det ikke er observatørens objektivitet eller subjektivitet som er avgjørende, men hvordan observatøren forholder seg til sitt eget utgangspunkt (Freire, 1998a, s. 22).

Freire plasserer sitt utgangspunkt hos de svake og ekskluderte. Når han gjør det ønsker han samtidig å ta avstand fra terrorisme, som med sitt mål om å skade og skremme uskyldige forneker den universelle etikken han drømmer om for verden (Freire, 1998a, s. 22). Kampen for en bedre verden må i følge Freire kjempes ved hjelp av en demokratisk forankret utdanning, og en pedagogisk praksis som fremmer en universell etikk basert på kjærlighet til mennesket og til verden (Freire, 1998a, s. 25). I en slik etikk vil ikke terrorisme kunne skje. Dette er hos Freire lærerens plikt og etiske ansvar å bidra til, noe som knytter skolen og utdanningen til enda sterkere i samfunnets, men også verdens, utvikling. *AP* er en bok for lærere, spesielt for de som er på vei til å bli lærere, men med et klart politisk fundament: *This book, which I now offer to those who are interested in this theme, is a decisive NO to an ideology that humiliates and denies our humanity* (Freire, 1998a, s. 27)

### 2.3.1 En etisk forankret pedagogikk

*Teacher preparation should never be reduced to a form of training. Rather, teacher preparation should go beyond the technical preparation of teachers and be rooted in the ethical formation both of selves and of history* (Freire, 1998a, s. 4).

Freire vil eksplisitt skille mellom markedsetikken, som baseres på profitt, og den etikken han snakker om, som er basert på kjærlighet. Markedsetikken er som "en ny verdensorden", skriver Freire, og tendensen er at den har begynt å bli akseptert som naturlige eller uunngåelige rundt om i verden (Freire, 1998a, s. 23, 27). I denne etikken finnes det holdninger som sier at det ikke er vits å redde barn i den tredje verden fordi de uansett bare redde til et vondt liv, eller holdninger som sier

at arbeidsløshet er uunngåelig (Freire, 1998a, s. 37). Det er denne etikken som ligger bak diskriminering på grunn av rase, kjønn eller klasse.

Den universelle etikken Freire snakker om fordømmer utnyttelse av mennesker, kynisme, falsifisering av sannheten, bedrag og urett mot de svakes og forsvarsløse, løftebrudd, diskriminering, sladder og baksnakking. Det er en etikk hvor sannheten respekteres, en etikk som føler seg sveket og oversett av elitistisk hykleri. Denne etikken er uatskillelig fra utdanning, og Freire vil at vi skal kjempe for denne etikken uansett om vi jobber med barn, ungdom eller voksne (Freire, 1998a, s. 24). Det er en lærers etiske plikt, og den beste måten å kjempe for denne etikken på er å leve den ut i vår praksis, i våre relasjoner med elevene, i vår undervisningspraksis, i måten vi formidler det faglige innholdet vi underviser, og hvordan vi forholder oss til de vi er uenige med.

Her tar Freire også opp hvordan en ikke kan basere sin kritikk av en forfatter på en tekst som ikke er skrevet av forfatteren selv, men på en tekst som er noen andres tolkning av forfatteren. Dette er den kritikken mot han selv han skrev om i *HP* (Freire, 1994, s. 74), og her blir den autobiografiske sjangeren i *HP* tydeligere når sammenlignet med hvordan han skriver om akkurat det samme temaet her. Her utdyper han temaet ytterligere:

*I may not agree with a given pedagogical theory of this or that author, and, of course, I ought to make my students aware of the disagreement. But what I cannot do in my criticism is lie to them. The education of the teacher should be so ethically grounded that any gap between professional and ethical formation is to be deplored (Freire, 1998a, s. 24)*

Sitatet sier også noe om den hva en etisk forankret praksis innebærer. Ved at lærere lever ut en praksis som er basert på den etikken Freire snakker om her vil lærer elevene det samme ved at de *opplever* det, for eksempel når elevene opplever hvordan læreren viser respekt for andre også når han er uenig med dem. Dette er "å gjøre", eller leve, demokrati som han skriver om i *LJTN* (Freire, 1998b, s. 116-121). Å leve ut en demokratisk praksis innebærer å være undersøkende, besluttsomme, fredelige, endringsvillige subjekter, som hele tiden erkjenner at vi er i prosess. Dette

kan vi ikke være hvis vi ikke også er etiske subjekter. I denne sammenheng er etiske overtredelser, som markedsetikken representerer, et alternativ som Freire mener vi som mennesker ikke kan akseptere (Freire, 1998a, s. 26).

Når Freire snakker om en universell etikk for menneskeheten, snakker han om den som er en del av den menneskelige natur, som noe som er essensielt for overlevelsen av menneskeheten (Freire, 1998a, s. 25). Videre løfter han det enda mer ved å si at han snakker om den universelle etikken på samme måte som han snakker om menneskenes ontologiske kall til å være frie og å bli noe mer, som håpet som et ontologisk behov som han skriver om i *HP* (Freire, 1994, s. 2). Det handler om menneskets naturlige behov til å etablere seg som et sosialt og historisk vesen. Det er det som skiller mennesket i verden ut som noe unikt og originalt. Det vil si, mer enn å bare være i verden, så er mennesket til stedet i verden, med verden og med andre (Freire, 1998a, s. 54). En tilstedeværelse hvor et "ikke-jeg" blir i møte med en annen til et "meg selv". En kritisk bevisst tilstedeværelse hvor en sammenligner, evaluerer, verdsetter, avgjør, og bryter grenser for å bevege seg videre. Det er i alt dette at det gjør seg gjeldendene et behov for en etikk, en etikk som fremmer et kollektivt ansvar (Freire, 1998a, s. 26). Freires etikk handler om hvordan mennesker skal leve sammen, og dette forutsetter at hvert enkelt medlem av felleskapet forstår både sin egenverdi, men også hva det betyr å være en del av et fellesskap: *Det ville det vært uforståelig hvis min bevissthet om min tilstedeværelse i verden ikke betydde det samme som også umuligheten av mitt fravær i konstruksjonen av min egen tilstedeværelse*" (Freire, 1996, overs. av forf.). Som et bevisst tilstedeværende vesen i verden kan man ikke rømme fra det etiske ansvaret ens aktivitet i verden forårsaker. Det vi gjør betyr noe i verden og for andre, og vi må stå til ansvar for de valgene vi tar. Hvis mennesker er rene produkt av gener, kultur eller klasse ville de ikke være ansvarlige for sitt eget liv, og uten ansvar er det heller ingen ikke etikk (Freire, 1998a, s. 26). Slik skiller Freire det å eksistere i verden fra det å leve *med* verden..

Dette betyr ikke å fornekte eksistensen av de genetiske, kulturelle eller sosiale innflytelsene som vi blir utsatt for som sosialiserte individer i hvert vårt samfunn.

Det betyr å erkjenne at vi lever som betingende, men ikke forhåndsbestemte, vesener, som kan og bør bidra til den virkeligheten vi lever i. Den progressive lærer skal bidra til å utvikle en slik etisk forankring i elevene gjennom sin demokratiske undervisningspraksis.

*AP* er for Freire en håpefull og optimistisk bok, som er for ham en ny mulighet til å skrive til de som har "mistet sin adresse i historien". Han vet at mange vil se på han som en "irriterende, drømmende idealist", men han er ikke sint på de som tenker slik (Freire, 1998a, s. 26). Han skriver også at han vet at dette gjelder mennesker langs hele det politiske spekteret, fordi vilkårene til de på venstresiden ikke er like problematiske nå, som da han startet med å skrive om frigjørende pedagogikk for over 40 år siden. Han håper bare at denne boken kan bidra til å vekke i dem nysgjerrigheten, og viljen til å kjempe mot fatalismen i den nyliberale ideologi, som til tross for at verden har blitt bedre, allikevel lever i beste velgående (Freire, 1998a, s. 26-27).

Bokens sentrale tema er essensielle kunnskaper for en kritisk, progressiv praksis, og her skriver han at dette gjelder all pedagogisk praksis uavhengig av politisk standpunkt: "*I refer here to the kind of knowledge that belongs inherently to educative practice itself, whatever the political persuasion of the educator*" (Freire, 1998a, s. 29). Han gir leseren i øvelse å se om kunnskapen som det refereres til har noe med den progressive eller den konservative praksis å gjøre, eller om det kommer fra det en utdanningspraksis krever uavhengig av politiske farge. Hans eksempler på dette er at en som skal seile en båt vil trenge noen grunnleggende ferdigheter for å mestre oppgaven, da naturligvis uavhengig av politisk overbevisning. I praksis vil disse kunnskapene både bli bekreftet, endret og forbedret, men her vil ulike utøvere skille seg fra hverandre ut i fra hvordan de forholder seg til sin egen praksis (Freire, 1998a, s. 30).

Det er refleksjon over praksis som gjør at praksis ikke bare blir aktivisme og at teori ikke bare blir prat, og det er aksept og bevissthet om sin egen ufullstendighet og uferdighet som gjør mulig en vedvarende utvikling hos læreren. Dette er

eksempler på grunnleggende kunnskaper for den pedagogisk-kritiske praksis. Dette burde i følge Freire være obligatorisk innhold på lærerstudiet:

*For this reason, the education of women and men can never be purely instrumental. It must also necessarily be ethical. The obviousness of this requirement is such that it should not even be necessary to insist on it in the context of technical and scientific education. However, it's essential to insist on it because, as unfinished beings, conscious of our unfinishedness, we are capable of options and decisions that may not be ethical. (Freire, 1998a, s. 57)*

Det viktigste i utviklingen av en pedagogisk kritisk praksis er at studenten fra starten av ser seg selv om et lærende, uferdig, subjekt i produksjonen av læring, slik at han eller hun opplever at læring ikke handler om overføring av kunnskap, men om å skape muligheter for produksjon eller konstruksjon av kunnskap. En lærer erkjenner sin egen ufullstendighet i møte med eleven, og forstår at ved å utdanne andre blir man samtidig også selv formet. Dette er det motsatte av bankundervisning, hvor kunnskapen bare overføres fra lærer til elev fordi læreren eier en ubestridt sannhet. Undervisning krever uenighet og diskusjon for å kunne kalles undervisning, hvis ikke er det bare overføring av informasjon. Derfor har det betydning om læreren bruker bankundervisning, en lukket lærerstil, eller har en problematiserende, progressiv lærerstil. *"In essence, teaching that does not emerge from the experience of learning cannot be learned by anyone"* (Freire, 1998a, s. 31).

### 2.3.2 "Å tenke riktig"

Oversettelsen:

Portugisisk: *pensar certo*

Engelsk: *correct thinking* (Freire, 1998a, første gang presentert på s. 34)

På norsk var det mulig å oversette dette til "korrekt tenkning" hvis man går via den engelske. Problemet med denne oversettelsen er at det gir begrepet et dogmatisk preg, som er det motsatte av hva Freire mener begrepet står for. Derfor ble det til slutt valgt å bruke en direkte oversettelse fra portugisisk: *pensar*: å tenke – *certo*: riktig. *Certo* kan også oversettes til rett, slik at dette kan brukes som variasjon,

men "riktig" er det ordet som gir best inntrykk av det etiske som ligger til grunn for begrepet. "Rett" er det motsatte av "galt" og kan tilsi at det er én måte å tenke på, mens "riktig" gir best inntrykk av at begrepets mening handler mest om verbet "å tenke". Det handler om hvordan man tenker og ikke hva man tenker: *in fact, the person who thinks "correctly", even if at times she/he thinks wrongly, is the only one capable of teaching "correct" thinking* (Freire, 1998a, s. 34). Det er fordi en som praktiserer "å tenke riktig" tør å innrømme at han/hun ikke alltid tenker det riktige.

"Å tenke riktig" er et nytt begrep Freire presenterer i Autonomiens Pedagogikk, men det bygger på hans tidligere ideer. Dette belyser han fra flere ulike innfallsvinkler gjennom boken. Kritisk pedagogisk praksis forutsetter evnen til riktig tenkning, og "å tenke riktig" forutsetter en epistemologisk nysgjerrighet (Freire, 1998a, s. 35). I det å tenke riktig ligger det implisitt at man faktisk tenker selv, men uten å tro at ens tanker eier sannheten (Freire, 1998a, s. 34). Det er dette som er motsatsen til bankundervisningens praksis, hvor eleven først og fremst skal tenke det læreren tenker. I en slik undervisning er det ikke rom for uenighet. En av de viktigste oppgavene til læreren er å jobbe med elevens epistemologiske nysgjerrighet, det å lære å møte det faglige med en metodisk nøyaktighet. Dette kan ikke skje i bankundervisningens overføring av kunnskap, fordi det er kun når lærer og elev er engasjerte i den samme læringsprosess at man kan snakke om ekte læring (Freire, 1998a, s. 33).

Å tenke riktig er å forske, som er å lete etter forståelse og sammenhenger mens man er bevisst sin egen ufullstendighet. Undervisning krever forskning og kritisk tenkning som metode, og må være en del av lærerens praksis, og videreføres til elevene. På den måten lærer læreren elevene "å tenke riktig". "Å tenke riktig" oppstår når den naive og harmløse nysgjerrigheten blir til epistemologisk nysgjerrighet. Disse to typer nysgjerrighet er den samme nysgjerrigheten i mennesket, men det er når den naive nysgjerrigheten evner å kritisere seg selv at

den har gått videre til det neste steget og beveget seg videre fra sunn fornuft og til en vitenskapelig nysgjerrighet:

*The curiosity of simple rural people with whom I have been in dialogue throughout my politico-pedagogical career, whether fatalist or rebellious in the face of the violence of injustice, is the same curiosity, in the sense of a kind of awe or wonder in the presence of the "not I," common to scientists or philosophers as they contemplate the world. Scientists and philosophers, however, overcome the ingenuous curiosity of simple folk and become "epistemologically" curious (Freire, 1998a, s. 37)*

Denne epistemologiske tekningen kan ikke skilles fra etisk tenkning.

Undervisning krever etikk og estetikk fordi det går ikke an å skille læringen og tenkningen fra hva det vil så å være et menneske. Som sosio-historiske vesener i verden har mennesket evnen til å sammenligne, gi verdi til det vi møter, vurdere, velge, avgjøre, ødelegge eller utvikle, og på grunn av dette er vi estetiske vesener. Denne estetiske siden av kritisk tenkning hjelper mennesket å motstå fristelsene av de enkle, og ofte irrasjonelle, løsningene, som er resultatet av den naive nysgjerrigheten (Freire, 1998a, s. 38-39). "Å tenke riktig" innebærer en dybde som den naive nysgjerrigheten ikke kommer ned til fordi den godtar de enkle løsningene.

