

SITAT- OG KILDEFORFALSKNING

i Pedagogikkutdanningen ved UiO

Kap. 1

23.okt.2015 - **gjenredigert**.30.Jan.2017

av Dr. Kai Sørkjord

© Forfatteren, Dr. Kai Sørkjord, påberoper seg retten til å bli identifisert som forfatter av dette verk.

Det følgende er en underretning om at det foregår en systematisk **fagmessig faktafeil i alle forelesninger** som nevner Jean Piagets kognitive modell, og det i en slik objektivt usann form at man må kunne si at dette handler om **sitatforfalskning** og **kildeforfalskning** i stor skala.

Man kan ikke, **innenfor et fornuftsperspektiv**, som institutt, **velge ut en av instituttets akademikere som ifølge egen erklæring ikke treffes** av det faktum jeg påpeker, og **nøye seg med** at den utvalgte faglige representanten for instituttet så bare uttrykker at han **'mener'** at det faktum jeg påpeker ikke er relevant og i tillegg **'mener'** dette ikke er en debatt som hører hjemme på universitetet; for deretter, som administrator ved instituttet (ILS), å bare påstå at nevnte faktum (i dette tilfellet **'fordi Dr. Eyvind Elstad sier at han selv ikke er blandt dem som forfalsker sitatene'**) **derfor ikke** er relevant og **derfor ikke** 'hører hjemme' i noen debatt på universitetet - slik ILS gjorde da man **benyttet Elstads skriftlige uttrykk for dette** den 1. september 2015 **som belegg for instituttets konklusjon 15.september 2015**, ved å påstå:

"Som det fremgår av Elstads brev har Piagets teorier liten plass i Praktisk-pedagogisk utdanning. En drøfting av disse teoriene hører derfor mer hjemme i et faglig tidsskrift eller andre faglige sammenhenger."

Den hun her viser til som instituttets talsperson i læringsteoretiske spørsmål er **ikke det man skulle tro** – er **ikke en PhD i pedagogikk** med klassisk læringsteori som ett av sine hovedfelt; er **ikke en gang en med PhD i pedagogikk eller undervisningsvitenskap** i det hele tatt; **ikke med noen som helst akademisk grad innenfor pedagogikk**: det er nemlig en med **en helt annen utdanning**, en **Dr. Polit**, doktor i **politisk vitenskap**. Han bare **later som han er Dr.Ped.** - og han gjør det innen undervisningsvitenskap ! (se også **"Dr.Ped.s pretend to be Dr.Ped - in Ed-Sci"**; Soerfjord 2017)

Rita Hvistendahl og Mai Lill Suhr Lunde bruker denne Dr.Polit. som skalkeskjul, og **later som** han er kvalifisert som talsperson i klassisk læringsteori. Men Dr.Polit. Eyvind Elstad er slett **ikke kvalifisert til dette**, og det hele blir derfor **bevisst akademisk svindel** - en svindel de bruker til å **dekke over** den svindelen jeg avslørte og rapporterte til dem. Dette er et **kvinnelig svindlerteam** fra ende til annen: Rita **Hvistendahl**, Kirsti Lyngvær **Engelien**, Mai Lill **Suhr Lunde** – med ansatte som Lisbeth M. **Brevik** og Øystein **Gilje** som ivrige medhjelpere med mulighet til å bli forfremmet.

Dr.Polit. Eyvind Elstad vil ikke ha sitt foto på instituttets liste over ansatte - et tegn på at han vet at han utgir seg for noe han ikke er. Men her er et fra utdanningsforskning.no, et foto jeg anslår å være fra rundt 2006:

Utklippet er fra:

<http://utdanningsforskning.no/kilderpersoner/personerforfattere/eyvind-elstad/>

Dette er en **Dr.Polit. som later som om han er Dr.Ped.** - med like skadelige følger som narrespillet til Kitt Lyngsnes (Nord Univ.) og Marit Rismark (NTNU).



Dette er **narrespillet** politikerne **ikke vil blande seg inn i**

- ikke vil stanse med makt.

Det siterte brevet (fra 15. september 2015) i sin korte helhet er:

“Vi takker for din henvendelse den 27. august. Vedlagt følger svarbrev fra professor Eyvind Elstad på din henvendelse til Kaja Granum Skarpaas, Kirsti Klette og Elstad av 22. august.* **Som det fremgår av** Elstads brev har Piagets teorier liten plass i Praktisk-pedagogisk utdanning. En drøfting av disse teoriene hører **derfor** mer hjemme i et faglig tidsskrift eller andre faglige sammenhenger.”

“Med hilsen
Rita Hvistendahl
Instituttleder”

“Mai Lill Suhr Lunde
Administrativ teamleder PPU”

[* skrevet før forelesningen til Britt Oda Fosse, som i likhet med Kirsti Klette er blant de mange som sprer de falske Piaget-sitatene rutinemessig, hver eneste gang de nevner Piagets kognitive modell i sine forelesninger]

– en unnvikelse som jeg igjen besvarte med å hevde at drøftingen selvsagt ‘hører hjemme’ der uriktige faglig relevante påstander fremsettes’, og at påstandene beviselig fremsettes rutinemessig i alle studieprogram ved ILS. Avslaget som ILS sendte på min forespørsel om revidering av disse **rutinemessige** og **uriktige påstandene** per ppt-slides og tale i forelesninger og seminarer inneholder ikke en **logisk gyldig skriftlig begrunnelse**, men utgjør et logisk **ugyldig resonnement**, og instituttets administrasjon står derfor igjen uten å ha gitt noe faglig begrunnet svar.

Foreleser **Eyving Elstad** (UiO) vil nemlig ha oss til å mene at så lenge han selv **ikke er blant** dem som treffes av min påstand om sitatforfalskning så er ikke dette et problem – selv om Britt Oda Fosse og Kirsti Klette er to av fire forelesere ved ILS i de to første kursukene av PPU3210 som beviselig forfalsker disse sitatene. Det var dessuten bare Fosse og Klette som nevnte Piaget, hvilket betyr at **100%** av instituttets uttalelser om Piagets kognitive modell forfalsket denne modellen gjennom å påstå **det motsatte** av modellens nøkkelpunkter og så sette modellens fagtermer på instituttets beskrivelse og tilskrive oppkoket Jean Piaget.

Situasjonen ved UiA var identisk da jeg forsket på dette i 2008 og 2009, og situasjonen er helt sikkert identisk ved IPED (UiOs “Institutt for Pedagogikk”) og i landet ellers.

Eyvind Elstad ble bedt av ILS ved UiO om å svare på min påstand om sitatforfalskning av forelesere ved ILS, og som instituttets faglige talsperson **mener Elstad** at han kan legge hele saken til side med ordene:

“Jeg har lest de e-poster du har sendt meg, samt brevene til instituttet. De faglige problemstillinger du tar opp om begrepene akkomodasjon¹ og assimilasjon, er synspunkter som jeg merker meg. Jean Piaget er ikke av de forskere jeg² refererer til i min forskning, og min vurdering er at hans teorier har mest interesse³ for vitenskapshistorikere⁴ og i liten grad for de som tar utgangspunkt i nåtidig⁵ forskning. Det er en interessant hypotese⁶ du reiser om at Piaget er “influert”⁷ av Kant, men dette er likevel et spørsmål jeg ikke ønsker⁸ å forfølge rett og slett fordi at vitenskapshistorie ikke er mitt⁹ fordypningsområde. Dersom dine ideer er holdbare¹⁰, oppfordrer jeg deg til å begrunne¹¹ dem og sende din argumentasjon til et tidsskrift¹². Det er der denne debatten hører hjemme¹³.”

[¹ En mer presis fornorsking av “accommodare” vil være “akkommodere”, som gir oss “akkommodasjon”; ² det er irrelevant om Elstad selv ikke tilskriver de falske sitatene til Piaget så lenge hans kolleger gjør det, i hopetall; ³ relevant er det uansett for alle pedagoger fordi hele paradigmat støtter seg på de falske sitatene; ⁴ Elstads kolleger er heller ikke “vitenskaps-historikere” men videreformidler likevel de falske Piaget-sitatene, og ⁵ alle disse formidlerne av falske Piaget-sitater er vitterlig selv deltakere i “nåtidig forskning” bygget på forfalskede

originalteori-sitater, og disse kollegene til Elstad bygger hele deres læringsteori på den kredibilitet Jean Piaget hadde og fremdeles har i "nåtiden"; ⁶ det er ingen hypotese, men allmenn kunnskap, kjent av Piagetbiografer, at Piaget studerte Immanuel Kants verk grundig, hvorav Kritikk av den Rene Fornuft (1781) er verket som gir den teoretiske modellen for menneskelig kognisjon som Piaget ble kjent for, publisert 1967; slik at ⁷ Piaget ikke bare ble "influert" av Kant men "kopierte" **Kants modell** og satte biologiske navn på dens elementer, hvor Kant brukte hele **verbfraser*** som navn på de samme elementene; og slik er det selv om ikke Elstad 'ønsker'⁸ å bry seg om dette, så hva enn Elstad "ønsker" og "ikke ønsker" her er irrelevant i et utdanningsvitenskapelig perspektiv, for det er Elstads utdanningsvitenskapelige "plikt" som betyr noe, og har man ikke "ønske" om å ha en slik "plikt" så har man heller ikke "ønske" om å bedrive 'vitenskap'; ⁹ hva Elstads "fordypningsområde" måtte være er også irrelevant, fordi det er instituttets utdanningsvitenskapelige "plikt" å stanse handlingene til alle dem blant Elstads kolleger ved instituttet som vitterlig viderefremidler de falske sitatene, kolleger som ikke vil uttale seg og som dekkes av ILS og fakultetet (uv); ¹⁰ hva originalideene sier og ikke sier er fakta, og påstander om dette er sanne eller usanne faktapåstander, ikke ideer man kan ha ulike oppfatninger om uten at man enten beviselig har rett eller beviselig faktisk tar feil; ¹¹ min påstand om at mine fremlagte fakta er sanne er altså allerede begrunnet idet den bekreftes av originalsitatene; dette faktum ¹² er allerede utgitt i et "tidsskrift", og ¹³ debatten "hører" naturligvis "hjemme" i rommet der de forfalskede sitatene formidles og prentes inn i unge lærerstudenter mens man samtidig utsetter de samme unge menneskene for de **metodene som lener seg på de falske** sitatene, metoder som danner et metodesett, et metodemessig **paradigme**, som detter i bakken med et brak uten de falske sitatene.

[* **verbfraser**: Immanuel Kants "to grunnkilder for menneskelig oppfattelsesevne", som er 1: "det å **føye** observasjonens objekter **til** begrepene" og 2: "det å **legge** observasjonen **under** begrepene". Immanuel Kants to uadskillelige "grunnkilder" "**føye til**" og "**legge under**" (1781: 51-52) er altså Piagets to uadskillelige "underfunksjoner" "akkommodere" ('**slippe til**') og "assimilere" ('**gjøre lik med**'); dvs **gjøre** det sansede mest mulig **likt** allerede eksisterende begrep, se det som mest mulig likt noe vi allerede har begrep for) – ref. Sørkjøl 2015 <http://infonomics-society.ie/wp-content/uploads/iicdse/published-papers/volume-6-2015/Unlawful-Norwegian-Methods-in-Teacher-Training.pdf>]]

Setter vi fokus på de logisk operative setningene i doktor (PhD) Eyvind Elstads brev, får vi en retorisk sekvens som påberoper seg logisk gyldighet, en sekvens som består av følgende:

1:{Jeg (**Eyvind Elstad**) nevner ikke Piagets kognitive model}, **2:**{og finner ikke Piaget å være relevant}. **3:**{**Altså** er ikke dette viktig}. **4:**{Du må **derfor** ta debatten et annet sted.}

Institutt for Lærerutdanning og Skoleforskning (ILS) **vedlegger** så dette brevet fra Elstad, med dets korte retorikk signert med hans underskrift, idet de (ILS) **konkluderer**: "Som det fremgår av Elstads brev har Piagets teorier liten plass" – dvs som det fremgår av Elstads brev **er ikke** dette relevant – så du må **derfor** ta debatten et annet sted.