En lærer som har en etisk fundert undervisningspraksis, vil avvise utsagnet "gjør som jeg sier, og ikke som jeg gjør", fordi undervisning krever at ord blir konkretisert i handling. En lærer som har en slik undervisningspraksis praktiserer "riktig tenkning", fordi, å tenke riktig er å handle konsekvent, og vil overkomme utfordringen med å gjøre motsatt av det man sier på grunn av sin etiske, epistemologiske natur. Det motsatte er en praksis hvor lærere tror de formidler noe til elevene, når de i det de gjør i virkeligheten formidler noe helt annet.

"Å tenke riktig" er derfor noe som leves ut i praksis *imens* det blir snakket om. Det krever at den som tenker riktig blir utfordret på det hun eller han tenker ved at tenkningen gjøres i samspill med andre. "Å tenke riktig" er en kommunikativ handling, og forutsetter dermed en gjensidig respekt og forståelse for at andre kan tenke og mene noe annet enn en selv (Freire, 1998a, s. 42). "Å tenke riktig" innebærer å våge og risikere å ta feil:



*My security does not rest on the false supposition that I know everything or that I am the "greatest." On the contrary, it rests on the conviction that there are some things I know and some things I do not know. With this conviction it is more likely that I may come to know better what I already know and better learn what I do not yet know (Freire, 1998a, s. 120)*

På denne måten finnes det ikke autentisk undervisning uten risiko, og dette krever av lærere en aksept av det som er nytt, og avvisning av alle former for diskriminering av det som oppleves som ukjent eller annerledes. Subjektivitet blir ikke et problem før læreren diskriminerer noen eller noe, eller avviser noe nytt og annerledes fordi det ikke sammenfaller med lærerens etablerte sannheter (Freire, 1998a, s. 41). En undervisningspraksis hvor læreren praktiserer og lærer bort riktig tenkning innebærer å våge å møte det nye, selv om man ikke er enig, og klare å leve med det som er annerledes, ikke bare sameksistere: *it is absurd for teachers to imagine that they are engaged in right thinking and at the same time to relate to the students in a patronizing way* (Freire, 1998a, s. 40).

Freire er klar over at mange mener at den praksisen han beskriver virker idealistisk. Freire vil uansett forsvare det gode i menneskets natur, og en utdanning basert på kjærlighet til mennesket og verden, men det utelukker ikke at "å tenke riktig" krever noe av mennesket:

*It is difficult, not because right thinking is the property of angels and saints and something to which we aspire only if we are arrogant. It is difficult because it demands constant vigilance over ourselves (Freire, 1998a, s. 51)*

Det er i dette at det å tenke riktig er rett, fordi en praksis fundert på kjærlighet kan ikke diskriminere eller undertrykke. Oppgaven til en lærer som praktiserer riktig tenkning er å kommunisere med eleven, basert på gjensidig respekt og anerkjennelse. "Å tenke riktig" er dermed dialogisk, og denne dialogiske forutsetningen for "Å tenke riktig" krever refleksjon over egen praksis.

## Avslutning

Sann refleksjon over egen praksis, og dermed også riktig tenkning, må også kunne innebære følelser. Å bli konfrontert med egen ufullstendighet eller feilsteg vil kunne forårsake sinne eller irritasjon. En praksis som ikke tillater følelser blir en type utdanning som dermed ikke godtar å vise følelser mot urettferdighet, og vil lære elevene likegyldighet (Freire, 1998a, s. 45). Å erkjenne at undervisningspraksis også innebærer følelser, viser til at det å undervise krever at læreren vil sine elevers beste. Dette innebærer også at en lærer har selv ansvar for å like alle elevene sine, og hvis det er ulike følelser ovenfor ulike elever er det lærerens etiske plikt å forholde seg til dette på en bevisst og rettferdig måte. Det handler om at læreren ikke skal være redd for følelsene sine, og at læreren vet hvordan å forholde seg til elevene på en passende og bekreftende måte (Freire, 1998a, s. 124). Det emosjonelle ved undervisning kommer fra at å undervise er en menneskelig spesialitet (Freire, 1998a, s. 85). Dette innebærer at som lærer er man også et menneske i møte med andre mennesker. Det betyr allikevel at det krever profesjonalisme fra læreren, en kompetanse opparbeidet gjennom teori og praksis. For Freire er ikke seriøsitet og emosjonalitet motsetninger i undervisningspraksis:

*It is not a foregone conclusion, especially from a democratic standpoint, that the more serious, cold, distant, and gray I am in my relations with my students in the course of teaching them, the better a teacher I will be (Freire, 1998a, s. 125)*

# 3 Freires pedagogikk i vår kontekst

## 3.1 Nøkkelord- og begreper hos den senere Freire

Denne oppgaven skiller den tidligere og senere Freire med endringen i fokus fra en voksenpedagogisk kontekst til en skolepedagogisk kontekst. Dette har hatt en påvirkning på hans nøkkelord- og begreper. Mange av de samme er fortsatt aktuelle, men det er noen nye formuleringer og også noen nye sentrale tema.

Conscientização, nøkkelordet som ofte først bli forbundet med Freire, er fortsatt en del av den senere Freires tekster, men han bruker ikke ordet så ofte som i de tidlige tekstene. I *DUP* blir conscientização som metode mer behandlet enn hos den senere Freire. Formuleringene har også endret seg, noe som kan sees i hvordan conscientização beskrives i *DUP* som det som bevisstgjør mennesket for å gjøre mulig "*kampen mot hindringene for deres humanisering*" (Freire, 1970, s. 72, overs. av forf). Samtidig har ikke de grunnleggende ideene bak conscientização endret seg. Det handler fortsatt om å være kritisk bevisst sin egen rolle i sin egen virkelighet, og ikke la andres tanker styre ens egne tanker, og være myndig i eget liv. Denne myndiggjøringen er også sentral hos den senere Freire når han skriver om elevens autonomi. Eleven skal ikke lære å tenke det læreren tenker, men lære å tenke sine egne tanker: å tenke selvstendig. Når Freire tidligere skrev om at undertrykkerne jobber systematisk for å opprettholde undertrykkelsen, så kan dette gjenkjennes hos den senere Freires når han kritiserer en praksis med pensumlister hvor noen utenfra har bestemt hvilke sider av en bok elevene hvilke skal lese og kunne gjengi fra (Freire, 1993).

Grensesituasjoner, kultursirkler, grensehandlinger og kodifisering er ord som ikke omtales på samme måte hos den senere Freire som hos den tidligere, men ideene bak disse tidligere nøkkelbegrepene er fortsatt sentrale. Hos den senere Freire

er forskjellen at fokuset er nå på hvordan dette påvirker undervisningspraksisen i klasserommet.

At læreren må kjenne til elevens virkelighet er et tema fra tidligere som fortsatt er sentralt hos den senere Freire. Det kommer frem når han i de senere bøkene skriver om hvordan anerkjennelsen av elevens livsverden og medbragte kunnskap er en del av å anerkjenne elevens autonomi. I *AP* skriver han at det å respektere elevens autonomi betyr å respektere eleven som menneske. Selv om den voksne som elev ikke utelukkes, så er det nå skoleeleven det handler om.

Dialogen omtales ikke like eksplisitt som i *DUP*, men nevnes gjennomgående som en forutsetning for kritisk pedagogisk undervisningspraksis. Grensesituasjonene er der den undertrykte oppdager seg selv på nytt som menneske, men hos den senere Freire handler det mer om barnet som oppdager ny kunnskap. På den måten kan man si at det er et mer forebyggende perspektiv hos den senere Freire enn hos den tidligere. Nå snakker han direkte til lærerstudentene som skal ut i skolen, og om hvordan de kan bidra til en demokratisk utdanning.

"Revolusjonære ledere" er heller ikke lenger brukt hos den senere Freire, fordi i den nye demokratiske konteksten han nå skriver i så er ikke revolusjon lenger et sentralt tema. Samtidig kan man hos den senere Freire se at hans omtale av hvordan den revolusjonære leder burde være har noen likhetstrekk med hvordan han omtaler den progressive lærer. Forskjellen mellom den tidligere og senere Freire på dette punktet er at i *DUP* brukes både revolusjonær leder og lærer som begrep. "*I en menneskerettet pedagogikk er ikke lenger metoder et redskap for lærende (i dette tilfellet det revolusjonære ledersjiktet) slik at de kan manipulere elevene (i dette tilfellet de undertrykte)*" (Freire, 1974, s. 52). Hos den senere Freire brukes kun læreren.

Likt er derimot forholdet mellom bruken av de to begrepene professor(a) og educador(a), hvor Freire bruker det sistnevnte flest ganger. På norsk vil begge ordene bli oversatt til lærer (eller underviser, som betyr det samme), men på portugisisk er professor(a) knyttet til selve læreryrket, det hvem som helst er når de har en lærerjobb, mens educador(a) er en som er en underviser fordi det er slik han

eller hun oppfatter seg selv. Dette sammenfaller med Freires syn på læreren som en som elsker å undervise. Et tema som er sentralt hos både den tidlige og senere Freire.

"Kultursirklene" fra den tidlige Freire kan sies å være klassesetimen (*a aula*) hos den senere. I klassesetimen hos den senere Freire finnes dialogen som verktøy, og også grensesituasjonene og grensehandlingene. De siste er de som oppstår når elevenes/barnas nysgjerrighet og kreativitet stimuleres og utfordres av læreren. Her kommer også "uprøvde muligheter" inn, selv om begrepet ikke er sentralt på samme måten hos den senere Freire som i *DUP*. I en progressiv undervisningspraksis veileder og inspirerer læreren barnet til å oppdage "de uprøvde mulighetene". Dette er i tråd med Vygotsky, som var en sentral inspirasjon for Freire (Torres, 2013). Det motsatte er at barns nysgjerrighet avlæres til fordel for en mekanisk innlæring av fakta, og bidrar til at elevene ikke blir bevisste egen betydning og verdi i produksjonen av kunnskap. At lærere har ansvar for å lære elevene kunsten å lære er sentralt hos den senere Freire, men dette er ikke en endring fra den tidligere. Dette bygger på sentrale deler av hva *conscientização* innebærer, og det kan dermed sies at det er læringen som i denne konteksten blir undertrykket. Det er fortsatt læreren, som lederen i klasserommet, som har i oppgave å se til at dette ikke skjer. Det er lærerens etiske plikt å ta vare på elevens medbrakte kunnskap, og med dette menes da å frigjøre, eller beskytte fra undertrykkelse, elevens evne til å lære, fra autoritære ideologier og den undervisningspraksis som kommer fra disse.

Frigjøring er her fortsatt sentralt hos den senere Freire, og kan finnes i grunnlaget for en autonomiens pedagogikk, som den engelske oversettelsen av AP noe om: *Pedagogy of Freedom*. Fra den kan man se at å anerkjenne elevenes autonomi er å anerkjenne friheten eleven trenger for å utvikle kritisk tenkning.

Bankundervisning er et av de mest sentrale begrepene hos den tidligere Freire, og en slik autoritær undervisningspraksis er det motsatte av den problemrettede undervisningen som bidrar til kritisk tenkning og demokratisk medborgerskap. Det handler om den autoritære læreren, som ser på undervisning som overføring av kunnskap. Igjen er ideene like sentrale hos den senere Freire uten

at dette kjente begrepet brukes like direkte. Den autoritære lærer, som er de elitistiske og autoritære undertrykkerne i *DUP*, er fortsatt et sentralt nøkkelbegrep hos den senere Freire. Denne lærerens praksis er basert på en elitistisk ideologi:

*Hence the hopeless, fatalistic anti-utopian character of this ideology, which proposes a purely technical kind of education in which the teacher distinguishes himself or herself not by a desire to change the world but to accept it as it is. Such a teacher possesses very little capacity for critical education but quite a lot for "training" for transferring contents (Freire, 1998a, s. 126)*

Undertrykkende kan i undervisningssammenheng være synonymt med overkjørende, i en ovenfra og ned- holdning i et asymmetrisk forhold mellom lærer og elev. Den autoritære læreren har en praksis som bidrar til en presterende elevtype, mens den progressive læreren har en praksis som bidrar til tenkende elever. Hos den senere Freire er fortsatt det motsatte av bankundervisning en problemrettet undervisning. Det er den praksis han snakker om når han i *HP* skriver at pedagogisk praksis basert på en progressiv politikk alltid vil være et avdekkende eventyr, en opplevelse av sannhet som blir avslørt (Freire, 1992; 1994, s. 1). Mens hans snakker om bankundervisning i *LJTN* når han skriver om "kateterundervisning" hvor elevene spiser det læreren, som "ernæringsfysiolog", har sagt de skal spise (Freire, 1993, s. 31).

Hos den tidligere Freire handler det om hva som må skje i det undertrykte menneske, og hva den undertrykte selv må gjøre, mens hos den senere Freire er det mer fokus på hva læreren må gjøre. Bankundervisningen påført et voksent og myndig menneske blir noe annet enn når det samme skjer med et barn på grunn av barnets modenhet: i motsetning til den voksne elev har ikke barnet ansvar for seg selv. Derfor er ideene de samme, men når konteksten flyttes til et klasserom med barn vil hvilke nøkkelord som blir sentrale, og hvilke formuleringer som brukes, naturligvis endre karakter.

Freires omtale av ideologier er vedvarende hos den senere som hos den tidligere. Han bruker tid på å snakke om urettferdighet i verden i alle de tre utvalgte tekstene. Freire omtaler at hans forhold til den nyliberale diskurs er og har alltid

vært å kritisere dennes ondskap, fatalistiske kyniske ideologi og konsekvente avvisning av drømmen og utopia (Freire, 1996, s. 9, overs. av forf.). Selv om han starter *AP* med å unnskyldte at han ikke kan unngå å fortsette å stå for denne kritikken, så formidler han sitt politiske standpunkt like tydelig som tidligere: "*globalization theory cleverly hides, or seeks to cloud over, an intensified new edition of that fearful evil that is historical capitalism (...)*" (Freire, 1998a, s. 96). Det er allikevel ny åpenhet hos Freire i *AP* at politikken ikke er så svart/hvitt, og han understreker at målet er en demokratisk utdanning, ikke politisk makt. Å kjempe for læreres rettigheter et sentralt tema hos den senere Freire, og en politisk side garanterer ikke dette i seg selv:

*We must fight so these rights are not just recognized, but respected and implemented. At times we may need to fight side by side with the unions; at other times we may need to fight against them, if their leadership is sectarian, wheter right or left"* (Freire, 1998b, s. 84).

Språket er derimot ikke mildnet, denne kampen må nemlig også "*kjempes mot det djevlelske sinne til de bakstreverske tradisjonalistene, som noen ganger til og med kaller seg for progressive, og mot de nyliberale som anser seg selv som historiens høydepunkt*" (Freire, 1993, overs. av forf.)

Frykten for friheten er et sentralt tema fra DUP som den senere Freire ikke bruker like eksplisitt, men det kan knyttes til lærerens frykt for å erkjenne sin egen ufullstendighet, som er et sentralt tema hos den senere Freire. Det er ideen om at læreren erkjenner at han eller hun som mennesket i seg selv er uferdig. Dette er også sentralt hos den tidligere Freire, hvor det handler om mennesket som må bli klar over at det av natur er et betinget vesen, uferdig, men ikke determinert, for å ha mulighet til å gripe nye muligheter og utvikle seg som menneske. Dette er en del av *conscientização*; å bli bevisst sin rolle i historien, at vi som mennesket er programmert til å lære, men ikke ferdigprogrammert. Å være et kritisk bevisst menneske handler om å se at en selv alltid kan vokse og utvikle seg som menneske,

og hos den senere Freire handler dette om den nødvendige vedvarende utviklingen av en lærers kompetanse..

Det er viktig å huske på at Freire først var en lærer, og hans karriere startet i klasserommet. Hans ideer om en demokratisk utdanning som skulle være med å bygge et samfunn hvor alle var like mye verdt, tok ham på en lang reise som innebar at han trådte ut av klasserommets fire vegger. I *DUP* skriver Freire mer direkte om erfaringene fra sitt arbeid med voksenopplæring og conscientização, enn i sine senere tekster. Ideene er de samme, men konteksten er nå klasserommet. Det presenteres allikevel noen nye nøkkelord og sentrale tema hos den senere Freire. I *Lærer Ja, Tante Nei* og *Autonomiens Pedagogikk* er det noen nøkkelbegreper som ikke har like sentral plass hos den tidligere Freire.

*Epistemologisk nysgjerrighet* er et av de nye begrepene hos den senere Freire som har en sentral plass. Ideen bak er kjent fra conscientização som forskjellen mellom naiv og kritisk bevissthet, men i de senere tekstene handler det om elevens læring. Epistemologisk bevissthet er neste nivå etter sunn fornuft. Det sentrale er at den naturlige nysgjerrigheten hos barnet skal knyttes til vitenskapelig metode, og her kjenner man igjen det sentrale spørsmålet hos Freire om det dialektiske forholdet mellom teori og praksis. Ut fra en epistemologisk nysgjerrighet vil eleven utvikle evnen "*Å tenke riktig*" (pensar certo- right thinking). "*Å tenke riktig*" er et begrep hos Freire som først blir presentert i *AP*, men ideen bak er tilsvarende som bak ideene om kritisk tenkning, men det kan også hende det ligner autentisk tenkning som Freire nevner kort i *DUP* (Freire, 1974, s. 60). Autentisk tenkning i *DUP* handler om at læreren ikke kan tenke på eleven, og er i likhet med "*å tenke riktig*" en kommunikativ handling som ikke kan gjøres isolert fra andre mennesker. Allikevel legger Freire mer i "*å tenke riktig*" enn hva autentisk tenkning er i *DUP*.

"*Å tenke riktig*" vil aldri være falsk, fordi den forutsetter en etikk basert på kjærlighet til verden og mennesket. Derfor vil ikke "*å tenke riktig*" kunne skje hos et menneske som diskriminerer eller lyver. Når en person "*tenker riktig*" mislykkes han ikke hvis han tenker feil, fordi slik tenkning også forutsetter erkjennelsen av egen



ufullstendighet, som gjør at det å feile erkjennes og dekkes ikke over. Dermed er det å tenke feil riktig når man "tenker riktig", fordi å innrømme sine egne feil er å erkjenne sin egen ufullstendighet og resulterer i læring og utvikling. "Å tenke riktig" oppsummerer på den måten flere av de sentrale ideene hos den senere Freire.

Den tidligere Freire skrev om og til et antidemokratisk samfunn, hvor den store majoriteten ble styrt av en rik elite (Steinsholt, 2004). Freires idéer om en demokratisk skole var en del av drømmen om et bedre og mer rettferdig samfunn. Den senere Freire skriver til et samfunn som har oppnådd mye (Yamaguchi, 2000), men det er fortsatt en vei igjen å gå, noe den senere Freire er tydelig på. Den senere Freire skriver om og til lærere, om hvordan læreren skal bidra til å realisere et demokratisk samfunn, men også hvordan læreren skal gjennom sin undervisningspraksis og relasjon til elevene kan bidra til å realisere drømmen om en universell etikk basert på kjærlighet til verden og mennesket. Lærere bidrar til dette ved å være gode rollemodeller for elevene gjennom en konsekvent og seriøs undervisningspraksis, hvor de eksemplifiserer de verdiene som ligger bak "å tenke riktig" og den universelle etikken Freire beskriver i *Autonomiens Pedagogikk*.

### 3.1.1 Mot til å undervise

Mot til å undervise er et sentralt tema hos den senere Freire, noe som *Lærer Ja, Tante Nei* vitner spesielt om, derfor vil dette punktet utdype dette temaet videre.

*LJTN* vil formidle at undervisning og utdanning krever mot, når Freire skriver brev til de som våger å undervise. Å gi boken nettopp denne tittelen handler om at Freire vil reagere mot en praksis som prøver å mildne, dysse ned, læreres rolle i samfunnet. For Freire er en lærer en aktivist i kraft av sin yrkesutøvelse. Det en lærer gjør påvirker samfunnet fordi læreren i kraft av sin undervisningspraksis er med å prege neste generasjon. På den måten har det stor betydning hvilken undervisningspraksis læreren har. En modig undervisningspraksis krever at læreren tør å være ærlig i møte med elevene. I dette ligger det at læreren hos Freire ikke skal

lyve til elevene ved å late som han eller hun er nøytral. Men, det å være modig som lærer trenger ikke å handle om å være åpen om sine standpunkt, men det handler om å være villig til å *utfordres* på sine standpunkt av elevene. Å være modig handler om at læreren aldri vet hva dagen vil bringe, fordi pedagogisk praksis per definisjon er uforutsigbar. Det er å være lærer i det ukontrollerbare som krever mot, og dette tar opp et annet nytt begrep hos den senere Freire; "verbal parsimoni", det å leve i brytningen mellom tålmodighet og utålmodighet. Dette er typisk på pedagogisk praksis, fordi det handler ikke bare om mennesker, men ofte om barn som er uforutsigbare og spontant av natur. Det krever mot å både være nær og profesjonell når forutsetningene er så uforutsigbare. "Verbal parsimoni" innebærer også at læreren klarer å sjonglere mellom det grensebrytende og det tilbakeholdende, som krever en solid pedagogisk kompetanse hvor læreren våger å bli evaluert og evaluere seg selv for å stadig utvikle praksis.

Det betyr ikke at en lærer skal være perfekt, og tåle alt uten å bukke under. Det er nettopp i de ærlige reaksjonene at lærere demonstrerer mot og tillit overfor elevene. Når lærere har en demokratisk praksis så handler det om at læreren er konsekvent i det som blir sagt og gjort. Det vil bety at når en lærer gjør feil, men står i det overfor elevene så er det allikevel riktig. Å være modig betyr at læreren viser elevene at det går an å skifte standpunkt, og at det er mulig å gjennom en kritisk analyse åpenlyst evaluere egen praksis uten at det betyr å være mislykket. Det å våge å være tilstede med hele seg som mennesket er det som krever mot av læreren.

Freire utdyper dette temaet videre i *AP* når han skriver om lærerens ufullstendighet. Hvis læreren enten ikke tør eller vil erkjenne at han eller hun ikke vet alt, vil dette føre til en lukket og overkjørende undervisningspraksis. Motet ligger i å se at en kontinuerlig utvikling er positivt. Freire sier at det er i undervisningen at læreren lærer å undervise. Det finnes ingen undervisning uten risiko, skriver han i *AP*, fordi det å være lærer krever å være åpen for det ukjente (*Freire, 1998a, s. 41*). Det krever mot å se på det ukjente som muligheter, og ikke som en trussel mot lærerens autoritet i klasserommet. Det å se på det ukjente som en

trussel hindrer utvikling og utfoldelse av både lærerens og elevenes nysgjerrighet og kreativitet. Dette vil igjen hindre utviklingen fra en naiv nysgjerrighet til en *epistemologisk nysgjerrighet*, som er en forutsetning for å utvikle evnen til "å tenke riktig". Når læreren *våger* å undervise og se risikoen som mulighet og ikke en trussel, så bidrar læreren til et trygt og fruktbart læringsmiljø. Hvor elevene lærer fordi de er indre motivert, en selvregulert læring, som er en disiplin som læreren har som oppgave og ansvar å skape i elevene så tidlig som mulig (Freire, 1998b, s. 45). Det krever lærere som har mot til å ta innover seg hvor stor oppgave det er å være lærer.

Å være modig er personlig, noe lærere må utvikle i seg selv; det er en del av å utvikle seg som lærer: "*Motet, som dyd, er ikke noe jeg finner utenfor meg selv. Når jeg overvinner frykten impliserer det at jeg erkjenner frykten*" (Freire, 1993, s. 38, overs. av forf.). Det vil si at det er når lærere erkjenner at han eller hun ikke klarer alt at motet oppstår, det vil si at lærerens mot skjer når læreren erkjenner at å være lærer er å være menneske og at den profesjonelle utviklingen henger sammen med den personlige. Freire knytter slik motet og kjærligheten sammen i *LJTN*, fordi han mener det krever mot å stå for at det å være lærer innebærer følelser: "*Jeg må våge, i ordets grunnleggende betydning, å snakke om kjærlighet uten å frykte å bli kalt rar, eller uvitenskapelige eller til og med anti-vitenskapelige*" (Freire, 1993, s. 49, overs. av forf.). Dette fokuset på lærerprofesjonens nødvendige menneskelighet er typisk for den senere Freires tekster. Han omtaler temaet med flere innfallsvinkler i både *LJTN* og i *AP*, og var også medforfatter av en mindre bok om temaet mot i lærerens hverdagspraksis i 1987 (Gadotti, 1996). Det er en bok som også er skrevet i den perioden som Mayo (2000) har beskrevet som starten på det som her kalles den senere Freire. Dette viser at tema mot til å undervise er et gjennomgående tema hos den senere Freire.

## 3.2 Den senere Freire og pedagogikk i dag

Denne oppgaven argumenterer for at Freires senere forfatterskap, spesielt bøkene presentert i denne oppgaven, kan bidra til refleksjon og utvikling av praksis hos pedagoger i dag. Freires aktualitet i dag ligger i hvordan hans grunnsyn og perspektiver og en del av hans nøkkelord- og begreper er kjente og aktuelle i vår sammenheng. I bøkene fra 1990-årene er bakgrunnen for arbeidene ikke lenger voksenpedagogikk og alfabetisering av landarbeidere, men barn, unge og skolepedagogikk i storbyer i rask vekst og endring. I tekstene denne oppgaven har sett på, spesielt i *LJTN* og *AP*, kan det virke som Freire skriver om en utdanningssituasjon vi *allerede har* i Norge. Det mangler ikke på tema som også lærere og pedagoger i Norge kan kjenne seg igjen i. Debatten i vår kontekst omfatter mange ulike aspekter rundt hvilken utdanning vi vil ha, som fokus på karakterdannelse eller karaktersetning, om skolen er blitt for byråkratisert, og hvordan krav om dokumenterbare resultater påvirker undervisningspraksis. Den gjelder også alt som rører borti spørsmål om hva vi som samfunn best kan gi videre til nye generasjoner av ressurser og dyktighet, for å møte tider fremover som vil bli annerledes enn slik samfunnet er nå. Dette er blant det sentrale i den nye generelle delen til læreplanen, som ble lagt frem høsten 2017 ("Overordnet del om verdier og prinsipper for grunnopplæringen," 2017).

### 3.2.1 Freires pedagogikk i skole og barnehage i norsk sammenheng

I den forrige Generell del til læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2015b) brukes begrepet *det integrerte menneske*. Dette kan ses i sammenheng med Freires ide om det autonome, selvstendige, mennesket, hvor det å være selvstendig innebærer å kunne tenke selv basert på en bevissthet om at det man gjør påvirker omgivelsene en lever i. Den autonome elev hos den senere Freire lærer at nysgjerrighet og læring hører sammen, og forstår at kunnskap er mer enn å repetere pensum: det er ikke kun hva du kan gjengi av kunnskap som teller, men hvordan du selv forholder deg til

kunnskapen. I *LJTN* leser vi om Freires håp om at læring ikke lenger skal være en byrde, men kilde til glede og tilfredshet på lik linje med at det er en kilde til kunnskap (Freire, 1998b, s. 45)

Dette henger sammen med Freires begrep "*å tenke riktig*" (*pensar certo, right thinking*).. Spørsmål som Freires tekster kan være med på å stille i denne sammenheng er hvordan en skole skal forene fokus på høye målbare resultater, med utviklingen av det kritisk tenkende og selvstendige individer, som forstår verdien i å selv finne frem til kunnskapen. Freire knytter dette til sin kritikk av den type undervisning som har som mål at elevene skal pugge og gjengi, hvor det handler om ferdighetstrening og ikke læring og utvikling. Dette er bankundervisning contra problemrettet undervisning. Et aktuelt spørsmål blir hvordan en skole kan dokumentere at de er gode på prosess; for Freire er veien til målet en essensiell del av læringsprosessen. Slik er de tema den senere Freire omtaler spørsmål som er relevante for utdannings situasjonen i Norge i dag om hvilken skole vi har og hvilken vi vil ha.

Freires tekster omhandler spørsmål knyttet til hvilket læringssyn som skal ligge til grunn for både teori og praksis, og hvordan vi kan forsikre kvalitet i den pedagogiske praksisen, som er aktuelle spørsmål også i den norske sammenheng fra barnehage og til høyere utdanning. Det handler dermed både om Freires aktualitet i den pågående debatten om utdanning, men viser også hans senere teksters relevans for undervisningspraksis i land som er annerledes enn Brasil.

Allikevel er den viktigste forskjellen mellom den tidlige og senere Paulo Freire hans skifte i fokus fra en voksenpedagogikk, som retter seg mer mot sosial aktivisme og arbeid med undertrykte grupper i samfunnet (slik [www.freire.org](http://www.freire.org) kan vise), til en pedagogikk som er rettet mot arbeid med barn og elever i skolen (som i brasiliansk sammenheng innebærer også barnehage i tilsvarende norsk sammenheng). Freires tekster handler om hvordan utdanningen skal bidra til dannelse av medborgere som vil både skape og utvikle demokratiet, men også verdensborgere som håper og tror på at verden kan bli et bedre sted for alle, men

som også lærer at de selv kan bidra til dette. Dette gjør hans tekster aktuelle i samfunnsdebatten i dag mer enn noensinne i, men hans nye skolepedagogiske fokus gjør han spesielt aktuell for barnehage og skole.