Problemet med dette er, som vi alle ser, at konklusjonen helt mangler den fornuftssammenheng vi forventer av akademiske dialoger. Et logisk ugyldig resonnement som påstås å være 'begrunnelse' utgjør nødvendigvis en ugyldig begrunnelse, dette fordi begrepet 'begrunnelse' nettopp utgjør en påstand om **logisk belegg**. Det man må forstå først her er at ordet 'resonnement' betyr 'fornuftsbegrunnelse'. Derfor: hvis man ikke kan avvise det fagmessige faktum jeg har påpekt på annet vis enn å vise til avvisningens motivasjon (at man 'mener' det er irrelevant' osv, så foreslår jeg at man aksepterer det, **akkommoderer** det, og avstår fra påstander som at jeg må 'gå til forlagene', spesielt siden dette er et faktum jeg allerede har redegjort for og bevist i internasjonal utgivelse, (Sørkjøl 2015), hvor jeg siterer det Jean Piaget gav ut i 1967 (s.9-50, 200-215). Jeg har altså '**gått til** forlagene', og før jeg gjorde det beviste jeg det i internasjonal **disputas**. Dette er et publisert faktum universitetet ikke kan slippe unna unntatt gjennom en vitenskapelig bevisførsel som

'**motbeviser motbeviset**'. Dette klarer man ikke, men å bli kvitt meg gjennom **forvaltningsfusk** (se under), det klarer man.

Professorene kan ikke innvilges den fordel at de slipper å forholde seg til de fakta som motbeviser dem så lenge deres '**egne forlag**' fortsetter å støtte dem og den som har motbevist dem holdes ute av disse forlagenes publikasjoner. Dette er noe enhver foreleser vil måtte se seg vitenskapelig tvunget til å innse dersom debatten er gjennomslukt.

Dette med '**gjennomsiktighet**' (transparency) og 'det å måtte **gjøre regnskap for seg**' (accountability) er forøvrig eksplisitte kriterier for det '**vitenskapelige perspektiv**' som pedagogikkpensumet sier vi som lærere skal lære barna. Og pensumet sier videre at 'lærerstudenter bør undervises på den måten det forventes at de selv skal undervise', hvilket tilsier at dette 'vitenskapelige perspektivet', med denne '**gjennomsiktigheten**' og '**regnskapsførselen**' bør vektlegges i undervisningen av oss i lærerutdanningen .

Det er i denne konteksten at man altså absolutt ikke vil **gjøre regnskap for forelesermassens ppt-slides**, og ikke vil kreve det av egne forelesere; og velger å forsvare en fellesskapets artifakt som altså beviselig er uriktig i det den påstår. Jeg har bevist det. Enhver utenforstående vitenskapelig innstilt tilskuer til dette vil åpenbart se dette som svært urimelig.

Man kan ikke 'velge' å beholde sine hevdvunne ppt-slides og muntlige påstander om Piagets beskrivelse av sin modell fremfor Piagets autentiske detaljerte beskrivelse av sin egen modell, ikke når disse to **beviselig er motsatte**, slik jeg har bevist at de er. Påstandene sier at 'akkommodasjon' **ikke er konstant**, mens Piaget sa "**er konstant**". Sitatene av 1967 er i seg selv beviset, og kan man ikke bevise at disse sitatene er feil, så er man, som vitenskapelig institusjon, **vitenskapelig forpliktet** til å ta det til seg og se til at egne forelesere tar det til seg. Universitetsdirektør Bjørneboe hevder: UiO "**har ingen plikt** til å publisere faglige innlegg på web eller andre kanaler" og oppfordrer meg til å 'publisere', selv om jeg vitterlig HAR publisert det. Det hun mener er at UiO ikke har noen "av Kunnskapsdepartementet institusjonelt pålagt plikt", men det finnes en **vitenskapelig plikt** til å erkjenne faktum når en ppu-elev peker på det; og jeg har som sagt 'publisert' dette allerede, så UiO kan ikke avslå debatten gjennom å sparke den ut av den kampus jeg står i mens jeg peker på det og bare si at jeg 'må gå til forlagene'.

Det er KAMPUS UiO som forfalsker sitater og kilder. Det er derfor PÅ KAMPUS man må innse at man må slutte med det. Man må slutte med det fordi jeg har bevist at sitatene i virkeligheten sier det motsatte, eksplisitt og entydig. Det er beviselig et vitenskapelig faktum det jeg hevder.

Modellen Piaget gav ut i 1967 ignoreres altså men benevnes og vises til rutinemessig i undervisningen ved UiO, med **forfalsket innhold**, via ppt-slides som synes å leve sitt eget liv, men forsvares bittert av dets brukere ved undervisningsvitenskapelig fakultet. Det er naturligvis '**foreleserfellesskapet**' som lever sitt eget faglige liv og har mistet kontakten med Piagets originalutgivelse av denne modellen. Det ligger tydeligvis en **instrumentell** fordel i den falske påstanden om at 'eleven, **ifølge Piaget**, må finne feil ved seg selv for å lære'..for å akkommodere'. Påstanden er naturligvis absurd, og Piagets 1967-modell kan ikke begripes om man tror på denne påstanden om modellen.* Det er nettopp derfor ingen lærer eller student per i dag som begriper denne modellen ut over de ppu-studentene jeg har forklart modellen til. Og først nå forstår disse studentene at det er **lærebokeeksemplenes absurditet** (de angivelige eksemplene på 'assimilasjon uten at også akkommodasjon finner sted') som gjør lærebøkene uforståelige på dette punkt, og at deres absurditet er uttrykk for deres uriktighet.

[*Og NETTOPP denne modellen viste Mai Britt Esse Berge til den 23. okt på Flåtestad skole, idet hun påstod at jeg '**ikke finner nok feil med meg selv**' i løpet av '**veiledningen**' som 'veileder' Maria Sofie Olsson bedrev. Piagets forfalskede sitater er sentrum i et stort metodesystem som UiO dessverre har investert all deres prestisje i. Så alvorlig er dette. Man bygger på Piagets 'akkommodasjon' angivelig definert som 'det å

finne/innse feil ved seg selv, en sitatforfalskning med store metodemessige fordeler, men en **vitenskapelig forfalskning** like fullt.]

Jeg anbefaler at man bruker sitatene jeg gir fra hans originalpublikasjon av modellen (1967:9-50, 200-215 / oversatt til engelsk 1971:4-37, 171-185) i stedet for ppt-slidene og de mundtlige overlevningene som er blitt videreført gjennom 48 år. Det at sistnevnte er grovt forfeilet og utgjør tendensiøse argumentkomponenter med **utdanningspolitiske fordeler** som, slik jeg også har påvist, utgjør implisitt idegrunnlag for metoder som er i direkte konflikt med offisielt forfektede prinsipper, bl.a. om **'inkludering'**, er en sammensatt begrunnelse for å redigere påstandene om Piagets modell. Men alt vi behøver er den første delen av denne sammensatte begrunnelsen. Da ser vi at man **som foreleser** har vitenskapelig **'plikt'** til å redigere påstandene; at man som **fagadministrator** har vitenskapelig **'plikt'** til å påse at en slik redigering faktisk skjer; og at man som 'administrativt ansvarlig' har **'vitenskapsadministrativ plikt'** til å sørge for at 'resonnementene' som de faglig ansatte begrunner sine avslag på egenrevisjon med er **logisk gyldige med sanne premisser**.

Og er de ikke det, så har administrator, i øverste instans rektor, en **fagadministrativ plikt** til å beordre slik egenrevisjon.

Det er nettopp denne erkjennelse av 'vitenskapelig plikt' som ligger til grunn for **universitetenes 'autonomi'**. **Det Kongelige Kunnskapsdepartement** forutsetter at en slik **'plikt'** innses og gjøres. En skriftlig dokumentert faktafeil – sågar sitatforfalskning og kildeforfalskning - trenger ingen annen bekreftelse enn det faktum som kilden bekrefter. Kilden er her Piagets originalutgivelse av modellen. Mitt internasjonalt utgitte sitatbevis består altså inntil det er motbevist faglig, og påstanden om irrelevans er i beste fall logisk inkoherent, dvs logisk usammenhengende, og er derfor ikke annet enn en 'ubegrunnet påstand' som svar på min velbegrunnede anklage om **kildeforfalskning** og **sitatforfalskning**. Forfalskning er det i og med at de uriktige påstandene fremføres rutinemessig ved UiO, av høyt betalte forelesere finansiert av oss, fellesskapet.

Hvorfor er dette så viktig som det later til at jeg hevder? Fordi denne sitatforfalskningen er ryggraden i en lang serie med påstander som danner en undervisnings**politisk ladd pedagogisk argumentasjon** i pedagogikkursene **ved UiO** og i hele landet; i alle våre institusjoner for lærerutdanning.

1967-sitatene forteller oss følgende:

at akkommodasjon, akkurat som 'assimilasjon', **'er konstant'** – de er to "funksjonelle konstanter" 1967:201/oversatt 1971:172; og "vi må understreke deres uadskillelige natur, uadskillelige fra hverandre og, som konstituerende betingelser for adaptasjon, også uadskillelige fra adaptasjon"; for de "er ikke selvstendige funksjoner, men de to funksjonelle motpolene...i enhver adaptasjon, så det er **bare ved abstraksjon** vi engang kan **snakke om assimilasjon alene**" 1967:202/ 1971:173 – slik at det derfor er 'adaptasjon' som eventuelt, på sett og vis, er alt dette den moderne konsensus sier Piaget definerte 'akkommodasjon' som.

All kognitiv **'adaptasjon'** er altså 'modifisering' i den forstand at man konstant tar inn omgivelsene' og **'bygger'** på det man har, selv om ingen ting av de tidligere strukturene endres. **Akkommodering** har vi like fullt, for hvis en av de to 'underfunksjonene' (i Piagets ordvalg – de to 'grunnkildene til bevissthet' hos Kant) eventuelt mangler, så opphører individets bevissthet. Dette med didaktisk fokus på **'feilfinning'** ved seg selv eller hos eleven, og dette med 'kognitiv konflikt', er **ikke strukturalisme** men den klassiske **kvasi-sokratiske autoritative metoden vi har forkastet politisk** for lenge siden, i parlamentet, hvor forfektelsen av slike metoder eventuelt **'hører hjemme'**. Men der slipper ikke forfektelsen av dem til nå, fordi dette er et foreldet perspektiv. Man forfekter dem like godt uten å spørre parlamentet om det – Stortinget "!