For å kunne lære at en som enkeltmenneske kan være med å endre verden må barna aller først lære at deres nysgjerrighet og kreativitet er noe positivt, noe som er et sentralt tema hos den senere Freire og i norske læreplaner for skole og barnehage: i Rammeplanen for barnehagen kan vi lese at barnehagen skal bidra til at barna: *tar i bruk fantasi, kreativ tenkning og skaperglede (Utdanningsdirektoratet, 2017)*. I denne sammenheng kan man knytte den senere Freires kritikk av den type utdanningspraksis som avlærer barns kreativitet og nysgjerrighet, til fordel for en praksis som innebærer å lære hvordan de skal best mulig klare å reprodusere et ferdigbestemt innhold. For Freire handler det om et syn på utvikling og læring som integrerer barnas kreativitet og nysgjerrighet med vitenskap og forskning. Det finnes ingen undervisning uten forskning (eng. research), skriver Freire i *AP (Freire, 1998a)*. Men hvis man ser på den portugisiske ordet "pesquisa" så ser man at det kan også bli: det finnes ingen undervisning uten undersøkelse (Freire, 1996). Dette vitner at for autentisk læring mener Freire at barna må få utfolde og utforske sin nysgjerrighet og skaperlyst/kreativitet, som ligner det vi kan lese i Rammeplanen for barnehagen (2017)

I *HP* forteller Freire om et møte med en lærer som møtte elevenes naturlige kreativitet og fantasi på en måte han reagerte sterkt på. Det var en type undervisningspraksis som han mener er destruktiv for utvikling av mennesker som evner å forandre og utvikle verden: Læreren i Freires eksempel viste utilslørt at han mente at skolen ikke kunne stimulere og rose barns fantasi, ved å tillate at de på egenhånd skulle finne forståelse i det som ble presentert. I dette tilfellet handlet det om å tegne en katt, og læreren mente at en ekte katt ville resultere i at barna tegnet det de selv så, ut i fra deres egen forståelse, noe som ville forstyrre deres læring. Læreren fortalte at han som barn hadde vært livredd hvis han selv måtte velge, avgjøre eller skape noe på skolen. Derfor hadde læreren ment at han hjalp barna ved

å stoppe de elevene som viste fri kreativitet og selvstendighet, ved å redde dem fra slik frykt (Freire, 1994, s. 124). Mot til å undervise er et sentralt tema hos den senere Freire. I denne sammenhengen handler det om at det å tillate barns nysgjerrighet og barnlige forskning/undersøkelse av verden er essensielt for autentisk læring og er sentralt i en autonomiens pedagogikk. Dette er også sentralt i norsk pedagogikk, og gjør Freires senere tekster interessante i denne sammenheng. I den nye generelle delen til læreplanen står det blant annet: *Opplæringen må derfor søke en balanse mellom respekt for etablert viten og den utforskende og kreative tenkningen som kreves for å utvikle ny kunnskap ("Overordnet del om verdier og prinsipper for grunnopplæringen," 2017)*

I norsk sammenheng kan dette også knyttes til ideen om barns og elevs rett til medvirkning i barnehage og skole, hvor dette i barnehagen er bestemt ved lov for at alle barnehager skal være pliktet til å føre en pedagogikk som fremmer selvstendighet og som stimulerer barnas evne til å ta avgjørelser og være kreative (§3 i Barnehageloven, 2005). Videre kan dette også knyttes til praksisen med prosjektarbeid og elevs aktive deltagelse, kjent fra den progressive utdanningstradisjonen i Norge (se Aagre, 2016). Den senere Freire tar opp grunnleggende ideer bak en slik praksis, og er på denne måten aktuell i evaluering av og refleksjon rundt en slik type pedagogisk praksis.

Videre så er det andre nøkkelord- og begreper som kan knyttes til hverandre mellom lærerplaner for skole og barnehage og hos Freire. Ord som *det meningssøkende og skapende menneske* (Utdanningsdirektoratet, 2015b) sammenfaller med blant annet Freires nøkkelbegrep *epistemologisk nysgjerrighet*. Både i læreplanen og i Freires tekster handler det om at elevens nysgjerrighet og kreativitet skal utvikles og heves til et vitenskapelig nivå. *Aktiv læring og samarbeid som metode* sammenfaller med Freires tanker om lærerens og elevens felles deltagelse i læringsprosessen. Både hos Freire og i norske læreplaner heter det at læreren skal være dyktig i sitt fag for å kunne møte elevenes vitelyst og virketrang (Freire, 1998b, s. 32).

I Læreplanverket (2015) og hos Freire kan lignende sitater sammenlignes: *En tydelig hovedlinje i oppfostringen må være å forene økt viten, kyndighet og ferdighet med sosiale krav, etisk orienteringsevne og estetisk sans* (Utdanningsdirektoratet, 2015b).

Freire skriver om det samme: *Further, the necessary process from ingenious to critical curiosity should also be accompanied by a rigorous ethical formation side by side with an aesthetic appreciation* (Freire, 1998a, s. 38). Videre i Læreplanverket (2015) står det:

*Skolen er opprettet for målrettet og systematisk læring. I skolene blir elevene undervist av et personale som har dette som sin jobb og er utdannet med dette som formål. Men læring og undervisning er ikke det samme. Læring er noe som skjer med og i eleven. Undervisning er noe som blir gjort av en annen. God undervisning setter læring i gang - men den fullbyrdes ved elevens egen innsats. Den gode lærer stimulerer denne prosessen.*

I LJTN skriver Freire om lærerens rolle i læring:

*Their learning lies in their seeking to become involved in their students' curiosity and in the paths and streams it takes them through. (...) Teachers first learn how to teach, but they learn how to teach as they teach something that is relearned as it is being taught* (Freire, 1998b, s. 32).

I barnehagesammenheng er det er ideen om barns medvirkning som sammenfaller best med epistemologisk nysgjerrighet. Barns medvirkning er lovfestes i Barnehagelovens §3 (Barnehageloven, 2005), og viser til tanken om at læring og utvikling skal skje i et samspill mellom lærere og elever, i denne sammenhengen mellom voksne og barn i barnehagen. Tankegangen strekker seg tilbake til den progressive utdannings ideer om prosjektarbeid og deltagende læring, og viser hvorfor Freires tekster virker som å både henge sammen med de lengre linjene i norsk utdanningstradisjon og aktuell praksis.

Noe annet som peker seg ut som interessant er likhetstrekkene mellom den senere Freire og ideene bak norsk skoles nyere begrep *vurdering for læring*.

Utdanningsdirektoratet skriver i en artikkel om teamet på sine nettsider at: *Å vurdere egen faglig utvikling handler om å bli bevisst at det skjer en faglig progresjon. Dette innebærer også å stimulere elevene og lærlingene til å utvikle egne læringsstrategier og evne til kritisk tenkning* (Utdanningsdirektoratet, 2015a). I vurdering for læring ligger



ideen om selvregulert læring, som sammenfaller med Freires begrep om autonomi, men ideen *bak vurdering for læring* har flere likhetstrekk med den senere Freires pedagogikk, som at lærer og elev samarbeider om læringsprosessen og at eleven får knytte det faglige til sin livsverden:

*Elever og lærlinger lærer mer og blir mer motivert når de får mulighet til å bruke faglig relevante tilbakemeldinger til å forbedre arbeidet eller prestasjonen sin. Det kan være lettere for dem å forstå og bruke tilbakemeldingene dersom læreren eller instruktøren involverer elever underveis i læreprosessen (Utdanningsdirektoratet, 2015a)*

Freires syn på at utdanning er politikk er også aktuelt i dag hvor både barnehage og skole er i bevegelse. Politikere har stor innvirkning på læreres praksis ved å ha mulighet til å vedta hvilke retninger utdanningen skal gå. Dette sier noe om et av Freires sentrale tema, nemlig læreren som politisk aktør, som tar opp kampen om det er nødvendig. Den kampen den senere Freire snakker om handler om at lærere kjemper for sine rettigheter for å kunne gi barna den beste mulige undervisning, men også at de kjemper for barnas rettigheter ved at det er de som best vet hvilke implikasjoner ulik politisk styring har for barnas hverdag og læring. Det handler også om å kjempe for læreres status, som Freire skriver spesielt om i *LJTN*. Han kommenterer hvor spesielt det er at en bedriftsleder tjener så mye mer enn en lærer, når det er læreren som gjorde det mulig at bedriftslederen kom dit han gjorde. Det er dette Freire snakker om når han tar opp spørsmålet om de implikasjonene det har for læreryrket når lærere kalles for tanter.

Det å analysere norske læreplandokumenter for barnehage og skole har her blitt brukt for å belyse Freires senere teksters i sammenheng med norsk skole og barnehage i dag. Avslutningsvis vil det her reises spørsmålet om Freires metaforiske og levende skrivestil vil gi lesere inspirasjon i søken etter å forstå hva han mener, eller om det vil gjøre han uinteressant å bruke. Det gjenstår å se hva norske pedagoger synes om Freires tekster rent litterært.

### 3.2.2 Utfordringer med Freire i vår sammenheng

Det er allikevel ulikhetene i politisk kontekst som er størst mellom Freire og norsk pedagogikk. Han argumenterer selv i mot dette når han skriver at uansett hvilket standpunkt man har, så handler det om å ikke gjøre dette til dogmatikk og tro at ens syn på verden er det eneste riktige (Freire, 1998a, s. 22). Allikevel forblir det et spørsmål hvordan Freires eksplisitte og subjektive politiske standpunkt fungerer i den norske kontekst. I *LJTN* 10. Brev skriver han om det demokratiet han drømmer om som er det som "*goes beyond the pure bourgeois and liberal democracy*" (Freire, 1998b, s. 159-160). Freires politiske kontekst har alltid vært, og er også på 1990-tallet, mye mer tilspisset enn den norske situasjonen noen gang har vært. Det er uvant i norsk sammenheng å ha så polarisert politikk som den Freire har levd og virket i. Spørsmålet som i denne sammenheng må adresseres er om norske, eller kanskje også europeiske, lesere fortsatt er villige til å lese det han skriver om læreren i klasserommet, hvis de som lesere har politiske standpunkt som er for langt unna Freires. Her vil det handle om hvordan deres forforståelse vil påvirke deres tolkning av teksten. Freire er så tydelig i sin motstand mot nøytralitet at han skriver i *AP* at han er direkte i mot at man skal strebe etter objektivitet: "*it also explains my total lack of interest in any pretensin of impartiality*" (Freire, 1998a, s. 22). Det kan virke for lite at han i samme bok skriver kort at den pedagogiske praksis han skriver om er aktuelt for alle lærere, uavhengig av deres politiske standpunkt (Freire, 1998a, s. 29).

At uenighetene settes ord på kan allikevel gjøre noe med hvordan leseren møter teksten. Til sammenligning starter Freire *DUP* med å si at han vet noen kommer til å avise den dialog han ønsker å få i gang med den gjeldende teksten fordi de innehar en "*dogmatisk lukket, irrasjonell holdning*" (Freire, 1974, s. 20). Han skriver med andre ord at han regner med at noen ikke er skikket for dialog, som kan kanskje oppleves som avvisende for noen lesere. Dette underbygger han videre i teksten, når han skriver at dialog eksisterer ikke uten gjensidig anerkjennelse. Det

krever at en leser må klare å anerkjenne Freires politiske standpunkt, hvis han eller hun ikke deler hans syn. Et argument i denne sammenhengen er at Gert Biesta, som også har et radikalt budskap i sin pedagogikk (Biesta, 2014, s. 21), ikke har den samme tilspissende politiske konteksten som Freires pedagogikken plasserer seg selv i. Biesta diskuterer politikkens rolle i utdanning i sin bok "*Utdanningens vidunderlige risiko*" (Biesta, 2014), og deler der ikke Freires syn om at en politisk nøytral utdanning ikke kan eksistere. I denne sammenheng kan det virke som Freires politiske standpunkt kan skygge over det han skriver om pedagogisk praksis, til tross for iherdig motstand fra ham selv på dette punktet.

Selv om Freire i sine senere tekster ikke henviser like ofte til hverken til Guevara, Mao eller Lenin, som han gjør i DUP, så er hans tekster fortsatt tydelig politisk plassert. Allikevel så handler det ikke om revolusjon og revolusjonære ledere hos den senere Freire, men den vanlige praksisen til læreren i klasserommet. Det gjør i hvert fall den senere Freire mer aktuell enn den tidligere.

Et annet argument mot problematiseringen av Freires politiske karakteristikk er at hans ideer om en demokratisk skole sammenfaller godt med slik den norske skolen er idag. Edina de Oliveira sier noe om dette i forordet til AP når hun adresserer Freires politiske karakter sett i sammenheng med den type praksis som preger moderne utdanning, som også gjelder Norge:

*I denne konteksten må vi også ta hensyn til styrkene den nyliberale ideologiske diskurs har for den pedagogiske praksisen, ved å stimulere individualisme og konkurransevne. Som et kontrapunkt, avviser Freire det ubehag som blir produsert av markedsetikken, og kunngjør heller solidaritet som en historisk forpliktelse for menn og kvinner, og som en av måtene å fremme og etablere en "universell menneskelig etikk". Denne utopiske dimensjonen har sitt håp i en autonomiens pedagogikk (Freire, 1996, overs. av forf.).*

Freires pedagogikk kommer fra en drøm om en universell etikk basert på kjærlighet og solidaritet, noe som gjør hans tekster aktuelle for all pedagogisk praksis som er etisk forankret, uavhengig av politisk tilhørighet. Dette kan også

knyttet til likhetstrekkene mellom de grunnleggende verdiene bak hans pedagogikk og de grunnleggende verdier lagt til grunn for norsk skole:

*Skolen skal bidra til at elevene blir nysgjerrige og stiller spørsmål, utvikler vitenskapelig og kritisk tenkning og handler med etisk bevissthet ("Overordnet del om verdier og prinsipper for grunnopplæringen," 2017)*

Et viktigere argument som taler i mot Freires aktualitet er at det finnes mange andre som skriver om de samme temaene som Freire i en mer relevant europeisk kontekst. For å møte den utfordringen skal det videre ses nærmere på mulighetene til å bruke den senere Freire i videre forskning.