Dette med at 'akkommodering' angivelig **mangler** når eleven feiloppfatter noe er en formidabel logisk feilslutning og en pedagogisk tåkelegging av en banalt enkel kognitiv modell. Konsensus har altså bl.a. delvis

forvekslet ‘akkommodasjon’ og ‘adaptasjon’ – hvor sistnevnte altså består av de to abstrakte underfunksjonene ‘assimilasjon og akkommodasjon’; slik at ‘adaptasjon’ (tilpasning), ifølge Piaget (og Kant), er å gjøre alt man slipper til mest mulig likt det man allerede har begreper for’, og det blir meningsløst å tenke seg et eksempel man beskriver med bare halvparten av denne frasen (1967:9-50 og 200-215 på fransk / oversatt til engelsk 1971:1-37 og 171-185), som jeg altså sporer direkte tilbake til Immanuel Kant (1781:50-52). Piaget selv kommenterte: “Hypotesen som vi fremsetter er på samme tid **meget enkel og fullstendig banal**” (“...en komplett banalitet”) (1967:37/oversatt til engelsk 1971:26). Den er så enkel at den nødvendigvis stemmer, akkurat som Kants formulering av den samme banale essens (1781:50-52) – to verbale versjoner av samme banale hovedtanke - og det er nettopp modellens **banale enkelhet** som gir den vitenskapelige eleganse som skal til for å bestå, og som gjør den til den hjørnestein den er – i all moderne læringsteoretisk forskning, selv om altså **Dr. Eyvind Elstad** påstår det motsatte.

Konklusjoner:

Saken om de beviselig ukorrekte faktapåstandene om Piaget’s definisjon av ‘akkommodasjon’, som jeg først tok opp skriftlig med **foreleserne**, så med **instituttet** (ILS) og så, da det ikke ble besvart fagmessig, med **rektor**, står derfor ubesvart.

Instituttet (ILS) har ikke svart på det; og rektor har ikke svart på det. Heller ikke har rektor sørget for at instituttet (ILS) eller fakultetet (undervisningsvitenskapelig fakultet) svarer på det, iht reglene som gjelder for de kontorene som har det faglige ansvar ved UiO, en forutsetning for den ‘autonome’ makt som **Kunnskapsdepartementet** og **staten** innvilger universitetene. Dette er en systemisk saksbehandlingsavvikelse som nødvendigvis utgjør brudd på reglene for offentlig forvaltning, som rektor lukker øynene for og som våre ministre tror de kan delegere seg bort fra.

Det faktum jeg påpeker er dessuten beviselig meget relevant, i og med at a) dette er en **bevist faktafeil** (sitatfeil og kildefeil, og beviset for det er utgitt internasjonalt: Sørfjord 2015, 5. side, venstre kolonne) og b) fordi Eyvind **Elstads egne kolleger** ved ILS, og mange andre ved undervisningsvitenskapelig fakultet, beviselig begår denne faktafeilen i forelesninger og seminarer, til og med rutinemessig, uten presis kilde (publikasjon, år, sidetall); og dessuten c) fordi feilens natur angår kjernen i grunnlaget for nesten all eksisterende lærings-teori og nødvendigvis det rasjonelle grunnlaget for essensielle deler av pedagogisk praksis, og altså angår substansen i det man viser til idet man **uten presise** kildeopplysninger (dvs uten år og sidetall, men uten andre alternativer enn 1967-boken som ‘kilde’) bruker **Piagets navn** for å gi et skinn av autenticitet til pedagogiske virkemidler i både pedagogisk og metapedagogisk virksomhet (lærerutdanning).

Jeg tok altså følgende opp skriftlig med UiO ved Institutt for Lærerutdanning og Skoleforskning (ILS): dette at Jean Piagets ‘akkommodasjon’ slett ikke ble definert som ‘feilretting’, ‘erkjennelse av feil’ e.l., men kun som ‘det å **slippe til** inntrykk’; at akkommodasjon og assimilasjon er ‘**konstante** underfunksjoner’ av fenomener; at man innenfor denne modellen av 1967:9-50, 200-215, oversatt til engelsk 1971:1.37, 171-185, selvsagt **kun “assimilerer”** (‘ser som likt med noe foregående’) **det man samtidig “akkommoderer”** (‘slipper til’), slik at ethvert fenomen altså nødvendigvis (med logisk nødvendighet) består av begge to, ifølge Piagets modell for menneskelig ‘oppfattelse’, som forøvrig i sin essens er Immanuel Kants modell for menneskelig ‘bevissthet’ (erkjennelse) av 1781:50-52.

Dette har man ikke svart på fra UiO sin side, og begrunnelsen for å avvise selve diskusjonen og dens tema (sikkert over) er beviselig logisk inkohærent, dvs logisk usammenhengende, altså logisk ugyldig, og derfor heller ikke faglig gyldig på noen som helst måte. Dette kan **filosofene** innenfor logikk ved UiOs “Institutt for filosofi, ide- og kunsthistorie og klassiske språk” (**IFIKK**) naturligvis bekrefte. I og med at jeg selv er logiker, er jeg trygg på det resultat man kommer til om man evaluerer den logiske fornuftsgehalten i Elstads ‘argument for å avvise diskusjonen’ og i instituttets konkludering basert på Elstads logisk ugyldige argument, som naturligvis samtidig er pedagogikkfaglig ugyldig av samme årsak.

Det er helt i tråd med den fordom instituttet (ILS) beviselig innsatte som spærre for evalueringen av min praksis på opprinnelig nøytralt grunnlag – det faktum at ILS forhånds-‘informerte’ Flåtestad skole om at jeg “kan være dominerende”. Ifølge administrator Mai Berge selv ble denne ‘informasjonen’ gitt henne muntlig bare 4 uker etter at jeg begynte kurset, før praksisperioden. Oppfatningen om min ‘dominerende’ personlighet kan rent logisk bare være basert på det som faktisk fant sted i de 4 ukene, som var to ting, 1: **min avsløring** av regelmessig sitat- og kildeforfalskning i alle forelesninger som nevner Piagets teoretiske modell (hvis essens altså er identisk med Kants teoretiske modell), og min insistering på de vitenskapelige fakta, samt 2: **min teorisering** av begrepet ‘samarbeid’ som forenlig med prinsippet jeg kaller ‘**inkluderingsbasert samarbeid**’, kombinert med min påstand om at det ‘**samarbeidsbegrep**’ man praktiserer i pedagogikkurs ved UiO (kurs som altså konsekvent støtter seg på de falske sitatene) ikke er ‘samarbeid’ men det motsatte: ‘gruppeledelse gjennom dominerende atferd’ og det derav medfølgende prinsippet ‘**ekskluderingsstrussel**’. For det er nettopp “ekskluderingsprinsippet” som uttrykker seg i det **uobserverte** gruppearbeidet. Her slippes de dominante individene løs slik at de, så å si i en slags ‘naturlig tilstand’, kan etablere ‘**gruppelederskap**’ – det hele i virkeligheten systematisert tilretteleggelse for mobbing, og det som et universelt prinsipp i norsk lærerutdanning !

Paradigmet er naturligvis en læringsteoretisk feilkonstruksjon og et didaktisk falskneri. Man bruker det for å gi legitimitet til en type dialog man noen ganger kaller “**sokratisk**” men som er ‘kvasireligiøs’ i typisk senmiddelalderisk **bedehusstil**, en didaktisk dialogform som går ut på at man forsøker å få eleven/studenten til å snakke seg selv inn i et hjørne – eller man ‘tolker’ det eleven/studenten sier med liten nok velvilje til at det ‘kan høres ut som om’ han snakker seg inn i et hjørne – for å få eleven/studenten overbevist om egen utilstrekkelighet og om kognitiv ‘**omvendelse**’ som veien ut av den ‘**kognitive dissonans**’. Selvsagt er inntrykket av at eleven er blitt ‘falsifisert’ noen ganger falskt, fordi elevens svar hele tiden forutsetter en velvillighetbasert tolkning som læreren kan utnytte for å liksom ‘falsifisere’ eleven, som så sitter igjen med følelsen av å ha blitt misbrukt som statist i lærerens ordspill, i og med at lærers konklusjon selvsagt forutsetter den samme velvillighetbaserte tolkning hos elevene som læreren nettopp frarøvet en av elevene.

Metoden er selvsagt like gammel som fenomenet ‘stål’. Den virkelige ‘**sokratiske**’ dialog, nemlig den typen Sokrates selv bedrev, ifølge Platon, er forøvrig slett ikke av typen ‘selvfalsifisering’ men en ‘selvopdagelsesreise’ frem til det punkt hvor eleven selv ‘**føder** sin egen kunnskap’ og innser at det er han **selv** som har båret den frem. **Strukturalismen** (ideen om sinnets strukturerte påbyggingsprosess) impliserer at elevens ‘selvfalsifisering’ som dialogisk hovedelement er pedagogisk ødeleggende. Både den og **konstruktivismen** (ideen om at vi faktisk bygger virkeligheten sammen) tilsier at det er det motsatte man bør opphøye: **påbyggingen**. Og strukturalismen handler nettopp om oppdagelsen av menneskesinnets naturlige og ‘**konstant**’ pågående idemessige påbygging’, en ‘konstant bygging **på det som er bra**’, uten nødvendigvis å måtte rive ned noe i det hele tatt.

Det var nettopp dette Piaget formidlet som den ‘læremodell’ han baserte seg på (1967:nederst på side 13 og nederst på side 200 / 1971: nederst s. 4 og nederst s. 171), og han så at denne modellen stemte med det han så i barnet. Han visste naturligvis at dette også var Immanuel Kants teoretiske modell av den menneskelige bevissthets oppfattelsesevne (1781:50-52), hos Immanuel Kant beskrevet med funksjonelt beskrivende frase-termer som sier nøyaktig det samme som Jean Piagets ett-ords-termer fra biologifaget. Matematikeren og fysikeren Kant så det samme som biologen Piaget så; og han så det 186 år før Piaget, med førstnevntes hjelp, naturligvis, så det samme. Kant sa at menneskesinnet “**konstruerer**” objektene for **sinnets sansemessighet** innenfor virkelighetens **rommessighet**, og dette er så grunnlaget for Piagets “**strukturalisme**”.

Kant så dessuten ‘gruppens’ muligheter for **mobbing** og nødvendigheten av å gripe inn umiddelbart og håndfast mot maktmisbrukere med fysisk styrke og pedagogisk beslutsomhet (1803: *Om Pedagogikk* §95). Men Kant ser ikke ut til å ha sett problemet med den middelalderiske **kvasisokratiske** pedagogiske dialog – det

maktmisbruk som ligger i pedagogens (og, selvsagt, i metapedagogens) **sokratiske nedrivingsdialog**. Det så Piaget.

Den senmiddelalderiske **bedehusversjonen** av den 'sokratiske' dialog i kombinasjon med 'uobservert obligatorisk gruppearbeid uten klare regler' gir naturligvis perfekt grobunn for dominerende-personlighets-basert gruppeledelse, frembragt av en læremiljødesigngitt slags naturtilstand som tildeler lederskap til den som tilriver seg faglig sensurerende **dominans** gjennom evnen til sosial manipulering og kontroll. Her kontrolleres og sensureres de **faglig** flinke av de som er flinke til å **dominere**. Medmindre 'faget' er 'hvordan dominere omgivelsene med størst effektivitet' vil man her alltid se at 'flinkhet i **faget**' taper mot evnen 'dominerende personlighet'. Det er i denne sammenheng man kanskje innser at 'flinkhet i **samarbeid**' oftest har mer til felles både med 'flinkhet i **faget**' og med 'flinkhet i **ekte lederskap**' enn med 'flinkhet i **dominerende atferd**'.