### 3.2.3 Den senere Freire i videre forskning

Det er allerede drøftet den senere Freires aktualitet for norsk barnehage. Her skal det drøftes hans aktualitet i norsk barnehageforskning. Et mulig spor å se nærmere på når det gjelder Freire i norsk barnehagetradisjon er linken mellom den sveitsiske pedagogen Pestalozzi og Freire. Pestalozzi, som inspirerte "barnehagens far" F. Fröbel (Skagen, 2012a), var også inspirasjon for den progressive bevegelsen innenfor pedagogikken som spredte seg til flere land (Skagen, 2012b). En mulig problemstilling ville være å se på meningsfellesskapet mellom norsk barnehagepedagogikk og Freire, sett i lys av Pestalozzi og hvordan denne linken kan strekke seg helt til Brasil og Freire, selv om Freire selv ikke omtaler hverken Pestalozzi eller andre sentrale teoretikere i den progressive bevegelsen i USA, som John Dewey. Å lese Freire i lys av den norske barnehagetradisjonen vil gi en ny innfallsvinkel på Freire fordi den pedagogikken Freire skriver om har mange likhetstrekk med norsk barnehagepedagogikk.

Freires begrep epistemologisk nysgjerrighet kan knyttes til barnehagepedagogikken. I denne sammenheng kunne interessant å se Freires senere tekster i lys av forskning på lek. Lek er ikke et begrep Freire bruker, men mange av ideene hans sammenfaller allikevel med hvordan skandinavisk barnehagepedagogikk ser på lekens rolle i barns læring og utvikling. Det er blant

annet hans fokus på barns nysgjerrighet og kreativitet, men også på verdien av livsglede i utdanning, noe som er et sentralt tema hos Freire i *AP*: "*Joy does not come to us only at the moment of finding what we sought. Joy comes also in the search itself*" (Freire, 1998a). Dette kan knyttes til ideen om lekens egenverdi. Videre knytter dette en interessant link mellom Freire og den typiske skandinaviske omsorgspregede pedagogikk, en kontekst som ikke er aktuell i Freires tekster, men som allikevel kan finnes i hans tanker og ideer om utdanning. Det kan hende denne linken kommer fra Freires tanker om danning som en del av utdanning, som også er et sentralt tema i norsk barnehagepedagogikk. Det nære i norsk barnehagepedagogikk kan spores tilbake til Fröbel, som Jan-Erik Johansson sier noe om i sitatet under. Her kan man også se Freires ideer om sammenhengen mellom læring og barnets utvikling til et bevisst forhold til seg selv i verden sammen med bakgrunnen til barnehagepedagogikkens lekfokus: *His intention was to build upon the child's activity and to develop an understanding of the world in close interaction between child and adult in a process he called "Spielflege" or play care* (Johansson, 2017).

I videre forbindelse med spørsmålet om danning som del av utdanningen kan Freires senere tekster også bli sammenlignet med blant annet Wolfgang Klafki. Klafki er en teoretiker også inspirert av Pestalozzis pedagogikk (Klafki, 2001), som allerede er nevnt som en link til Freire. Klafkis begreper som "eksemplarisk undervisning" og "rekonstruktiv-oppdagende læring" peker seg ut som linker til nøkkelord- og begreper hos den senere Freire.

Klafkis bok heter "*Dannelsteori og didaktikk*" (2001), noe som viser til en videre mulighet til å se nærmere på Freires bruk av pedagogikk i motsetning til didaktikk. I sin artikkel *Blurred in translation: reflections on pedagogy in public education* diskuterer David Hamilton ordet *pedagogy* i den engelske konteksten (Hamilton, 2009). Dette gjør det interessant å se nærmere på Freires bruk av *pedagogia*.

Freire bruker ikke *pedagogia* når han snakker om lærerens undervisningspraksis, men *pratica educativa* som oversettes til norsk som undervisningspraksis, eller *ensino* som betyr *undervisning*. Tidligere i denne oppgaven er det også redegjort for den

innholdsmessige forskjellen mellom lærer, *professor(a)*, og underviser, *educador(a)* i Freires brasilianske kontekst. På den annen side bruker Freire også ordet *educação*, som er *education* på engelsk, som det norske ordet for pedagogikk også oversettes til. Med sin artikkel viser Hamilton (2009) at dette er en usikkerhet som kan og bør undersøkes nærmere.

Gert Biesta har tidligere blitt nevnt fordi hans pedagogikk har likhetstrekk med Freires pedagogikk. For eksempel hans tanker om; frigjøringens plass i utdanning, den dialogiske kommunikasjon, lærerens offentlige rolle og pedagogisk klokskap, som er lærerens evne til god dømmekraft i de uforutsigbare situasjonene som utdanning innebærer, og det at utdanningens oppgave er å knytte barnet til verden og slik utvikle evnen til å handle etisk og demokratisk. En sammenligning hadde vært interessant.

En annen innfallsvinkel kunne være å problematisere det elevsentrerte i Freires pedagogikk. Et tema han skriver om i LJTN ofte har blitt misforstått til å handle om "å svirre meningsløst rundt eleven" mens man venter på at eleven skal delta frivillig (Freire, 1998b). men i denne sammenheng kunne det vært interessant å knytte den senere Freire til Ove Skarpenes og hans artikkel *Kunnskapsparadokser i kunnskapssamfunnet* (2007), hvor han kritiserer blant annet det han kaller en ny tendens i utdanningssystemet; det elevsentrerte kunnskapssyn og tiltakende pedosentrisme. Han hevder i denne artikkelen at "*denne opphøyningen av den enkeltes elevs personlige erfaringer kan true den faglige kunnskapen*". Freire avviser på sin side dette skillet når han snakker om at skolen skal anerkjenne og respektere elevenes livsverden, og mener at ved at skolen viser respekt for og kjennskap til elevenes liv utenfor det faglige, vil læringen preges av indre motivasjon mer enn hvis det faglige er noe konkret som overføres fra den som kan til den som ikke kan. Der Freire og Skarpenes møtes er i kritikken av det systemet hvor pengene følger studentene, som begge mener at er med på å bidra til utdanningsinstitusjoner som prioriterer penger fremfor kvalitet på utdanningen (Freire, 1998b, s. 61).

### 3.2.4 En utdanning i håp

Til slutt vil det i denne oppgaven fremmes et forslag om at verden i dag, i alle typer samfunn, trenger en form for utdanning i håp. Som Peter Mayo skriver i sin artikkel om den senere Freire:

*In a period dominated by neoliberal discourse, in which it has become unfashionable to dream of a world that is different from and better than the present one, many of us still find refuge and solace in the work of Paulo Freire. (Mayo, 2000)*

Media har i dag en sterk påvirkningsrolle i samfunnet. Internett og tilgangen til informasjon gjør verden åpnere, men samtidig mer utsatt for videreføringen, og til og med opplæring i, det Freire kaller naiv bevissthet, ved at gyldigheten til informasjon blir nedprioritert, eller glemt. Det skaper et forhold til verden hvor hver og en konstruerer sin virkelighet bestemt av en versjon noen andre har satt sammen for dem, og gjort lett tilgjengelig. Freire skriver naturlig nok ikke om internett, da dette temaet fortsatt var nytt da han skrev sine senere tekster på 1990-tallet, men allikevel så behandlet han de grunnleggende mekanismene bak en slik praksis i sin kritikk av globalisering og nyliberalisme.

Videre stilles spørsmålet: kan et ferdigprodusert innhold, i store mengder, ukritisk presentert gjennom utallige ulike kilder føre til utviklingen av *håpløshet*? Dette knyttes til det at unge i dag sosialiseres inn i et samfunn som kreves perfektjon av det som kan virke som uoppnåelig for et vanlig menneske. Det kan virke som vi har gått fra "ikke ferdig ennå" til "ikke bra nok ennå". Freire skriver i *HP* at "*hope is an ontological need*", og håpløshet er kun en forvrenging av dette behovet (Freire, 1994). Hos den senere Freire handler dette om lærerens oppgave med å formidle glede og håp som en like viktig del av sin undervisningspraksis som å undervise i matematikk og språk.

Freire snakker om livsglede og håp som en forutsetning for undervisning. I *AP* skriver han at han som lærer alltid har prøvd å formidle en glede for livet til sine elever. Selv om han er klar over at han ikke alltid har klart å skape det tilsvarende i dem, har han som lærer aldri gitt opp å prøve og skape en pedagogisk atmosfære

der hvor gleden alltid har en fremtredende rolle (Freire, 1998a, s. 70). Han skriver i denne sammenheng om det *kritiske håpet*, det som ligger til grunn for å se virkeligheten med sine egne øyne og tro på at en selv kan påvirke denne virkeligheten. I klasserommet frigjøres dette håpet når barnets medfødte nysgjerrighet og kreativitet stimuleres, ved at flere veier til kunnskap anerkjennes. For Freire er håpløsheten noe som læres når verden rundt blir presentert som uforanderlig, når barnet lærer "sånn er det dessverre, det er ikke noe vi kan gjøre med det". Det kan sies at håpløshet læres når barnet lærer å tåle den urett som ikke rammer dem selv.

Det om å håpe og tro på at endring er mulig der det virker håpløst. Å vite at verden trenger å forandres og at vi mennesker kan gjøre noe med det. Her er Freire tilbake til de grunnleggende ideene om frigjøring; en kritisk bevissthet om egen rolle i verden og i historien forandrer ingenting i seg selv, men gjør mennesket bevisst at den virkeligheten de lever i er en virkelighet ingen kan bestemme for dem, det er en virkelighet de kan påvirke, men at dette krever handling. Hvis barnet lærer å håpe og at det selv kan påvirke, bestemme, hvordan livet deres blir, må det også lære å kjempe for sine rettigheter, og andres rettigheter: solidaritet og medmenneskelighet.

Dette er en del av Freires drøm om en universell etikk basert på kjærlighet til verden og mennesket, men det knyttes til klasserommet i dag konkret ved å fremme forslaget om at barn i dag trenger å lære at de betyr noe for seg selv og verden helt uavhengig av hvilke karakterer de får, eller hvor mange idretter de blir gode i, eller hvor mange likerklipp de får på "selfiene" sine på sosiale medier. Skolens rolle blir blant annet å formidle og være eksempler på livsglede og håp, og at lærere eksemplifiserer demokrati og gode verdier gjennom sin praksis (Freire, 1998a, s. 39).

Å bidra til dannelsen av kritisk bevisste og håpefulle unge kan gi dem evne til å forholde seg til ukjent fremtid, og en verden med flere falske virkeligheter som presenteres av aktører med enten åpne eller utilslørte kommersielle hensikter, hvis mål er nettopp å påvirke hvordan mottakerne tenker. Det handler om å lære barna hvordan å forholde seg til sannheter som noen andre har konstruert for dem, ved å



bevisstgjøre dem om at denne praksis finnes og hvordan den kan påvirke dem. Selv om dagens digitale virkelighet ennå var i startfasen da Freire skrev sine senere tekster, så er dette allikevel det sentrale tema han tar opp: at utdanningen skal skape kritisk bevisste individer som vet at de "ikke skal tro på alt de leser". Barn er mer alene i en større verden enn før gjennom sosiale medier. Undertrykkelse trenger ikke gjelde fattige bønder som undertrykkes av en politisk maktelite. Når mennesket lever i en virkelighet bygget på sannheter noen andre har konstruert og bestemt for dem så er de ikke frie. Et barn vokser opp i troen på at sin verdi måles i antall likerklikk på sosiale medier kan oppleve å føle seg styrt av en avhengighet av en slik kunstig anerkjennelse.

Barnehage og skole må jobbe for å utvikle evnen til det Freire kaller "*å tenke riktig*" hos den nye generasjon, slik at de kan møte den kolossale mengden informasjon som det globaliserte og digitaliserte samfunnet i dag serverer dem på en kritisk bevisst måte. Så de klarer å skille ut konstruerte sannheter fra fakta. Dette virker aktuelt i dag mer enn noen gang: *Reality, however, is not inexorable or unchangeable. It happens to be this just as it could well be something else. And if we so-called progressive thinkers want it to be something else, we have to struggle*" (Freire, 1998a, s. 71).

## 3.3 Avslutning

### 3.3.1 Noen konklusjoner

Oppgaven har pekt på at den senere Freire kanskje er aktuell mer enn noen gang nå som det i skoledebatten debatteres hvor mye tyngde det skal legges på karakterdannelse eller resultater. Oppgaven har også drøftet behovet i dag for en form for utdanning i håp, som Freire skriver spesielt om i sine senere tekster. Det å lære å drømme om utopia, lære at man kan utfordre de grensene som virkeligheten presenterer en for, å gripe mulighetene som oppstår når man utfordres i å se rammen andre legger i ens liv. Det virker som det er aktuelt også i vårt

demokratiske samfunn med en slik håpefull tilnærming til utdanning, som Freire forteller om når han skriver om drømmen om en universell etikk basert på kjærlighet til mennesket og verden. Det er i følge Freire en etikk hvor terrorisme ikke kan skje.

Like viktig er det ut fra oppgavens utvalgte tekster at denne håpefulle tilnærmingen til utdanning innebærer å skape i elevene en evne til å tenke kritisk, som i *Autonomiens Pedagogikk* blir presentert på nytt som "å tenke riktig". På den måten rustes barna til å fungere i et samfunn som har mer tilgjengelig informasjon enn noen gang, og med krav og utfordringer som ikke den forrige generasjonen måtte forholde seg til. Disse nye og ukjente utfordringene krever at lærere klarer å møte elevene med åpenhet og mot til å lære av dem, og våge å vise at de ikke kan eller vet alt som lærere. På denne måten er de gode rollemodeller for barna ved å vise at det "å tenke riktig" handler om å forholde seg med respekt og åpenhet til verden og andre på, uten at det å være korrekt og perfekt er målet. Dette gjør Freires senere tekster aktuelle i dag.

Som oppgavens tittel viser er den senere Freire nå tilbake til klasserommet. Den senere Freire har beveget seg fra en voksenpedagogisk kontekst til en mer skolepedagogisk kontekst. Han startet som lærer, men hans arbeid med voksenopplæring tok hans karriere ut i felten og verden og ut av klasserommet. Etter mer enn 50 år vendte han tilbake dit, i hvert fall i sine tekster. Frigjøring av fattige og undertrykte er ikke lenger konteksten, noe som gjør ham mer aktuell i land med fungerende demokrati. Men, som oppgavens utvalgte tekster viser er hans tydeligste motstander fortsatt det som i følge ham er destruktive ideologier som ikke fremmer demokrati og fellesskap, og påvirker utdanningen negativt og viderefører konservative undervisningsmetoder. Hans tekster er fortsatt tydelig preget av den tilspissende og polariserte politiske konteksten han har vokst opp i og som preger det brasilianske samfunnet mer enn det norske. Oppgaven har i denne sammenheng prøvd å si noe om at dette problematiserer Freires anvendelighet i norsk sammenheng.

Det vil til slutt konkluderes med at denne litteraturstudien av Paulo Freires senere forfatterskap har vist til aktualitet ved den senere Freire i dag, men at disse tekstene først og fremst har en sentral rolle for å belyse flere sider av den pedagogiske arven etter Paulo Freire. Freire vil med sine tekster fortsette å inspirere og provosere, og uansett på hvilken måte leseren oppfatter hans politiske budskap og hans poetiske språk på, så vil hans tekster bidra til refleksjon rundt pedagogisk praksis og utdanningens og lærerens rolle i samfunnet:

*Derfor er det grunnleggende i lærerutdanning at den som skal bli lærer forstår at evnen til å tenke riktig ikke er en gave fra gudene, eller at det finnes i lærebøker skrevet av opplyste intellektuelle fra maktens sentrum, men at den korrekte tenkningen som overvinner naiviteten, må produseres av den lærende selv i samspill med dennes praksis (Freire, 1996, s. 43, overs. av forf.)*

### 3.3.2 Oppsummering

Denne oppgaven har hovedsakelig prøvd å gjøre rede for og presentere den delen av Freires forfatterskap som ikke er like kjent i vår del av verden, for å vise til flere sider ved den pedagogiske arven etter Freire. Av tekstene som er valgt er *HP* den teksten som sier noe helhetlig om Freires tanker og ideer før og nå i et sammenlignende perspektiv, men *LJTN* og *AP* gir et mer detaljert innblikk den senere Freires mer skolepedagogiske kontekst. Disse bøkene handler om det som skjer i klasserommet; om lærerens kompetanse, om lærerens relasjon med eleven, om elevens læring og om læring generelt.

Hypotesen bak oppgaven var at det manglet informasjon om Freires senere forfatterskap, og at han først og fremst ble knyttet til *De Undertryktes Pedagogikk* og hans arbeid med voksenpedagogikk. Oppgavens hensikt har derfor vært å bygge videre på den forskning som allerede er gjort om Freire og hans tekster, ved å også se på hans senere teksters aktualitet i dag. Et klart skille mellom den tidlige og senere Freire er at det nå er skoleelever som er sentrale, fremfor de voksne som elever. Han har endret fokus fra voksenpedagogikk til skolepedagogikk.

Oppgaven har prøvd å vise både hvordan Freire skriver om det nære og konkrete som skjer i klasserommet, og på den andre siden når han skriver om en grunnleggende etikk som all undervisningspraksis skal bygges på. Også fra å skrive om lærere som av frykt ikke klarer å fremstå som autoritære og trygge voksenpersoner i klasserommet, til at det å kalle lærere for tanter er en ideologisk nedgradering av læreryrket og lærerens rolle som politisk aktør.

I alle de tre utvalgte tekstene i denne oppgaven tar Freire opp mange av de samme temaene som han har behandlet tidligere, noe han selv kommenterer i alle tre tekstene. Oppgaven har redegjort for Freires hermeneutiske tilnærming, og ønsket å vise at denne måten å forholde seg til ideer på er med på å gjøre at Freires gjentagende måte å behandle tanker og ideer på gjør ham fortsatt aktuell.

Oppgaven har redegjort for og sammenlignet noen av Freires nøkkelord- og begreper. Fra de utvalgte tekstene er det også kommet til noen nye; "epistemologisk nysgjerrighet" og "å tenke riktig", men også ideen om en universell etikk kan nevnes som et nytt sentralt tema hos den senere Freire. Som oppgaven har vist blir flere av Freires tidligere sentrale tema tenkt på nytt i en skolepedagogisk kontekst.

Noen av de sentrale temaene hos Freire er videre satt i sammenheng med sentrale begreper i norsk pedagogisk sammenheng. *Epistemologisk nysgjerrighet* sett i sammenheng med et nytt og sentralt tema i norsk barnehage: *barns rett til medvirkning*, mens Freires ideer om elevens *deltagelse i egen læringsprosess* har blitt knyttet opp til et tilsvarende sentralt tema i norsk skole, *vurdering for læring*. Andre aktuelle likheter og mulige veier videre i forskning på den senere Freire har også blitt drøftet.

Oppgaven har prøvd å formidle at det er mer å hente fra Freires pedagogiske arv som er aktuelt i dag, men har også sett at det Freires senere tekster tar opp også blir behandlet av mange flere sentrale teoretikere innen utdanningsvitenskap i dag, også i en mer relevant europeisk kontekst. Freires ofte eksplisitte brasilianske og politiske kontekst har også blitt presentert som en utfordring, ved siden av hans noe kompliserte og muntlige skrivestil. Samtidig har oppgaven argumentert for at det er

nettopp Freires egenart som gjør han interessant, med sin tydelige formidling av at følelser og kjærlighet er en viktig del av undervisningspraksis og utdanning.

Innledningsvis ble den tidligere Freires frigjøringspedagogikk illustrert gjennom plottet til en TV-serie. Avslutningsvis vil den senere Freire oppsummeres ved å vise til en TV-serie sendt på NRK. "#dusåmeg" er en dokumentarserie som presenterer tidligere elever som forteller om en lærer som påvirket deres liv ved at læreren så dem som mennesker, ikke bare som en vanskelig elev. NRK skriver om serien: "*den gode læreren er først og fremst et medmenneske*" (NRK, 2017). I sammenheng med den senere Freire er dette eksempler på lærere som vil sine elevers beste, lærere som i sin undervisningspraksis både viser omsorg og krav i brytningspunktet mellom tålmodighet og utålmodighet, på modige lærere, lærere som tar innover seg det fulle ansvaret det vil si å være lærer, om lærere som ikke lar det skure og gå, om lærere som lever ut sin, i Freires ord, demokratiske *drøm* i sitt anerkjennende og ekte møte med eleven. Det er denne praksisen den senere Freire skriver om.

Freires tekster som har blitt presentert i denne oppgaven viser en ide om at det å bygge utdanning støpt i en etikk basert på kjærlighet til mennesket og verden, samtidig vil bidra til utviklingen av kritisk tenkning. En slik utdanning bidrar til dannelsen av individer som håper på og drømmer om et felleskap hvor alle har plass, og at hver og ens handlinger er en inngripen i historien: det å *lære* at det du gjør betyr noe for verden. Tekstene argumenter for hvorfor og hvordan dette ikke er en motsetning til en faglig tydelig, autoritativ, men ikke autoritær, undervisningspraksis, som utvikler i elevene en viten om at kunnskap er viktig og at læring krever arbeid, som igjen bidrar til gode faglige resultater. En utdanning som lærer elevene å håpe og tro på at verden kan endres, av dem.

# Litteraturliste

- Alvesson, Mats, & Sköldbberg, Kaj. (2000). *Reflexive Methodology: New Vistas for Qualitative Research*. London: SAGE Publications.
- American Psychological Association, APA. (2010). *Publication Manual of the American Psychological Association* (Sixth utg.). Washinton, DC.
- Apple, Michael W. (1999). Freire, Neo - Liberalism and Education. 20(1).
- Barnehageloven. (2005). LOV-2005-06-17-64. Lastet ned fra <https://lovdata.no/>
- Biesta, Gert. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Creswell, John W. (2014). *Research design* (Fourth utg.). Los Angeles: SAGE.
- Freire, Paulo. (1970). *Pedagogia do Oprimido*. Sao Paulo: Paz e Terra.
- Freire, Paulo. (1974). *De undertryktes pedagogikk* (Sissel Lie, Overs. 2. utg. Vol. 2). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Freire, Paulo. (1992). *Pedagogia da Esperanca*. Sao Paulo: Paz e Terra.
- Freire, Paulo. (1993). *Professora Sim, Tia Nao - Cartas a Quem Ousa Ensinar*. Sao Paulo: Olho d'Água.
- Freire, Paulo. (1994). *Pedagogy of Hope*. London - New York: continuum.
- Freire, Paulo. (1996). *Pedagogia da autonomia - saberes necessários à pratica educativa* (25. utg.). Sao Paulo: PAZ E TERRA.
- Freire, Paulo. (1997). *Pedagogy of the Heart* (Donaldo Macedo & Alexandre Oliveria, Overs.). New York: Continuum.
- Freire, Paulo. (1998a). *Pedagogy of Freedom - Ethics, Democracy and Civic Courage*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Freire, Paulo. (1998b). *Teachers as Cultural Workers - Letters to Those Who Dare Teach*. Boulder, Colorado: Westview Press.
- Freire, Paulo, & Macedo, Donaldo. (1987). *Literacy: Reading the word and the world*. London: Routledge.
- Gadotti, Moacir. (1994). *Reading Paulo Freire*. Albany: State University of New York Press.
- Gadotti, Moacir. (2016). Paulo Freire, patrono da educação brasileira. Lastet ned fra <http://www.gadotti.org.br/>
- Gadotti, Moacir (Red.). (1996). *Paulo Freire - uma biobibliografia*. Sao Paulo: Cortez Editora Institute Paulo Freire.
- Hamilton, David. (2009). Blurred in translation: reflections on pedagogy in public education. *Pedagogy, Culture & Society*, 17(1), 5-16.
- HBO. (2016). Westworld. Lastet ned fra <http://www.hbo.com/>
- Jarning, Harald. (2006). Paulo Freire. I Joar Aasen (Red.), *Tanke og handling - nøkler til pedagogisk filosofi* (s. 221-239). Vallset: Oplandske bokforlag.
- Johansson, Jan-Erik (2017). F. A. W. Fröbel 1782–1852. *International Handbook of Early Childhood Education*.
- Klafki, Wolfgang. (2001). *Dannelsesteori og didaktikk*. Århus: Forlaget KLIM.
- Mayo, Peter. (2000). Remaining on the same side of the river: A Critical Commentary on Paulo Freire's later Work. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 22(4), 269-397.
- McLaren, Peter, & Leonard, Peter (Red.). (1993). *Paulo Freire - A Critical Encounter*. London: Routledge.
- NRK. (2017). #dusåmeg. Lastet ned fra <https://tv.nrk.no/>

- Overordnet del om verdier og prinsipper for grunnopplæringen, FOR-2017-09-01-1332.  
C.F.R. (2017).
- Skagen, Kaare. (2012a). Friedrich Wilhelm August Fröbel. Lastet ned fra <https://snl.no/>
- Skagen, Kaare. (2012b). Johann Heinrich Pestalozzi. Lastet ned fra <https://snl.no/>
- Skarpenes, Ove. (2007). Kunnskapsparadokser i kunnskapssamfunnet. *Norsk pedagogisk Tidsskrift*, 1(17), 17-30.
- Steinsholt, Kjetil. (2004). Paulo Freire: Håpets pedagogikk. I Lars Løvlie (Red.), *pedagogikkens mange ansikter* (s. 587-599). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Torres, Carlos Alberto. (2013). Fifty Years After Angicos. Paulo Freire, Popular education and the Struggle for a Better World that is Possible. *Revista Lusófona de Educação*, 24(15-34), 15-30.
- Utdanningsdirektoratet. (2015a). Egenvurdering, elevinvolvering og involvering av lærlinger. *Læring og trivsel*. Lastet ned fra <https://www.udir.no/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015b). Generell del av læreplanen. *Læreplanverket*. Lastet ned fra <https://www.udir.no/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). Rammeplan for barnehagen. *Læring og trivsel*. Lastet ned fra <https://www.udir.no/>
- Yamaguchi, Ana Mami (2000). Paulo Freire's theory of education in the 1990s: from a political struggle to a social struggle. *THE ANNUAL REPORTS ON EDUCATIONAL SCIENCE*, 80(133-149).
- Aagre, Willy. (2016). *Folkeopplyseren. Anna Sethne og den norske reformpedagogikken*. Oslo: Fagbokforlaget.

# Vedlegg 1 Bibliografi

Freires første større verk var "Educação como prática da liberdade" i 1967. Denne boken jobbet videre med ideene fra hans doktoravhandling fra 1959 "Dagens utdanningssituasjon i Brasil". *De Undertryktes* ble skrevet i 1967-68, men ble ikke publisert før i 1970, på engelsk i USA, grunnet den politiske situasjonen i Brasil. Forlaget Paz e Terra mottok manuskriptet og trykket det opp, men boken ble ikke offisielt publisert på originalspråket før i 1974, og da i et begrenset opplag. Boken dermed ble først utgitt på engelsk, deretter på spansk, italiensk, fransk og tysk (Freire, 1994, s. 50).

Det portugisiske manuskriptet ble smuglet inn i Brasil av en professorkollega i Genève, hvor Freire da var bosatt, for å bli publisert av forlaget Paz Terra så fort det kunne la seg gjøre. Innen da hadde allerede flere brasilianere lest deler av boken oversatt til andre språk, takket være enkeltindivider som smuglet boken inn i landet (Freire, 1994, s. 51). Denne ujevne gangen i hvor og når *DUP* ble publisert kan merkes ved at det er tydelige ulikheter mellom den engelske utgaven og den portugisiske utgaven, som at enkelte avsnitt mangler eller er kortet ned (Freire, 1974, s. 23; 1994, s. 50). Da boken først ble publisert på originalspråket i hjemlandet utelot Freire, av hensyn til deres sikkerhet, flere navn på venner og kollegaer fra Brasil i avtakkingen i forordet. Den første engelske utgaven, som også ble opphavet til de andre oversettelsene (som den norske utgaven, oversatt av Sissel Lie i 1999), innleder med at Freire skriver i førsteperson entall, men i det originale manuskriptet skrev han i førsteperson flertall:

Norsk utgave, første setning: Disse innledende sidene til *DUP* er resultatet av mine erfaringer fra de siste seks årene i politisk eksil (Freire, 1974). Portugisisk utgave:

Oversettelse: *De kommende sidene som vi foreslår som en introduksjon til De Undertryktes er resultatet av våre observasjoner i disse fem år i eksil.*

Orginaltekst: *As páginas que se seguem e que propomos como uma introdução à Pedagogia do Oprimido são o resultado de nossas observações nestes cinco anos de exílio* (Freire, 1970, understreking og overs. av forf.)

I perioden han var i eksil ble det gitt ut flere bøker i andre land, blant annet i Chile, USA og Sveits hvor han bodde, men også mange andre europeiske land. Kun i 1974 og 1977 gav forlaget Paz e Terra ut noe av ham i Brasil før han kunne vende tilbake fra eksil i 1979. Han gav ut 15 verker til i Brasil før han døde i 1997.