Det er altså med logisk nødvendighet slik at det i dette paradigmet er den med størst vilje til å ekskludere og true med å ekskludere som 'administrerer' alle de tre andre kategoriene av individer: de som er 'flinke i **faget**', de som er 'flinke i **samarbeid**' og de som er 'flinke i **ekte lederskap**'. Alle sammen så underlegges de den eller de som er 'flinke i **negativ dominering**', individer som alltid utfører denne læringsdesignmessig tildelte administrasjons-oppgaven med **faglig sensur** som en av ekskluderingsformene, ett av de sosiale virkemidlene – universelt innenfor norsk lærerutdanning, og det midt i vår ellers til dels opplyste moderne tid.

Kriterieforfalskningen:

Institusjonene som bedriver lærerutdanning benytter praksisskolene for å sile ut individer med '**feil personlighet**', som om det er '**ansettelseskriterier**' og ikke '**eksamenskriterier**' man skal anvende idet man enten godkjenner eller underkjenner et individs praksisperiode. Dette er selvsagt grunnleggende **ulovlig**. UiO lar med dette praksisskolene gjøre noe UiO selv innser de ikke kan gjøre iht loven og gjeldende prinsipielle krav til all evaluering. Når man tar opp dette serveres alltid påstanden om at "**Lov om høyere utdanning**" tillater dette, men selvsagt er det ikke slik. Lov om høyere utdanning er ikke spesifikk om alt man kan gjøre og ikke kan gjøre, så denne loven gir ikke alene alle de prinsippene som faktisk gjelder for evaluering i høyere utdanning.

Ett av prinsippene som selvsagt gjelder likevel er prinsippet om at man ikke kan evaluere 'samarbeidsevnen' til individer hvis man **ikke observerer** det gruppearbeidet individene må delta i, men bare observerer de **påstandene** som **uttrykkes** av individene **om** dette 'samarbeidet'. Likevel er det nettopp dette som foregår: Man evaluerer individets samarbeidsevne basert på rykter og det medhold individet får i gruppen. Mobbing i form av **ekskludering** vet ikke den som evaluerer om medmindre den '**sladres om**' av det individ **som selv** utsettes for mobbingen og man samtidig tilskriver dette individet høyere kredibilitet enn individet/individene han/hun 'sladrer om'.

Og slik behandler man rutinemessig individene som altså skal undervise barna i våre skoler om prinsippene for en god verden. Det er **oppskriften** på den **blindhet** overfor mobbing som elever i norske læremiljøer har fortalt om hjemme i flere tiår vi ser her, og som foreldrene til disse elevene av og til sier fra om i media. Man kan ikke 'falsifisere' denne virkeligheten med 'summepartners', 'læringspartners', 'samarbeidsgruppens' eller hele kollegiets motsatte virkelighetsoppfatning. De lar seg beviselig sjarmere av 'subjektiv-virkelighets-predikanter og tar beviselig feil gang etter gang disse sosiale sensurorganene når individer engasjerer seg i det man kaller 'kritisk tenking'. Det er ikke, slik foreleser **Lisbeth M. Brevik** påstår, at 'den **virkelige virkelighet**' ("actual reality") er **overlappingen** av 'min virkelighet' og 'din virkelighet', slik hun markedsfører dette med et såkalt vennediagram. Virkeligheten er det den er uansett hva noen mener den er og ikke er; og det er gjennom debatt, beviser og gyldig argumentasjon at den fremtrer **med tvang** for øynene på de motvillige, selv de som i dag utøver sin sosiale dominans i de pedagogiske instituttene.

Det er et ikke-vitenskapelig prinsipp vi ser kvasiteorisert i formgivingen av lærere gjennom pulveriseringen av individets kritiske tenking, i studieprogram som innebærer forfalsking av originalsitater og tilhørende falsk kildeangivelse av egne domenepolitiske versjoner som i dette tilfellet er motsatte av de ekte sitatene. Som krem på toppen av denne kaka har man så smørt på manipuleringen av offentlig **forvaltning** gjennom forhåndsinstruering av (merkelappsending til) veilederne i praksisskolene, i tillegg til **ad hoc** evalueringskriterier med tilhørende **ad hoc** tilleggseksaminering underveis – mens man later som om dette ikke påvirker mulighetene til å oppfylle det prinsipielle kravet om **'lik adgang til høyere utdanning'**. Det er selvsagt et enormt maktmisbruk og enorme lidelser vi finner om man begynner å grave i denne møkka. Men det er bare ved å grave den opp at vi kan fikse på det som er ødelagt i pedagogikkens dannelsesstruktur, dvs i Metapedagogikken, og til dette trengs det **uavhengige forskere** i hopetall.

Foreløpig er det så vidt jeg vet bare en slik forsker i Norge, undertegnede.

Det **sitatfusk** og **kildedefusk** som foreleserne ved Institutt for Lærerutdanning og Skoleforskning (ILS), sammen med Institutt for Pedagogikk (IPED) og -Spesialpedagogikk (ISP), underlagt 'Det undervisningsvitenskapelige fakultet' ved UiO, bedriver, og som alle landets institusjoner for lærerutdanning ellers har 'lært seg' å ta del i, ledsages altså av manipulering av den **statlig delegerte forvaltning** som vår nasjon har lagt i hendene på denne gruppen av akademikere.

**'Sladring' om andre som utsettes for mobbing
i det obligatoriske gruppearbeidet
forbys av UiO:**

Instituttene beskytter seg selv og sin metode gjennom å **forby 'sladring'** om mobbing av andre gruppelemmer, varsling om andre individer som utsettes for 'ekskludering' i det obligatoriske gruppearbeidet. Slike forbud uttrykkes eksplisitt overfor lærerkandidater i **lukket avhør**. Individet "inviteres til samtale"/"innkalles til møte", **forhør**, selv om slike 'invitasjoner og innkallelser' ifølge Kunnskapsdepartementet ikke er innenfor det mandat et universitet har iht loven, bekreftet i brev fra kdep til undertegnede, dog etter forsøk på å unngå å besvare mitt spørsmål til kdep – hvoretter kdep ved avdelingsdirektør Anne Grøholt (e.f.) og førstekonsulent Kasper Aunan er tydelig lei av min innblanding i deres interne avtaler med UiO mht offentlig forvaltning av brysomme lærerkandidater. Vårt Kongelige Kunnskapsdepartements ydmyke tjenere skriver:

"Universitetet i Oslo har ikke hjemmel til å sanksjonere mot en student som ikke ønsker å delta i en samtale om PPU-utdanningens innhold. Den som blir invitert eller innkalt til en slik samtale står fritt til å avslå invitasjonen.

Departementet anser denne saken som avsluttet og vil ikke besvare ytterligere henvendelser fra deg om samme saksforhold."

Undertegnede har sikret **lydopptak** av et slikt møte i sin helhet, et møte ILS først sendte "innbydelse" til ("innbydelse til samtale") og deretter "innkallelse" til ("innkallelse til møte"), et møte ILS samtidig nektet å kalle inn den innkaltes vitner til, men et møte hvor den inviterende part hadde med seg både det hun (**Kirsti Engelién**, 2. nestleder ved ILS) kaller "**protokollfører**" (**Mai Lill Suhr Lunde**, som også er "administrerende teamleder PPU") og et mannlige vitne/assisterende forhørsfullmektig **Øystein Gilje** (nyansatt foreleser ved ILS).

Sistnevnte er sannsynligvis identisk med 'informanten' som innsatte fordømmen om lærerkandidatens personlighet, **merkelappen** "Han kan være dominerende", som rettesnor i evalueringsprosessen som utføres av veileder ved praksisskolen, en fordom som nødvendigvis blir **veiledende** for 'veileder' og leder prosessen mot '**merkelappens**' ytrede mål: ekskludering gjennom underkjennelse basert på "**helhetsvurdering**" – en merkelapp som ifølge **Mai Britt Esse Berge** ved Flåtestad skole ble kommunisert til henne fra ILS før praksis i det hele tatt begynte, noe som selvsagt umuliggjør den grad av opprinnelig nøytralitet man må ha for å kunne evaluere måten et individ utfører sin praksis på.

Det er her man må innse at det er:

- 1: politiattest som skal sile ut **personlighetsmessig** utilstrekkelighet;
- 2: eksamen som skal sile ut **faglig** utilstrekkelighet; og
- 3: ansettelsesintervju som eventuelt skal sile ut **arbeidstakermessige** detaljer og personlighetstrekk man ellers måtte finne utilstrekkelige, i den grad norsk lov tillater slike kriterier ved ansettelse.

Hvis man blander disse kortene så har man per definisjon en korrumpert statlig forvaltning. Det er nå vi må spørre oss om ikke en forvaltningsatferd som jeg dokumenterer ville være utenkelig i et privat universitet drevet iht prinsippene for vanlig forretningsvirksomhet. Dette er noe vi i tilfelle må tenke over uten rigide politiske fordommer.

Det nevnte '**forhøret**' alias 'møtet' ble holdt i 3. etg. i Niels Henrik Abels hus på Blindern. Selv hadde jeg bare min i-phone med **lydopptaksfunksjon** som støttespiller. En presis utskrift av dette 'møtet' følger senere, et møte som av den kvinnelige innkalleren (**Kirsti Engelian**) på forhånd ble eksplisitt forespeilet som en "**skikkelig god samtale**". "Kan vi ikke møtes og ha en skikkelig god samtale?", sier Kirsti Engelian med forlenget intonasjon av vokalen i "god", kombinert med et dypt nikk med hodet som for å gi 'godhet' til "god", idet jeg nettopp har snakket med henne på hennes kontor om den aggresjon som ble utvist av foreleser Øystein Gilje etter at jeg i min klasserompresentasjon av Bråten & Thurmann-Moes kapittel "Den nærmeste utviklingssonen som utgangspunkt for pedagogisk praksis" – ss.123-143 i boken *Vygotsky i pedagogikken* (Cappelen Akademisk Forlag, 1998) – hadde tatt for meg forfatterens feiloversetting av Vygotskys term "zone of **proximal development**" til to norske former som begge tilsvarer "**proximal zone** of Development" ("den nærmeste utviklingssonen" og "den proximale utviklingssonen"), begge variantene feil man bare gjør dersom begrepets essens har gått en hus forbi eller man ikke forstår termens struktur, om man da ikke har bevist at oversetter Martin Lopez-Morilla og Vygotskys elev Alexander R. Luria tok feil i deres forståelse av den russiske termen da de jobbet med dette (1973-1978, 40 år etter at Vygotsky skrev det).

"Sonen for **umiddelbar utvikling**" og "sonen for **proximal** utvikling" burde derfor være de korrekte norske oversettelsesalternativene av Lev S. Vygotskys term; dette fordi "proximal" naturligvis står som modifikator til substantivet "development" i substantivfrasen (nominal-) "zone of proximal development", mens den samme modifikator i "den nærmeste (proximale) utviklingssonen" står til "sonen", slik at Bråten & Thurmann-Moe fratar substantivet "utvikling" dets modifikator "umiddelbar" og vi mister uttrykket for en 'utvikling' man kan foreta umiddelbart bare man har visse verktøy for det. Forfatterne bruker så flere sider av pensumkapittelet på å dytte dette inn igjen idet de forklarer begrepet de først ødela med sin '**nærmeste sone** for utvikling', i stedet for å bare oversette termen, slik jeg nå har gjort.

Dette delikate forholdet delte jeg selvsagt med klassen, i såkalt "pedagogisk seminar", i Helga Eng's hus på Blindern i Oslo, rom U30, under påvirkning av pedagogikk lærers tydelig sinte ansiktsuttrykk, et sinne han uttrykker så visuelt tydelig at hele klassen vrir hodet fra å se på meg, til ham og så til meg, idet de tenker "hva er det som skjer?" Pedagogikk læreren (Øystein Gilje) stiller spørsmål til klassen. Ingen vil si noe. Lang venting. Jeg rekker til slutt opp hånda. Gilje venter, peker på meg og sier "**men ta det kort**". Nye spørsmål. Samme forløp. Vanskelig tema men ikke så vanskelig. Et ansikt som tier om sitt sinne men som røper sin irritasjon med utvetydig intonasjon og dette "**men vi må ta det kort**" rettet til meg etter lang venting, uttalt så mekanisk at det liksom ikke passer til hans ellers så menneskekjærlige ytre vesen.

Evalueringssikring:

Dette er morgenen etter at jeg skrev mitt brev til rektor om det overtramp innsettelsen av **fordommen** "kan være dominerende" – som eksplisitt uttalt uunngåelig rettesnor i praksisskolens evaluering – i virkeligheten er, og hvor **ulovlig** slik **evalueringssikring** nødvendigvis er. Pedagogikk lærerens ansikt forteller mer enn nok. Det

er åpenbart at det var han som hadde “informert” Mai Britt Esse Berge ved Flåtestad skole på forhånd om en ppu-elev som “kan være dominerende”. Det er han Mai Berge kaller “ILS” i setningen “ILS informerte meg om at du kan være dominerende”, uttalt til den nyankomne lærerkandidaten som med dette fortelles at han er merket for utsiling basert på implisitt hemmelige (udefinerte) kriterier, men hvor “glød i øynene” og et “fokus” som **ikke** er på “det faglige” er blant de eksplisitt annonserte intersubjektivt ubekreftbare kriteriene.

For den samme Mai Britt Esse Berge uttaler nemlig, etter tre ukers pause i praksis, idet hun på første dag av de neste tre praksisukene ønsker ‘hennes’ tolv ppu-elever velkommen tilbake til praksis, i et skolebygg designet for ‘åpen baseskole’:

“Så hvis man liker å møte opp, gå på sin forelesning og (ha) full fokus på **det faglige**, så behøver man **ikke jobbe her**. For her lever vi nesten helt oppå hverandre. ... I klasserommet skal vi ta frem det som gir deg litt ekstra **glød i øynene**.”

Dette normgivende påbudet – fokus på det **sosiale** og ha **glød i øynene** – inneholder et til dels gyldig poeng. Problemet er den implisitte bindingen til det motsatte av “full fokus på **det faglige**” i en negativt normgivende **karikatur** som hun i neste omgang tilskriver enkelte av de individene blant ppu-studentene som hun ikke vil ha på ‘sin’ arbeidsplass. Og når hun forklarer lærerstudenter hva som er så ‘galt’ med deres personlighet at hun vil ha dem ut av utdanningen, så gjør hun det uten annen begrunnelse enn at hun har foretatt det hun kaller en “**helhetsvurdering**” (lydopptak av Mai Berge sikret), sammen med kvasispesifiseringer som f.eks. at studenten er “**vanskelig å veilede**” (lydopptak sikret), eller bare er “**for sjenert**”. Dette siste var det eksplisitte ‘**evalueringsbelegget**’ som Mai Berge oppgav til oss ppu-elever da hun på aller første praksisdag, 14. sep.2015, fortalte om en tidligere ppu-elev hun måtte hjelpe ut av ppu-utdanningen. “**Han forstod det jo heldigvis selv, da**”, legger hun til. Min påstand er jo at den som med størst sikkerhet er uskikket på denne pedagogiske arbeidsplassen er henne selv.

Slik er det disse ‘praksiskoordinatorerne’ og ‘veilederne’ kvitter seg med individ etter individ i semester etter semester, offisielt på vegne av det pedagogiske instituttet de har gjort sine avtaler med, i deres del av den **kriterie-udefinerte evaluering** man foretar frem mot eksamen i lærerutdannelsen. Det er også her, på arbeidsplassene, at dette må gjøres hvis det skal gjøres. D.v.s., man må nødvendigvis gjøre det før lærerstudentene slipper til i eksamensrommet, for i eksamensrommet er det de objektivt gyldige kriteriene som gjelder. Der er en **strykarakter** som begrunnes med “foretatt helhetsvurdering” eller med det at studenten er “vanskelig å veilede”, eller er “for sjenert” o.l., intersubjektivt bekreftbar, altså også intersubjektivt falsifiserbar. Før studentene kommer så langt er ingen evaluering hverken bekreftbar eller falsifiserbar. Og slik vil kunnskapsdepartementet tydeligvis ha det. Men skal vi la dette departementet få lov til å ha det slik?

Det er nettopp en ‘**helhetsvurdering**’ av det evalueringsparadigmet som begrunnelsen “**helhetsvurdering**” er en del av som forteller oss hvorfor dette er problematisk mht “**et vitenskapelig perspektiv**”, perspektivet som faktisk forfektes unisont av lærerutdanningens pensumlitteratur. Ikke mindre problematisk er den kriterie-udefinerte evalueringen i forhold til prinsippene i opplæringslovens §1-1: “Opplæringa skal bygge på ... slik som respekt for menneskeverdet ... likeverd... Opplæringa skal ... fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte. ... Elevane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk ...”

(<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>)

Tanken om at disse prinsippene er gode for barn og skal læres bort til barn er man enige om, men hverken UiO eller deres forretningsforbindelser ute i skolene er enige i at man må gjøre de samme prinsippene gjeldende overfor studentene man skal undervise i det å lære dem bort – dvs overfor individene man **lærer å lære bort** disse prinsippene – lærerstudentene. Min påstand er naturligvis at vi er nødt til det, for ellers vil det jo faktisk ikke være disse prinsippene man lærer bort til de som iht loven skal lære dem bort til våre barn. Dette kan man kalle logikk i praksis. Det er en **logikk** loven selvsagt forutsetter. Man trenger ikke å skrive ned dette argumen-

tet eksplisitt i “Lov om høyere utdanning”. Argumentet gjelder uansett, selv om Lisbeth Brevik (ILS) m.fl. hevder noe annet fra talerstolen i Helga Eng's hus på Blindern, bare 200 meter fra hovedkvarteret til logikerne ved UiO, som selvsagt ikke får lov av egne instituttledere å blande seg inn i det “faglige” man holder på med inne hos naboen. Instituttene som nå snakker ustanselig ‘om’ debatt – hele PPU-pensumet er fullt av oppfordring til debatt – vil selv ikke ha noen. Man beordrer “**diskuter** to minutter med sidemannen” når man har ramset opp sine replikker til en håndfull power-point-slides, og gir beskjed når tiden er ute, men vil ikke selv diskutere med dette ‘vitenskapelige perspektivet’ som opplæringsloven §1-1 har bestemt er det lærere skal lære å lære bort. Kvakksalveri, helt bestemt. ‘Diskuter’, ‘slutt’, ‘diskuter’, ‘slutt’-øvelser fra diskusjonsvegrende metapedagoger er ‘dannende’, men det danner ikke ‘vitenskapelig innstilte kritisk tenkende’ lærere som er i stand til å lære bort det samme.

Nå tilbake til min klasserompresentasjon om Bråten & Thurmann-Moes kapittel om Vygotsky, hvor jeg bl.a. fokuserte på deres feiloversetting av Vygotskys term til norsk, en presentasjon jeg designet iht prinsippet om “et vitenskapelig perspektiv” og “kritisk tenking”, samt prinsippet om at prinsippene man skal lære lærerkandidatene å lære bort til barn selvsagt må praktiseres aktivt overfor og av de samme lærerkandidatene, mens man oppmuntrer dem til å internalisere prinsippene og anvende dem overfor både pensum og foreleserne selv. Noe annet ville virkelig være et så stort hykleri at det selvsagt ville utgjøre en så skremmende inkompetanse at man nødvendigvis ville måtte se det i sammenheng med mobbeproblerets gjenstridighet i skolen som helhet og den blindhet overfor mobbing foreldre av og til melder om hos skolens rektorer og lærere.

Det var den ikkeverbale men tydelig intonerte, gestikulerte og metodisk demonstrerte aggresjon som ble rettet mot lærerstudenten i klasserommet av læreren i pedagogikk, i løpet av og etter presentasjonen av punsumforfatterens feiloversetting av termen “*zone of proximal development*”, som kommuniserte overfor meg og hele klassen at dette ikke er et tema man utsetter for det pensum kaller “kritisk tenking” og et “vitenskapelig perspektiv”. Jeg oppsøkte Kirsti Englién på hennes kontor og gav henne beskjed under fire øyne, i noe som må kunne kalles en helt vanlig ‘**samtale**’ på hennes kontor, om at en slik aggresjon ikke passer med de idealene pensum forfekter og loven bestemmer.

I hennes form for “**samtale**”, derimot, en uke eller så senere, er hennes egen “**protokollfører**” til stede – i tillegg til hvem andre enn netopp **Øystein Gilje**, som ‘støtteintervjuer’ – et forhør hvor den godeste **Kirsti Englién** (2. nestleder ved instituttet) åpner med å spørre “Hva er din oppfatning av din egen rolle som lærer?”. Hun får ikke noe svar, men hennes forsøk på å få et svar på dette de neste 45 minuttene, selvsagt som ankringspunkt for hennes planlagte sokratiske omvendelse av undertegnede, fester seg til min lydopptaker. Hun snakker så om min “**skriveaktivitet**”, som om dette er noe som ikke hører med i personligheten til en ‘**lærer**’, og følger opp med å si at selv så fortrekker hun “**samtaler**” – dog uten å legge til at hun spesielt liker den typen samtale hvor hun har lærerkandidaten isolert og sin egen “protokollfører” ved sin side. Det er altså denne typen **forvaltningsatferd** Kunnskapsdepartementet delegerer til instituttene i lærerutdanningen. **Kdeps** saksbehandlere – avdelingsdirektør **Anne Grøholt** (e.f.), førstekonsulent **Kasper Aunan** mfl. – vet selvsagt at de ikke selv kan behandle ‘brysomme’ lærerkandidater på en slik måte i sin statsforvaltning. Men hvis UiO kan gjøre det for dem, tja, hvorfor ikke la dem holde på?

Dette er jo en meget alvorlig situasjon. **Kunnskapsdepartementet** har velvillig latt seg føre bak lyset rent faglig i flere tiår, og har kanskje ikke tillit til at dette **sitatfusket** og **kildefusket** faktisk foregår ved UiO, sågar systematisk og systemisk, og til og med forgår over hele landet. Men enda verre enn dette konkrete og beviste tilfellet av sitat- og kildefusk er den metapedagogiske administrasjonsstruktur som beviselig SKAPER slikt fusk gjennom å utgjøre det arbeidsmiljøet som tillater det. Det er DET vi må ha som mål å rykke opp med rot mens vi tar for oss feilene vi finner i øyeblikket. Mange av de berørte vil nok forsvare seg her med å si at dette gjør man over hele verden. Men motsvaret til dette forsvaret er selvsagt det faktum at jeg har bevist for hele verden at dette er falskneri. Jeg beviste det internasjonalt i min disputas for PhD i 2013, og jeg har utgitt informasjon om det i et internasjonalt magasin (Sørfjord 2015). Det er selve originalsitatene som er **beviset**, og

det er selve beviset som er årsaken til at UiO og resten av norske institusjoner i såkalt “høyere” utdanning faktisk har **vitenskapelig plikt** til å redigere seg selv på dette punktet, uansett hvor mange som lar være med å foreta denne revideringen, om så alle verdens metapedagoger (lærere i pedagogikk) er like forvirret og gjør den samme feilen som på Blindern.