Han skrev flere bøker sammen med andre, blant andre *Literacy: reading the word & the world* fra 1987 med Donald Macedo, *Teachers as intellectuals: towards a critical pedagogy of learning* fra 1988 med Peter McLaren og Henry Giroux, og *Learning to Question: A Pedagogy of Liberation* fra 1992 med Antonion Faundez.

Han gav ut to brevsamlinger: *Pedagogy in Process: The letters to Guinea-Bissau* i 1987 og *Lærer ja tante nei – brev til de som våger å undervise* (eng: *Teachers as Cultural Workers, Letters to those who dare teach*) fra 1993 (utgitt i 1997). Disse brevene var adressert til en spesiell gruppe, den første til demokratiforkjempere i Guinea-Bissau og den andre til lærere (studenter) i Brasil. Det ble også gitt ut flere tekst- og artikkelsamlinger.

Han jobbet med en tredje brevsamling da han døde i mai 1997. Disse brevene ble etter hans død gitt ut i hans navn av hans enke Nita Araju Freire som boken *Pedagogia da*



*Indignation – cartas pedagógicas e outros escritos* i 2000, oversatt til *Pedagogy of Indignation*. I disse brevene dykker han enda dypere i de temaene han allerede har skrevet om, blant annet i selvets rolle i utdanning og spørsmålet om autoritet og frihet. Noen av bøkene er intervjuer med Freire, som *Pedagogy of The City* i 1993, og *Mentoring the mentor: a critical dialogue with Paulo Freire* publisert i 1997.

De tre bøkene som brukes som hovedverk i denne oppgaven er blant de siste han skrev og gav ut, hvor *Autonomiens Pedagogikk* var det siste han fullførte og gav ut i sin helhet. Han bad selv Donalddo Macedo oversette til boken til engelsk, fordi han mente Macedo kjente godt ikke bare hans tanker, men også "sjelen i det språket jeg skriver med" (Freire, 1998a, s. ix). Både *Håpets Pedagogikk* og *LJTN* ble skrevet i 1993 som var fire år før han døde.

Bibliografi Paulo Freire - kilde: PAULO FREIRE Uma biobibliografia - Gadotti, Moacir et. al			
(Gadotti, 1996) - en brasiliansk tekstsamling om Paulo Freire med en omfattende bibliografi, som dermed naturligvis ikke har tatt med utgivelser i alle små land i verden. Den norske oversettelsen av <i>De Undertryktes</i> fra 1974 var ikke med i den brasilianske utgaven.			
Årstall	Originaltittel (overs. av forf. under)	Sted og utgiver	Notes
1959	Educação e atualidade brasileira  Dagens utdanningsituasjon I Brasil	Recife, Brasil Uni. do recife	Freires doktoravhandling, første møte med Freires ideer om den demokratiske skole. Denne avhandlingen blir senere utgitt som <i>Educação como prática da liberdade</i> , som Freires første større verk.
1961	A propósito de uma administração.	Recife, Imprensa Universitária	Mindre verk hvor Freire tar opp noen av temaene i avhandlingen og ser dem i sammenheng med administrasjonen til rektor ved Universidade do Recife
1961	Livros de exercícios	Recife, s.n.d	
1961	Primeiro livro do monitor	Recife, s.n.d	
1963	Alfabetização e conscientização	Porto Alegre, Brasil Editora Emma,	
1967	Educação como prática da liberdade  Utdanning som frigjøringspraksis	Rio de Janeiro, Paz e Terra	Freires første store verk som bli gitt ut. Videreutvikling av hans doktoravhandling - oversatt til flere språk, blant annet japansk - den engelske oversettelsen kom i 1973 med tittelen <i>Education: the Practice of Freedom</i> , og inneholder også et annet kjent verk: <i>Extension or communication</i>
1968	Educação e conscientização: extensionismo rural.	Cuernavaca, Mexico, CIDOC/Cuaderno	Samling av tekster av Freire på spansk - et samarbeid med Ernani Maria Fiori, José Luiz Fiori e Raul Veloso Farias - kun44 eksemplarer utgitt på portugisisk
1968	Contribución al proceso de concientización del hombre en América Latina	Montevideo, ISAL	Syv artikler skrevet i Chile - et supplement til <i>Cristianismo y Sociedad</i> - reproduisert senere med tittelen: <i>Paulo Freire en América Latina. Textos de Paulo Freire</i>

1968	Acción cultural para la libertad Cultural action for freedom	Santiago, Chile, CIRA	Publisert på dansk oversatt av Christian Eljers I 1974 med tittelen: Kulturaktion for Friheden
1969	Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural.	Santiago, CIRA	Mindre, men viktig verk hvor Freire analyserer kommunikasjonsutfordringen mellom jordbruksteknologier og bønder involvert i innføringen av landbruksreformer. Freires bekymring er agronomens rolle som lærer.
1969	Educación para la concientización.	Santiago, CIRA	
1969.	Educación para la concientización	Santiago, ICIRA	
1970	Pedagogia do Oprimido  De Undertryktes Pedagogikk	New York, Herder and Herder	Først gitt ut i USA, fordi den politiske situasjonen i Brasil ikke muliggjorde en brasiliansk utgivelse før i 1974. Det originale manuskriptet på portugisisk forelå i 1968, og ble smuglet inn i Brasil. Utgitt i Brasil av Paz e Terra i 1974 i noen få opplag. Er Freires mest kjente verk, oversatt til svensk, norsk, finsk, dansk, gresk, arabisk, kinesisk m.fl. Ble i noen land smuglet inn, f.eks. i Sør-Afrika under Apartheiden. Gitt ut av Penguin Books i London i 1972. Boken utvikler videre temaer fra tidligere publikasjoner, i lys av ny erfaring og teori.
1970	The political literacy process – An introduction	Hannover, Lutherische Monatshefte	Publisert i det tyske tidsskrift Politische alphabetisierung – Einführung ins konzeptener humanisierenden bildung
1970	Cambio	Bogotá, Editorial América Latina	Denne boken er en sparsom artikkelsamling fra Freires tredje verk
1970	Witness to liberation. In: Seeing education Whole	Geneve, CMI	I dette verket hvor Freire er medforfatter sammen med Tom Paxton, Jacques Prevert, Charles Hurst, Martins Conway og Ellis Nelson er et resultat av refleksjon rundt teamet "verdens utdanningskrise og kirkens bidrag" på en workshop arrangert av The World Church Council
1971	Conscientisation: Recherche de Paulo Freire. Document de Travail.	Paris, Editions d'Alsace,	Utgitt på spansk med tittelen El mensaje de Paulo Freire. Teoría y práctica de la liberación (The message from Paulo Freire. Theory and practice of freedom)
1972	Afirmative education	Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall	Samling tekster på engelsk som tidligere ikke var utgitt.
1972	Pendidikan kaum tertindas	Jakarta	

1973	Teología negra y teología de la liberación.	Buenos Aires, Editorial Carlos Lolhe	Forord til det Argentinske utgivelsen av James H. Cone sin: A black theology of liberation. Denne teksten på 180 sider ble til etter en konferanse i Geneve som het "A Symposium on Black Theology and the Latin American Theology of Liberation", arrangert av The World Church Council I samarbeid med Hugo Assmann, E.I. Bodipo-Malumba og James H. Cone.
1973	Education for critical consciousness.	New York, Seabury Press	Dette er den første engelskspråklige utgaven, i et enkelt volum, av Paulo Freires verker og inneholder to tekster av Freire: Education: the practice of freedom og Extension or communication?
1973	Educación liberadora	Bogotá, DEC-CIEC	
1974	Teología negra y teología de la liberaciónp	Salamanca, Sigueme	52 sider
1974	Le forme dell'umanesimo contemporaneo.	Roma, Ed. Città Nuova,	172 sider
1974	De Undertryktes Pedagogikk	Gyldendal Norsk Forlag	Utgitt i Gyldendals Fakkell-serie. Dette er den norske oversettelsen av Pedagogy of the Opressed , den engelske utgaven til <i>Pedagogia do Oprimido</i> . Denne boken kom dermed ut i Norge samtidig som den originale portugisiske utgaven ble publisert i Brasil for første gang.
1975	Diálogo: desescolarización, estructuras, liberaciones, cambio, educación	Buenos Aires, Búsqueda-Celadec	Et 109 sides referat fra seminaret " En invitasjon til bevissthet og frigjøring - En kontinuerlig samtale ". Arbeid med m edforfattere Ivan Illich.
1975.	Educación liberadora.	Bilbao, Zero	
1975	Ação cultural para a liberdade e outros escritos.	Buenos Aires, Tierra Nueva	En tekstsamling som ennå ikke var utgitt på portugisisk.
1975.	La desmistificación de la concientización y otros escritos. (Avmytifisering av conscientizcaion og andre tekster)	Bogotá: Editorial América Latina,	
1976	Educación y cambio (Utdanning og endring)	Buenos Aires, Búsqueda-Celadec	88 sider. Samler noen av Freires tekster tidligere utgitt på spansk

1977	Cartas a Guiné-Bissau. Registros de uma experiência em processo	Rio de Janeiro, Paz e Terra	En brevsamling av brev sendt til Mario Cabral. Tar for seg PF og hans team sine erfaringer med arbeidet rekonstruksjon av Guinea Bissau etter løsrivelsen fra Portugal.  Engelsk tittel: Pedagogy in process. The letters to Guinea-Bissau (1978)
1978	<i>Os cristãos e a libertação dos oprimidos</i>	Lisboa, Edições BASE	Dette lille verket på kun 49 sider inneholder noen biografiske data av PF, og er egentlig en utvidet versjon av artikkelen: "Kirkens utdanningsrolle i Latin-America"
1978.	Theologie aus der Praxis des Volkes: Neuere studien zum Lateinamerikan.  (Teologi fra folks praksis: Nyere studier fra Latin- Amerika)	Munchen, Christentum u. zur Theologie d. Befreiung	
1979	Questions to answer for Miss Smith.	Geneve, Ecumenical Press	
1979.	Consciência e história: a práxis educativa de Paulo Freire  (Bevissthet og historien: PF undervisningspraksis)	São Paulo, Loyola	Tekstsamling
1979	Multinacionais e trabalhadores no Brasil  (Multinasjonale og arbeidere I Brasil)	São Paulo, Brasiliense	226 sider
1979.	Pedagogia in camino (Pedagogikk på vei)	Milano, Mondadori	
1980	Quatro cartas aos animadores e às animadoras culturais. (Fire brev til kulturelle ildsjeler)	República de São Tomé e Príncipe. Ministério da Educação e Desportos	Tekst utgitt I Sao Tomé, men opprinnelig en del av Carlos Rodrigues Brandão: A questão política da educação popular (s. 136-95) (Det politiske spørsmålet om offentlig utdanning)
1980	Conscientização: teoria e prática da libertação; uma introdução ao pensamento de Paulo Freire  (Conscientização: frigjøringssteori og praksis; en introduksjon til PFs	São Paulo, Moraes	

	tanker		
1981	Der lehrer ist politiker und künstler  (Læreren er politiker og kunster)	Hamburg, Rowohlt Taschenbuch Verlag	En 295 siders artikkelsamling i tre deler. Organisert av Birgit Wingeroth i samarbeid med Johannes Beck
1981.	Ideologia e educação: reflexões sobre a não neutralidade da educação  (Ideologi og utdanning: refleksjoner rundt nøytralitet i utdanning)	Rio de Janeiro, Paz e Terra	
1982	A importância do ato de ler (em três artigos que se completam).	São Paulo, Cortez/Autores Associados	En tekstsamling. Dette er det første verket publisert av Freire etter hjemkomsten til Brasil etter 15 år i eksil.
1982	Sobre educação (Diálogos)  (Om utdanning)	Rio de Janeiro, Paz e Terra	Boken er en filosofisk og ideologisk kritikk av utdanningssituasjonen i Brasil. Setter spørsmålsteget ved grunnskolens tradisjonelle lese- og skriveopplæring og dennes autoritære didaktikk, infleksibiliteten i utdanningen, læringsprosessen, lærerplaner, og det sentraliserte, undertrykkende og ekskluderende utdanningssystemet.  Dialog mellom Paulo Freire og Sérgio Guimarães, to lærere fra to ulike generasjoner. Boken tar opp Freires teser datert 1959.
1982	Educação popular.	Sao Paulo, Todos Irmãos	38 sider
1985	The politics of education: culture, power and liberation	Hadley, Mass., Bergin & Garvey,	209 sider. Tekster av PF publisert fra det tidligere utgitte verket Ação cultural para a liberdade e outros escritos, som til da ikke var utgitt på engelsk.
1985	<i>Por uma pedagogia da pergunta</i>  (Mot en problemrettet pedagogikk)	Rio de Janeiro, Paz e Terra  Medforfatter: Antonio Faunde	158 s. Et verk hvor Freire og den chilenske filosofen Faunde diskuterer sine ulike politiske og pedagogiske erfaringer opplevd under begge eksil.
1985	<i>Pedagogia: diálogo e conflito.</i>  (Pedagogikk: dialog og konflikt)	São Paulo, Cortez  Medforfattere: Moacir Gadotti og Sergio Guimares	127 s

1987	Aprendendo com a própria história  (Å lære av sin egen historie)	Rio de Janeiro, Paz e Terra	168 sider, i dialog med Sérgio Guimarães bringer dette verket til rette noen av de viktigste spørsmålene i PFs verker, og presenterer ikke tidligere utgitte teser datert til starten av 60-tallet. I denne boken forteller forfatterne om arbeidet som fikk PF sendt i eksil.
1987	<i>Literacy: reading the word and the world., ,</i>	Mass., Bergin & Garvey  Medforfatter: Donaldo Macedo	213 p.  Dette verket inneholder en utvidet versjon av tekstene fra <i>Viktigheten av å kunne lese</i> , samt en upublisert tekst fra <i>Et gjensyn med Guiné-Bissau: Alfabetisering og kritisk pedagogikk</i> , og et appendix med brev til Mário Cabral.
1987	<i>Medo e ousadia: o cotidiano do professor.</i>  (Redsel og mot: hverdagen til læreren)	Rio de Janeiro, Paz e Terra,  Medforfatter: Ira Shor	224 s. Dette verket tar for seg spørsmål som har med lærerens hverdag å gjøre, på skolen og i klasserommet  Engelsk oversettelse: <i>A pedagogy for liberation</i> . Hadley, Mass., Bergin & Garvey, USA, 1987.
1988	<i>Na escola que fazemos...; uma reflexão interdisciplinar em educação popular</i>  I skolen som vi lager; en interdisiplinær refleksjon om offentlig utdanning	Petrópolis, Vozes  Medforfattere: Debora Nogueira, Adriano Mazza	109 s  Å skape en skole i favelaen uten tilknytningen til formell utdanning. Det er forslaget denne boken tar opp. Et samarbeid mellom ulike fagdisipliner.
1989	<i>Educação como ato político partidário</i>  (Utdanning som en støttende handling)	São Paulo, Cortez  Medforfattere: Alberto Damasceno, Lisete Regina Gomes Arelaro	247 s
1989	<i>Learning to question a pedagogy of liberation.,</i>	Geneva, World Council of Churches Publ  Medforfatter: Antonio Faundez	142 p.
1990	Pädagogik der Unterdrückten: Bildung als praxis der Freiheit	Stuttgart, Rowohlt,	