Rektor er den som først tilskrives denne vitenskapelige ‘plikt’, og det er beviset, **originalitetene**, som tilskriver rektor denne plikt, selv om kdep unnlater å pålegge rektor dette i egen instruks. Rektor **har** altså denne plikt allerede, men slipper unna med sin unnlattelse. Han fortsetter som før uten å **gjøre** sin vitenskapelige plikt. Den ‘vitenskapelige plikt’ impliserer plikt til å formidle **sannhet**, hvilket igjen impliserer plikten til å **gjøre** oppdagelsen av kildefeil **kjent** på universitetet, slik jeg ba ham om skriftlig (uten å få annet svar enn påstanden at UiO ikke har noen slik “plikt”). Dette er en ‘vitenskapelige plikt’ rektor har ifølge “**Lov om høyere utdanning**”, fordi ‘vitenskapelig plikt’ er implisitt i alle begrep som ‘faglig ansvar’, ‘faglig kvalitet’ og ‘faglig forsvarlig’. Han slipper altså likevel unna med sin unnlattelse, slipper unna med å ikke gjøre denne plikten; og det gjør han gjennom konsensus, gjennom det at alle ved UiO er ‘**enige**’ om at han skal slippe unna med det.

Ikke bare er akademikerne i dette domenet ‘kilder’ for hverandre når de gir falske sitater; de dekker hverandre også slik at de slipper å gjøre sin ‘**vitenskapelige plikt**’. De må jo forøvrig dekke hverandre, for den som ikke er med på denne daglige implisitte dekkoperasjonen vil naturligvis ‘fryses ut’ i det ‘**samarbeidspålegg**’-definerte arbeidsmiljøet de er avhengige av. Dette ser vi av og til komme til uttrykk som rettssaker. Trusselen om sosial ekskludering under samarbeidspåleggddefinert faglig arbeid på akademiske arbeidsplasser styrer ikke bare lærerutdanningen men også det arbeidsmiljøet som utdanner lærerne, og til og med arbeidsmiljøet som disse lærerne ansettes inn i. Det er domenets dominerende sosioakademiske aktører som har skapt dette, aktører som tilriver seg social-dominans-betinget faglig kontroll over kolleger; og de har skapt det med **politiske redskaper**. Det er her jeg antyder at det skal **fagspesifikke** vitenskapelige resurser til for å spa opp denne møkka. For å kunne klare dette bør man kanskje innse at man sannsynligvis må skape et helt nytt finansieringsgrunnlag for akademikere i det vi kaller “høyere” utdanning for å bli kvitt den gruppen som okkuperer og sperrer av ‘**vitenskapens rom**’ i de instituttene jeg nå har nevnt.

Jeg hevdet tidlig overfor UiO ved “Institutt for Lærerutdanning og Skoleforskning” (ILS), allerede etter første praksisuke, at det er et spørsmål om den veilederen jeg hadde ved Flåtestad skole i det hele tatt er egnet til å være veileder i ppu-utdanningen. Hennes (dvs veilederens) kommentar på ‘praksiskortet’ mitt – “**noen utfordringer** mht gruppearbeid” (fulgt av: “**fokuser på deg selv**” og muntlig tillegg: “De andre **må jo si fra selv** dersom de blir mobbet”) er helt i tråd med dette instituttets påbud om å ikke si fra (sladre) når andre sensureres (ekskluderes) i det obligatoriske gruppearbeidet. “**Det er ikke din oppgave**” å si fra om dette, advarer Kirsti Engelién meg gjentatte ganger på mitt lydopptak fra 7.oktober 2015, for disse “**må si fra selv**” hvis det virkelig er slik at de ‘føler seg’ mobbet.

Videre er Institutt for Lærerutdanning og Skoleforskning forhåndsinformering av praksisskolen om at under-tegnede er å oppfatte som ‘**brysom** og derfor merket for spesialbehandling og utsiling’ – kodet som formidling av den negative personlighetsbeskrivelsen “dominerende” til skolen på forhånd – å anse som manipulering av lærerpraksis, en praksis som loven forutsetter følger gjeldende prinsipper om evaluering og fastsatte kriterier for å bestå kursene. I dette tilfellet er merkelappen “**dominerende**” klistret på den som altså har **advart om** ‘negativ **dominans** i det obligatoriske gruppearbeidet’, advart **om ekskludering** av individer og deres bidrag i gruppen.

Man behøver ikke å bevise noe motiv for denne ‘informeringshandlingen’, for handlingens funksjon strider utvilsomt mot prinsippene som “Lov om høyere utdanning” forutsetter skal gjelde for all evaluering. Likevel skjønner man jo at selve handlingen ‘forhåndsinformere dem som skal evaluere’ selvsagt er motivert av hva det nå enn er som instituttet (ILS) finner provoserende nok til å ville iverksette de **ad hoc kriterier og metoder** som er nødvendige for å få en ‘brysom’ lærerkandidat ut av sin utdanning: kald skulder fra ‘veileder’, skinnveiledning, ekstraeksamen mitt i praksis under merkelappen ‘påhør’ og evalueringskriterier som ikke gjøres

gjeldende for medstudentene og som man ikke en gang har teoretisk mulighet til å tilfredsstillende, muntlig eksplisitt merking av individet og individets bidrag i debriefingsmøter, dvs i alles påhør, mm. – metoder som alle er festet enten til papirdokumenter eller mine **lydopptak**; og til slutt festet til mitt **videokamera** i Helga Eng's hus, Auditorium 1, på Blindern i Oslo, 11.nov.2015.

Min påpekning av det faktum at **sitat-** og **kildedefusk** rutinemessig begås av foreleserne ved undervisningsvitenskapelig fakultet ved UiO (alle foreleserne som nevner Piagets kognitive modell), samt min påpekning (allerede i 3. uke av høstsemesteret 2015, overfor **Øystein Gilje**) om at det å la **dominante** gruppemedlemmer ta kontrollen i gruppearbeidet (gjennom ekskluderingsmetoder) slett ikke er undervisning i 'samarbeid' men nærmest det motsatte og at det er tilrettelegging for mobbing, utgjør selvsagt et frontalangrep på det **paradigmet** som disse akademikerne identifiserer seg med, akademikere som uten tvil aldri har lest originalpubliseringen av Jean Piagets kognitive modell (1967) eller dens oversettelse til engelsk (1971). Samtidig er det ingen ved "Institutt for filosofi, ide- og kunsthistorie og klassiske språk" (IFIKK), underlagt "det humanistiske fakultet", som meg bekjent har koblet Immanuel Kants modell til Jean Piagets modell; og heller ingen ved de pedagogiske instituttene som har gjort det, så vidt jeg vet. Det burde vært en del av det allmenne pensumet begge steder.

Foreleserne i pedagogikk vil ikke ha noe snakk om dette. De har alle som en arvet en ppt-slide eller fem som en gang i tiden ble omformattert fra en overhead-folie eller fem. Og dette er de 'happy' med – så 'happy' at de går inn for å ødelegge utdannelsen til kunnskapsrikere individer enn dem selv når de treffer dem såpass tidlig at de rekker å fjerne dem før de kommer seg gjennom **praksisperioden**. Metodene er '**forhåndsinformering**' til praksisskolene om negative personlighetstrekk hos '**bryssomme**' lærerkandidater; oppgradering av 'øvelsesundervisning' til '**eksamensundervisning**', noe de kaller '**påhør**' men utfører som rene '**tilleggseksamener**' for spesielt utvalgte helt til disse gir opp, tilleggseksamener det ikke går an å bestå fordi kandidaten allerede er plukket ut av 'utstøtelsesapparatet' og dets **ad hoc instrumenter**; og alltid kombinert med **relasjoner** som formidler den uønskethet jeg beskrev over (skinnveiledning, aggresjon, eksplisitt verbal merking av individets bidrag som mindre ønsket (ytringer som "men ta det kort" foran medstudenter i møter der alle andre snakker så lenge de vil uten formaninger om å "ta det kort" og gjerne dobbelt så lenge som den 'bryssomme'. Den 'bryssomme' vet altså med objektiv sikkerhet at han er uønsket i miljøet som skapes av metapedagogen i dette læredesignet. De utsendte "påhørere" finner alltid ut at de hadde rett, hvis de bare holder på lenge nok.

Undertegnede har også det meste av dette **på lydbånd**, blant annet i form av **Lisbeth Breviks** stemme og i verste fall helt gjennomsnittlige egne øvelsesundervisningstimer bedømt i 'debriefing' som om de var fullstendig horrible på de mest relevante måter, mao ren mobbing.

Inne i norsk metapedagogisk festning på Blindern:

Dette med at individer som utsettes for mobbing (negativ dominans og sosialt motivert sensur) i lærerkandidatens obligatoriske gruppearbeid "**må si fra selv**" for at 'veileder' eller instituttets administratorer og forelesere er villige til å forholde seg til det som 'reell mobbing' er altså noe jeg har på **lydopptak** fra inni selve hovedkvarteret til norsk metapedagogisk festning på Blindern: Niels Henrik Abels hus, 3. etg.. Nevnte 'veileder' på Flåtestad ungdomsskole beordret det samme da jeg var på 'hennes' skole, og hun ble ikke så lite provosert av at jeg, en PPU-elev, påstod at jeg har utdanning i dette og kompetanse til å klassifisere ekskluderingsmekanismene i det **uobserverte** og **ikke-regel-styrte** obligatoriske gruppearbeidet som mobbing, kompetanse til å identifisere det uobserverte, ikke-regel-styrte, obligatoriske gruppearbeidets struktur som tilretteleggelse for mobbingens **usynlighet**.

Det som foregår i de to timene av 'gruppearbeidet', tredje dag av første praksisuke, på Flåtestad skole (mellom Oslo og Ski), som leder frem til at jeg reiser meg og går til 'veilederen' er den klassiske formen: ett av lærerkandidatgruppens åtte medlemmer er så dominerende at dette individet ustanselig avbryter og avslår alle

andres forslag med “**nei, jeg synes**” o.l. helt til forslagene stopper opp og den sensurerende stemmen så blir den eneste forlagsgivende stemmen, en stemme som så får fortsette uavbrudt fordi man nettopp har lært at stemmen snur til sosial aggresjon mot den som vil bidra med noe denne dominante stemmen ikke forstår og ikke vil forstå.

Fenomenet er kanskje som regel delvis det man kaller ‘nevrotisk’ av natur, og det florerer der ‘gruppearbeid’ ikke underlegges klare regler for å unngå det, og ikke underlegges observasjon utført av den ansvarlige lærer i pedagogikk. I dette tilfellet pågikk sensuren av mine medstudenter gjennom timelange økter inntil jeg gikk til veilederen og sa fra. Men det skulle hun ikke ha noe av. “De (som sensureres) **må jo si fra selv**” er hennes regel. Selvsagt er denne regelen i strid med all tverrfaglig kunnskap man har om dette. Ved HKU (the University of Hong Kong) løste man dette for lenge siden ved å la alt obligatorisk samarbeid foregå som **nettbasert skriftlig samarbeid** (et software som kalles **CSILE – Computer Supported Intentional Learning Environment**), hvilket nærmest har eliminert dette problemet.

UiO derimot er flere tiår unna den selverkjennelse som skal til for å ta initiativ til det samme tiltaket. Det norske domenet som altså ustanselig snakker om ‘individets **selvrefleksjon**’ mangler altså selv helt den ‘kollektive selvrefleksjon’ som skal til for å innse dette, og domenets sosiofaglig dominerende akademikere og domenelokale administratorer iverksetter **fjerningstiltak** mot individer som tar opp faglige ting man ikke vil snakke om, ting som truer domenets ‘konsensus’. Samtidig teoriserer man om den essensielt uunnværlige essens som ligger i det altoverskyggende ideal i all norsk pedagogikkutdanning: ‘**konsensus**’; og ikke bare ‘konsensus men ‘konsensus’ og et ‘**vitenskapelig** perspektiv’, en kombinasjon hvor referenten til sistnevnte innenfor dette domenet sannsynligvis er begrenset til statistiske analyser.

På møtet som Institutt for Lærerutdanning og Skoleforskning (ILS) først “inviterer til”, og så “innkaller til”, til tross for (ifølge kdep) å ikke ha noen lovhjemmel for slike ‘innbydelser’ og ‘innkallelser’, bekrefter så **Kirsti Lyngvær Englien** at det faktisk er slik de vil ha det: “**Det er ikke din oppgave** (å si fra om **andre** som sensureres eller ekskluderes i gruppearbeidet)”, sier **Englien** uttrykkelig flere ganger i dette møtet (**lydopptak sikret**). Min påstand er at det er et spørsmål om instituttledelsens skikkethet som her melder seg. Dette er lærerutdanning gjennom tvungen blindhet overfor mobbing i uobservert obligatorisk gruppearbeid uten klare regler. Sammenhengen mellom denne dannelsesmetoden for lærere og lærernes maktesløshet overfor **mobbeproblemet** i grunnskolen bør være åpenbar for enhver. Dette er en innsikt som fremkommer **analytisk**, ikke gjennom telling av oppfatninger om hvorvidt det er sammenheng mellom metode og resultat her.

Det er en ugyldig ideologisk basert **utrenskingsprosess** vi ser i all den dokumentasjon som finnes om denne metoden, og dette er derfor også et systemisk brudd på lov om offentlig forvaltning, mao et misbruk av offentlig kontormakt, som altså beviselig inkluderer vitenskapelig **sitatfusk** og **kildefusk**. Piaget 1967:9-50, 200-215 (1971:1-37, 171-185) sier det motsatte av det alle disse foreleserne sier at Piaget 1967 sa. Jeg har i tillegg bevist at alle disse foreleserne drar praktiske metodegitte fordeler av deres vitenskapelige fusk. Dette liker man selvsagt ikke å høre snakk om. Kunnskapsdepartementet KAN gripe inn, men VIL naturligvis ikke. Jeg oppfordrer naturligvis Kunnskapsdepartementet til mer enn bare å gripe inn i denne saken. De har en hel organisasjon de må vende om på for å reparere dette.

I et ppu-kurs hvis pensum i sin helhet eksplisitt vektlegger ‘åpen debatt’, ‘gjennomsiktighet’ (*transparency*), ‘det å måtte gjøre regnskap for seg’ i enhver argumentasjon (*accountability*), og det å ‘lære barna å innta et **vitenskapelig perspektiv**’, med ‘problematisering av fenomener i tekst og virkelighet’, er det noe ironisk over dette at man stemples som “**dominerende**” når man finner og påpeker sitatfusk og kildefusk, selv om det er i ppt-slidene til foreleserstaben ved UiO man finner det. Enda mer ironisk er det at man ved å peke på den urimelige tilgang til maktutøvelse som sosialt manipulative personer gis i uobservert obligatorisk gruppearbeid uten klare regler, altså at man ved å forfekte prinsippet om at de dominerende **ikke** skal få regjere i gruppearbeidet, selv er den som stemples som “dominerende”.

I dette paradigmet er **motstand** mot **dominerende** atferd, motstand mot den tilrettelagte frihet til å dominere andre med sosiale og usosiale midler i gruppearbeidet, å anse som “dominerende” atferd overfor administrasjonen og foreleserne som direkte administrerer kursene. Man stemples som “**dominerende**” når man insisterer på reform av denne ukulturen. Men selve sitatfuskerne og kildefuskerne, som vitterlig i flokk dominerer norsk utdanningsvitenskap med sine **nedarvede** forfalskninger, overtatt fra forgjengerne som **dominerte** dem i et internt **dominans**orientert karrierestigesystem iscenesatt ovenfra, de lar man fortsette som før.

Når man både insisterer på originalsiter som dette domenet har forfalsket og i tillegg insisterer på at det å slippe de ‘**dominerende**’ løs i det obligatoriske gruppearbeidet er faglig uforstand, da blir man merket med **merkelapper** som formidler en meget lav verdi og et meget høyt ønske. Man er da så farlig for instituttet at instituttet bestiller en sikker stryk i praksisperioden. Det gjør en av foreleserne lett med en kort telefon.

Mai Britt Esse Berge, 18 september 2015, ca. kl.15:30, i første praksisuke, i auditoriet på Flåtestad ungdomsskole, på tomannshånd med undertegnede, som har bedt om et ord med henne for å snakke om den urettmessige friheten de sosialt dominerende har til å bedrive negativ dominans i det uobserverte obligatoriske gruppe-arbeidet uten klare regler, og den mobbingen i form av sensur (ekskludering av enkeltindividers stemme) som her foregår: “ILS informerte meg om at du kan være dominerende !” (dvs informerte henne før praksis begyndte).

(lydopptak av Mai Berges implisitt bekreftende respons mht dette i en senere samtale er sikret)

Det å evaluere ‘**samarbeidsevnen**’ til individer som deltok i gruppearbeid man **ikke observerte** fra dets begynnelse, og til og med la dette ‘samarbeidet’ skje **uten** å etablere **klare regler** for det fra begynnelsen – dvs uten å observere hver eneste gruppes begynnende ‘samarbeid’ og segmenter av hele forløpet, klar til å veilede og håndheve reglene som gjelder (se under) – vil, gitt det vi vet om menneskets natur og dets sosiale prosesser, nødvendigvis være pedagogisk kvakksalveri, metapedagogisk kvakksalveri. Men hva er så alternativet ?

**Obligatorisk samarbeid som inkluderende prosess;
idebygging som inkluderende påbyggingsprosess
- inkluderingsbasert samarbeid**

Det første prinsippet som gjelder for ‘**inkluderende samarbeid**’ er at alle i gruppen må la enhver som har bidrag fullføre verbaliseringen av sine forslag, uten andre avbrytelser enn det som kort dreier seg om å oppklare det man evt. ikke forsto eller ikke hørte; dvs at man tar godt imot og aktivt benytter de bidragene som frembringes, og gradvis setter dem sammen til den spennende helhet man da får, en helhet som tilsvarer gruppen med alle dens eventuelle kontraster og motsetninger. Dette innebærer at det er ‘**inkluderings**prinsippet’ man anvender i stedet for **ekskluderings**prinsippet. Det er sistnevnte som trer i kraft når man avslår et gruppemedlems ide, i verste fall avslår den mens den som kommer med ideen er i ferd med å beskrive den, bryter inn med “Nei, jeg mener...” idet forslagsstilleren trekker pusten for å påbegynne setning nummer to, og så ikke selv lar seg avbryte av den som vil ha tilbake sin taletid. I virkeligheten er dette pedagogikernes svik mot vitenskapen og sabotasje av nasjonalt vedtak om ‘vitenskapelig tenkemåte’ (opplæringslovens §1-1) og ‘vitenskapelig perspektiv’ (nasjonal læreplan). Det er trening i sosial dominans og en kamp for den retten til å bidra som lærerne i pedagogikk ikke ivaretar. I neste omgang er det barna som tar følgene.

Det er en vesentlig mer effektiv og grunnleggende **inkluderende** prosess jeg anbefaler, en meget effektiv metode som gir mange andre gode resultater i tillegg, resultater man kan kalle ‘**prosessresultater**’. Prosessen er altså en del av det gode resultatet med en slik strategi, og denne gode prosessen fører igjen til økt idepro-

duksjon og etter hvert et enda bedre resultat for hele gruppen. Bidragsyterne til sluttresultatets helhet avslår eventuelt sin egen ide, bytter den ut eller reviderer den, men man avslår ikke andres ideer. Man gjør heller ingen ting som kan føles som **sensur** eller **redigering** av medstudenter man 'former' slik man eventuelt 'mener' de best 'passer inn'. Hver og en '**former**' seg selv i henhold til det helhetlige mål man selv ser konturene av etter hvert. Man ser sin egen rolle delvis eller fullt ut men rettferdiggjør den aldri, og man tildeles ingen rolle av gruppemedlemmer som ser seg som '**rolletidelerere**'. Man er bare seg selv i fellesskapet. Dette ser vi av og til hos barn, dvs vi ser det når vi, som voksne, er tilstede. Det samme skjer selvsagt når vi ikke er tilstede også, men vi vet ikke om det skjer hele tiden. I pedagogikkutdanningen skjer det selvsagt også, men ikke hele tiden og ikke i de gruppene der noen mangler den innsikt som fører til et slikt samfunn av arbeidende individer.

I en gruppe av arbeidende individer er **individet** bevisst gruppen, **samfunnet**, og bevisst dette samfunnets helhetlige uttrykk og bevisst artifakten som gradvis tar form. Det er bare et grunnleggende pessimistisk menneskesyn som kan diktere et samarbeidsparadigme som tillater **social kamp** om dominans og kontroll over samfunnets artifakt. I en gitt gruppe individer er det noen som forstår den naturlige samstemthet som ligger i **jevnbyrdig** bidrag uten sensur og noen som ikke forstår det. Det er sistnevnte som eventuelt søker kontroll gjennom negativ dominans. Min erfaring er at disse ikke alltid er blant de mest kvalifiserte innenfor faget man skal samarbeide. Det er altså også rent evolusjonsmessige grunner som tilsier at vi må snu om på den gruppeoppfatning som tillater at en medelev liksom '**leder**' en medelev som ikke selv ber om å bli ledet av vedkommende, og enda verre er dette når man tillater det i obligatorisk gruppearbeid, fordi det innebærer at man fratrar individet rettigheter som individet har iht opplæringsloven, lov om høyere utdanning, forvaltningsloven og grunnloven, fire sett av lover man må se samlet, sammen med menneskerettighetene de alle forutsetter.

Siden 'gruppearbeid' er obligatorisk i lærerutdanningen, er det **utdannernes** vitenskapelige **plikt** å innsette den struktur og gjennomsiktighet som sikrer hvert individs opplevelse av å kunne bidra uten å bli hindret av medelever; sikrer at hvert eneste individ i sin læreopplevelse kan bidra uten å få sitt bidrag omformet eller avslått av et annet gruppemedlem. En slik struktur må bestå av 1:lærers gjentatte **tilstedeværelse** i **deler** av gruppearbeidet og 2:eksplisitte **regler** for godt samarbeid fra første stund, regler som utdannerne står parat til å håndheve, regler tilsvarende **a)** og **b)** under.

Noe annet argument enn dette behøves ikke for å forkaste dagens norske (skandinaviske?) metode, og en rektor som ikke innser dette argumentet og ikke ser at det er tilstrekkelig, er en rektor som mangler den innsikt en rektor bør ha. Reglene for dette samarbeidet må inkludere **a)**: regelen om at det er **individet selv** som i sosial idebygging eventuelt forkaster sitt bidrag eller reviderer det, og **b)**: regelen om at **ingen** av individene i gruppen av pedagogikkstudenter kan gis eller tillates å ha makt til å evaluere eller forkaste **et annet** medlems bidrag, ikke i obligatorisk gruppearbeid.