1990	<i>We make the road by walking: conversations on education and social change</i>	Philadelphia. Temple University Press  Medforfatter: Myles Horton	256 s
1990.	<i>We make the road by walking: Conversations on education and social change.</i>	Philadelphia, Temple University Press,	Organisert av Brenda Bell, John Gaventa og John Petrs. I Samarbeid med Myles Horton
1990.	Conversando con educadores  (I samtale med lærere)	Montevideo, Roca Viva	
1991	A educação na cidade  (Utdanning i byen, Eng. Pedagogy of the City)	São Paulo, Cortez	144 sider. En samling av intervjuer PF gav til ulike tidsskrifter og magasiner som spesialiserte seg innen ulike disipliner som psykologi, utdanning, og til fagforinger i flere land om sin erfaring fra tiden som Utdanningssekretær for Sao Paulo kommune 1989-1991.
1991	Paulo Freire en El Salvador	El Salvador, Comité Intergremial para la Alfabetización CIAZO	68 sider
1991	L'éducation dans la ville. Collection Théories et pratiques de l'Éducation des Adultes.  (Utdanning i byen. Teori og praksis for voksenopplæring)	Paris, Éditions Paidea	Publikasjonen på fransk av Paulo Freires bok Utdanningen i Byen, gjør det mulig for et stort antall spesialister og folk som var interessert i utdanning og politikk til å bli kjent med PFs ideer.
1992	<i>Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.</i>  (Håpets Pedagogikk: et gjensyn med De Undertryktes)	Rio de Janeiro, Paz e Terra	I denne boken tar Freire på nytt opp mange av de tankene han omtalte i De Undertryktes i lys av ny erfaring og i en ny tid. Han svarer her også på kritikk han har mottatt i forbindelse med De Undertryktes.
1993	Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar  (Lærer Ja, Tante Nei - eng. Teachers as cultural workers)	São Paulo, Olho D'água	. I denne boken snakker PF direkte til lærere om sine livserfaringer som lærer og filosof. Ingen annen bok beskriver så overbevisende om hans seneste ideer og tanker om undervisningspraksis i klasserommet og de teoriene fra De Undertryktes og andre av hans verker.

1993	Política e educação: ensaios (Politikk og utdanning: essays)	São Paulo, Cortez	119 sider
1993	Pedagogy of the city	New York, Continuum	Den engelske utgaven av "Utdanning i byen" fra 1991
1994	Cartas a Cristina (Brev til Cristina)	São Paulo, Paz e Terra	En tekst som tar leserne med på en reise i PFs minner, for å gi bedre forståelse av hans ideer.
1995	<i>Teachers as Cultural Workers: Letters to Those Who Dare Teach</i>	Westview Press	Den engelske utgaven av <i>Lærer Ja, Tante Nei</i> . Oversatt til engelsk av Donald Macedo. Denne boken ble en umiddelbar suksess da den kom ut på engelsk
1995	À sombra desta mangueira (Skyggen fra mangotreet)	São Paulo, Olho D'água	I denne boken tar PF leserne med til sitt opphav i Recife i Brasil, og snakker om betydningen av ens røtter i utviklingen til å bli en verdensborger. Han også opp temaer fra hans tidligere verker, men konteksten i denne boken er først og fremst Brasil.
1994	Pedagogy of hope: reliving Pedagogy of the oppressed.	New York, Continuum.	Den engelske utgaven av Håpets Pedagogikk fra 1992
1996	<i>Pedagogia da Autonomia: sabers necessários à prática educative</i>  (Autonomiens Pedagogikk: nødvendige kunnskaper for undervisningspraksis)	Sao paulo, Paz e Terra	Dette er det siste verket PF fullfører og gir ut før han går bort i 1997. Boken tar for seg mange av de samme temaene og ideene fra den senere Freire, med undervisningspraksis som hovedfokus.
Paulo Freire dør i mai 1997			
1997	Mentoring the mentor: a critical dialogue with Paulo Freire.	New York, P. Lang	
1997	Pedagogy of the heart.	New York, Continuum.	Den engelske utgaven av Skyggen fra mangotreet fra 1995
1998	Pedagogy of freedom: ethics, democracy and civic courage.	Lanham, Rowman & Littlefield Publishers	Den engelske utgaven av <i>Autonomiens Pedagogikk</i>
1999	De Undertryktes	Gyldendal Norsk Forlag	Ny utgave av den norske utgaven av Pedagogy of The Oppressed



2001	<i>Pedagogia dos sonhos possíveis</i> (De Mulige Drømmenes Pedagogikk)	Brasil, UNESP	Denne boken samler noen av PF upubliserte tekster, med fire hovedtemaer. I disse tekstene viser Paulo Freire at hans teorier og praksis er uttrykk for troen og drømmen om en bedre verden.
2007	Daring to Dream: Toward a Pedagogy of the Unfinished	Paradigm Publisher	Den engelske utgaven av <i>De Mulige Drømmenes Pedagogikk</i>
2014	Pedagogiy of Solidarity	USA, Left Coast Press	Dette er en bok utgitt av PFs enke i samarbeid med Walter Ferreira de Oliveira. Paulo Freire er forfatter til to av bokens kapitler. Dette er upubliserte tekster han jobbet med før han døde.

# Vedlegg 2 Skriv om Patrono da educação

(Gadotti, 2016)

## PAULO FREIRE, PATRONO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

**Moacir Gadotti**

Diretor do Instituto Paulo Freire  
Professor Titular da Universidade de São Paulo

No dia 13 de abril de 2012, por meio da Lei n.º 12.612, sancionada pela Presidenta Dilma Rousseff, Paulo Freire tornou *Patrono da Educação Brasileira*. O projeto desta lei foi de autoria da Deputada Luiza Erundina que, na Prefeitura de São Paulo (1989-1992), teve Paulo Freire como Secretário Municipal de Educação. Muitos aplaudiram essa iniciativa pois, assim, o seu pensamento poderia estar ainda mais presente no *ethos* de toda a educação brasileira. Outros se sentiram incomodados pois não reconhecem a importância da sua obra.

Neste pequeno artigo gostaria de fazer a defesa dessa justa homenagem, lembrando um pouco da sua trajetória, começando por Angicos, no Rio Grande do Norte, onde, há 50 anos (1962-1963) ele se notabilizou, internacionalmente, por uma extraordinária experiência de educação de adultos.

Essa data não lembra apenas um projeto de alfabetização. O projeto político-pedagógico de Paulo Freire foi fundamentalmente um repensar da própria educação em geral e da educação pública, em particular, como uma contribuição para a constituição da democracia e da cidadania. O experimento de Angicos era apenas o primeiro passo do *Programa Nacional de Alfabetização* que visava a eliminar o analfabetismo no Brasil como compromisso ético e político.

Paulo Freire analisou, como poucos, a importância das políticas educacionais libertadoras, criticando a educação bancária, e propôs novos instrumentos técnico-metodológicos que estabeleceram os princípios fundantes qualitativos de procedimentos pedagógicos e de pesquisa científica na área de educação, potencializando a criação de novas epistemologias e de novas filosofias políticas da educação. A alfabetização é um passo necessário, porém insuficiente, para a consolidação deste projeto de cidadania democrática libertadora.

Angicos não é apenas um símbolo da luta contra o analfabetismo no Brasil. É um marco da luta pela universalização da educação em todos os graus, superando a visão estreita de que os graus superiores são destinados apenas aos segmentos das elites e das vanguardas. Angicos foi um projeto de cultura popular que imaginou e concebeu um projeto nacional de educação para a *sociedade democrática com justiça social*.

A pergunta que podemos fazer hoje é a seguinte: esse projeto de uma educação para a construção de uma sociedade democrática com justiça social é ainda válido? Caso não seja válido, já não haveria mais porque continuar lendo Paulo Freire. Ou melhor, Paulo Freire seria um autor já superado, porque sua luta pela democracia e pela justiça estaria superada. Ele passaria para a história como um grande educador, mas que não teria mais nada a dizer para o nosso tempo e, particularmente, à educação brasileira.

Pelo contrário, creio que a sua pedagogia continua válida não só porque precisamos ainda de mais democracia, mais cidadania e de mais justiça social, mas, porque a escola e os sistemas educacionais encontram-se hoje frente a novos e grandes desafios diante da generalização da informação na sociedade que é chamada por muitos de sociedade do conhecimento, de sociedade da aprendizagem. A escola, nesse novo contexto precisa ser um espaço organizador dos múltiplos espaços de formação, precisa tornar-se um "círculo de cultura", como dizia Paulo Freire, muito mais gestora do conhecimento social do que lecionadora.

Nesse contexto, o pensamento de Paulo Freire é mais atual do que nunca, pois, em toda a sua obra ele insistiu nas metodologias, nas formas de aprender e ensinar, nos métodos de ensino e pesquisa, nas relações pessoais, enfim, no diálogo.

Devemos continuar estudando a sua obra, não para venerá-lo como a um totem ou a um santo, nem para ser seguido como a um guru, mas para ser lido como um dos maiores educadores críticos do século XX. Honrar um autor é sobretudo estudá-lo e revê-lo criticamente, retomar seus temas, seus problemas, seus questionamentos.

Alguns certamente gostariam de deixá-lo para trás na história das ideias pedagógicas e outros gostariam de esquecê-lo, por causa de suas opções políticas. Ele não queria agradar a todos. Mas havia uma unanimidade em todos os seus leitores e todos os que o conhecerem de perto: o respeito à pessoa. Paulo sempre foi uma pessoa cordial, muito respeitosa. Podia discordar das ideias, mas respeitava a pessoa, mostrando um elevado grau de civilização.

Den 13. april 2012 ble Paulo Freire, ved lov 12.612, av president Dilma Rouseff, proklamert som beskytter av brasiliansk utdanning. Utformingen av denne loven ble forfattet av Luiza Erundina som i arbeidet med Paulo Freire som Sekretær for Utdanning i São Paulo Rådhus (1989-1992). Mange applauderte dette initiativet, fordi Freires tenkning kunne slik være enda mer tilstede i ethosen i all brasiliansk utdanning. Andre var misfornøyde fordi de ikke anerkjente viktigheten av Freires arbeid.

I denne korte artikkelen ønsker jeg å forvare denne æren, mens jeg minnes noe av historien bak. Det startet i Angicos, i Rio Grando do Norte, hvor han for 50 år siden (1962-1963) ble kjent for sitt ekstraordinære arbeid med voksenopplæring.

Denne tiden er ikke bare husket for et alfabetiseringsprosjekt. Paulo Freires politisk-pedagogiske prosjekt var en fundamental nytenkning av utdanning generelt og av offentlig utdanning, spesielt som et bidrag til konstitueringen av demokratiet og av medborgerskap. Eksperimentet i Angicos var bare det første steget i et nasjonalt alfabetiseringsprogram, med det mål å eliminere analfabetisme i Brasil som en etisk og politisk forpliktelse.

Paulo Freire analyserte, som få andre før ham, viktigheten av den politiske frigjørende pedagogikken, og kritiserte bankundervisningen, og foreslo nye teknisk-metodologiske verktøy som etablerte grunnleggende prinsipper i pedagogisk metode og utdanningsvitenskapelig forskning, som muliggjorde nye epistemologier og ny utdannings-politisk filosofi. Alfabetisering var en nødvendig, men ikke tilstrekkelig steg for å fullføre dette prosjektet om frigjørende demokratisk medborgerskap.

Angicos er ikke bare et symbol på kampen mot analfabetisme i Brasil. Det er en milepæl i kampen for universell utdanning på alle nivåer, og overgår den smale oppfatning om at høyere karakterer er kun ment til deler av eliten. Angicos var et folkelig kulturelt prosjekt som oppfant seg og formet et nasjonalt utdanningsprosjekt for et demokratisk samfunn med sosial rettferdighet.

Spørsmålet vi kan stille i dag er om dette utdanningsprosjektet for bygging av et demokratisk samfunn med sosial rettferdighet fortsatt gyldig? Hvis det ikke er gyldig, vil det ikke lenger være noen grunn til å fortsette og lese Paulo Freire. Eller heller, Paulo Freire ville være en forfatter som var blitt overflødig, fordi hans kamp for demokrati og rettferdighet allerede var oppnådd. Han ville gå ned i historien som en stor pedagog, men han ville ikke ha noe mer å si for vår tid og spesielt ikke brasiliansk utdanning.

Tvert imot tror jeg at pedagogikken er fortsatt gyldig, ikke bare fordi vi fortsatt trenger mer demokrati, mer medborgerskap og mer sosial rettferdighet, men fordi skolesystemet og utdanningssystemene står overfor nye og store utfordringer i lys av generaliseringen av informasjon i samfunnet som kalles av mange for nye kunnskapsamfunn, og læringssamfunn. I denne nye konteksten må skolen være en koordinator for de mange ulike formene av kunnskap, det må bli en "kultursirkel", som Paulo Freire pleide å si, mye mer et sentrum for sosial kunnskap enn en undervisningsinstitusjon.

I denne sammenheng er Paulo Freires tenkning mer aktuell enn noensinne, for i hele sitt arbeid insisterte han på metoder for undervisning og læring, metoder for undervisning og forskning, det personlige og, til slutt, på dialog.

Vi må fortsette å studere hans arbeid, ikke for å definere ham som sjarlatan eller helgen, eller følge ham som en guru, men for å lese ham som en av de største kritiske pedagoger i det tjuende århundre. Å hedre en forfatter er hovedsakelig å studere teksten med kritisk blikk, å gå tilbake til temaene, problemene og spørsmålene.

Noen vil gjerne la hans pedagogiske ideer bli liggende i fortiden, og andre vil gjerne glemme ham på grunn av hans politiske standpunkt. Paulo Freire ønsket ikke å tilfredsstille alle. Men det var enighet blant alle hans lesere og hos alle som kjente ham nært: respekt for personen. Paulo var alltid en varm og respektfull person. Han kunne være uenig med ideene, men han respekterte personen og viste høyt utviklet sindighet.