Øvelser i evaluering av medstudenter (populært kalt '*peer-assessment*' i The Learning Sciences internasjonalt) må i enhver lærerutdanning holdes adskilt fra dette gruppearbeidet, som en egen aktivitet med læreren i pedagogikk (metapedagogen) tilstede i rommet. Ingen påstander fra medstudenter kan lovlig tjene som deler av det grunnlag metapedagogen baserer sin evaluering på. Bare **selvobserverte observasjoner** (her metapedagogens egne observasjoner) tifredsstiller de **empiriske kriterier** som faktisk gjelder for evaluering av pedagogikkstudenter. Det finnes ingen lovhjemlet adgang til å la medstudenters påstander eller konklusjoner eller evalueringer influere evalueringen av en pedagogikkstudents samarbeidsevne eller andre kvaliteter.

[**Stortinget** har lenge blitt ført bak lyset mht dette. Norges **nasjonale læreplan** samt **utdanningsloven** omgås systematisk gjennom dette domenets tradisjonsgitte obligatoriske gruppearbeid med 'fordømmelsesrett', rett til å fordømme 'egne individuelle gruppemedlemmer', en tradisjon som forsvares blant annet vha omgåelse av gjeldende regler for **norsk forvaltning**, f.eks. gjennom truende administrative enkelttiltak overfor lærerstudenter som er åpent kritiske til dette metapedagogiske læremiljødesignet. Forsvaret av tradisjonen skjer oftest i

form av ovenfor nevnte "innkallelse til **møte**"*, et 'møte' som i virkeligheten er **avhør** med invitasjon til **omvendelse** iht det man kaller "**selvrefleksjonskriteriet**" – en implisitt eller eksplisitt trussel som utvetydig antyder at den som holder på sitt ikke har store muligheten til å komme gjennom kurset.

Slik er det fordi alt som skal til for å 'stryke' er at instituttet gir **hint** til praksisskolen om **instituttets syn** på studenten, hint til en praksisskole som samtidig står helt fritt til å nekte å undertegne '**praksiskortet**' enhver student må ha som bevis på '**bestått praksis**', noe som altså innebærer en 'strykkarakter' basert på en '**helhetsvurdering**' hvor en åpent kritisk student som oppfattes av domenebesitterne som 'irriterende' eller 'provoserende' stryker på praksis uansett hvor flink og skikket studenten er i 'samarbeid' og i fagene ellers.

[*Kunnskapsdepartementet har, som nevnt over, motvillig men likevel utvetydig bekreftet skriftlig overfor undertegnede at disse 'innkallelser til møte' **ikke er lovhjemlet**. De er mao, i likhet med 'hintene' fra institutt til praksisskole, rent **forvaltningsfusks**, altså korrupsjon.]]

Inkluderingsprinsippet er helt essensielt som dialogisk hovedregel i denne strategien for effektiv planlegging. Det er selvsagt mange måter å ivareta dette prinsippet på. Men det er også mange måter å bryte det på. Organisert 'tidtaking' og det å 'snakke i tur rundt bordet', for eksempel, er vel og bra når man har tid til det, men essensen i inkluderende samarbeid er at alle ivaretar prinsippet om '**inkludering**' som det overordnede prinsipp, selv når noen står med stoppeklokka når de avbryter. For la oss si at noen f.eks. misforstår og ikke kan forstå hvis ikke en detalj oppklares, ja da kan tidtakingen plutselig være i veien for en effektiv prosess. Når 'inkluderingsprinsippet' kommer til uttrykk i '**sosial idebygging**' som en 'inkluderende påbyggingsprosess', med internaliserte, dermed selvpålagte, og **eksternt sikrede** regler, så blir prosessen god, noe som igjen gjør idebyggingen enda bedre enn den var, som igjen gjør prosessen enda bedre, osv., slik at vi oppnår en selvforsterkende effekt, en oppadgående spiral med tenking på et gradvis høyere nivå.

Dette med å '**stemme over**' om et forslag skal inkluderes, er noe man bør unngå nesten for enhver pris. Som 'demokratisk' middel er det problematisk, noe det moderne begrepet 'demokratisk' bekrefter, i og med at 'demokratisk' i moderne tid nettopp innebærer '**inkludering**' av alle individer og grupper av individer, uten å 'gjøre alle like' slik det foreldede skjema tilsa. Det å 'inkludere' alle individene i gruppen betyr her å inkludere hvert individs tenking/ide/forslag, og så se om man sammen kan 'forme en spennende helhet', en '**prosess-gjenstand**' først og fremst, og så forhåpentligvis også en '**resultatgjenstand**', en sammensatt 'artefakt' med gode kvaliteter. Ordet "**integre**", som betyr 'sette sammen til en helhet', er også et begrep som passer på dette.

I dette paradigmet står individet fritt til å bidra i forhold til den helhet individet selv ser konturene av, og blir ikke diktert eller begrenset av et gruppemedlem som gjør seg til '**regissør**' av gruppens prosess eller sluttprodukt. Ikke alle '**naturlige**' roller er gode roller; og selv roller som gir naturlig evolusjonsmessige fortrinn kan være uheldige i en moderne idebyggingprosess, fordi en slik prosess forutsetter roller som bare kan maksimeres når man fjerner visse 'naturlige trusler' fra miljøet. Det vi for eksempel kan kalle '**regissørrollen**', '**arbeidsfordelerrollen**' eller til og med '**rollefordelerrollen**' tar ofte form som en sosialt kontrollerende og negativt 'dominerende' rolle, og det er nettopp denne rollen som utvikler seg uhindret i obligatorisk gruppearbeid som ikke observeres av metapedagogen (læreren i pedagogikk).

Det er i lys av dette at forståelsen av det skadelige som følger med '**team**'-rolle-skjemaet til den berømte **Dr. Belbin** vokser frem i vår bevissthet, dvs dersom vi allerede forstår at skolens oppgave i samfunnet er å være et **forbilde** for samfunnet, ikke en **kopi** av det slik mange postmodernister har vridd dette til.

Dette med det **uhindrede** individs tanker som bidrag til en gradvis fremtredende integritet (helhet), ikke en forutbestemt form noen har 'stemt' over, er helt essensielt i moderne '**sosial konstruksjon**', og disse tankene er fornuftige både i teori og i praksis. **Ann Browns*** '**tenker-samfunn**' eller 'samfunn bestående av lærende tenkere' er vel nettopp i denne ånd. Ann Brown bygget både på Vygotsky og Piaget mfl.. Poenget er altså her å sikre at individets tenking '**akkommoderes**' (dvs. '**slippes til**') av alle i gruppen og ikke 'ekskluderes' av noen

gjennom uttrykk for negativ evaluering av en ide, spesielt ikke mens individet bare er i 1., 2., eller 3. setning; og heller ikke ekskluderes ved at noen 'omformulerer' det bidragsyteren nettopp har sagt, eller forkaster det; eller får bidragsgiveren til selv å forkaste det på et alt for tidlig stadium, før man engang har fattet hva som ble sagt.

[* "Transforming Schools Into Communities of Thinking and Learning About Serious Matters", pp.399-413 in *American Psychologist*, 1997, Vol. 52, No. 4]

Når slike '**regissører**' ikke dempes av læreren i pedagogikk, så ender gruppen av helt 'naturlige' årsaker uvilkarlig opp med en fattig prosess eller den klassiske monologduellen. Effektivt '**inkluderende** samarbeid' er det motsatte av dette og retter seg først og fremst mot **prosess**, som igjen gir en avkastning som lønner seg med renters rente. Men 'inkluderende samarbeid' i betydningen 'sosial idebygging' forutsetter **ytre sikring** av **regler** for godt samarbeid. Noen lærere gjør faktisk slike regler gjeldende i grunnskolen. Argumentet om at '**lærerstudenter** er voksne folk og ikke behøver slike regler' er basert på antakelsen om at voksne ikke misbruker makt. Antakelsen er naturligvis usann.

Virkeligheten er motsatt av denne antakelsen. All min forskning viser også entydig at misbruk av makt florerer blant lærerstudenter, i hele det uobserverte obligatoriske gruppearbeidet. Det er på tide å omgjøre dette til '**sosial idebygging**' iht prinsippene om 1:'**inkluderende** samarbeid' og 2:**gjennomsiktig** dialog (transparency), som samtidig tilrettelegger for forventningen om at man 3:avkreves **regnskap** for sin argumentasjon (accountability), tre helt essensielle elementer i den 'vitenskapelige tenkemåte' og det 'vitenskapelige perspektiv' som opplæringslovens §1-1 og nesten hele pensumlitteraturen snakker om. Inntil da vil man finne seg i en totalitær **norsk bakevje** som per i dag skjuler seg fra det internasjonale forskersamfunnet i pedagogikk, vanligvis kalt 'educational science' eller 'the learning sciences'.

Gruppearbeid som 'inkluderende sosial idebygging' fungerer dessuten best ved å la individets tenking skje uten at gruppen eller noen i gruppen etablerer – eller overtaler gruppen til å låse seg fast til, selv ved '**avstemming**' – en 'vedtatt' form, en 'kildeform' eller ideform som alles tenking så må følge, fordi slikt alltid er '**ekskludering**' av noens tenking. Individet bør altså for all del tillates å være kreativt. Det er overfor denne 'kreativiteten' man som lærerutdanner bør påby, forvente og håndheve praktiseringen av et '**inkluderende**' perspektiv og en inkluderende dialogmetode. Dette er en dialogisk prosessform som er veldig gøy, veldig sunn og gir spennende og gode resultater.

Det er ikke ved å underkaste seg **dominerende** gruppemedlemmer man lærer seg samarbeid. Man lærer det ved å underkaste seg gode **regler** for samarbeid, regler for **inkluderende** samarbeid.

Kunnskapsdepartementet knebler ingen, men delegerer dette til dem som knebler dem som påpeker **sitatforfalskning, kildeforfalskning** og tilretteleggelse for **mobbing** i uobservert obligatorisk gruppearbeid uten klare regler ved institusjoner som de nevnte instituttene som er 'underlagt' (eller, rettere sagt, som 'utgjør') undervisningsvitenskapelig fakultet ved UiO. Slik er det i hele Norge. Men fundamentalt galt er det like fullt, og ingen ting gjøres med dette så lenge den akademiske arbeidsplass beholder den makten som staten i dag **delegerer** til rektor, som staten **lar delegere** hele makten til fakultetene, som staten **lar delegere** hele makten til disse instituttene, som staten **lar delegere** hele makten til kollegiegruppen, som staten **lar fryse ut** individer helt til de brytes ned og ikke fungerer.

Individet på slike arbeidsplasser har ingen 'høyere' myndighet å appellere til. Løsningen her ligger naturligvis i en omorganisering bort fra rent hierarkisk 'gren-system' i retning noe som er fullt ut regelstyrt men delvis detaljstyrt individregulering helt fra topp: **direkte** personalpolitisk administrering av grupper av jevnbyrdige hvor ingen tillates å ha noen som helst sosioakademisk eller administrativ makt over andre innenfor arbeidsmiljøet. '**Regelkonstituert jevnbyrdighet**' er dette arbeidsmiljøets form, en form som er fundamentalt motsatt

sammenlignet med det 'gren-hierarki' vi har i dag. Sistnevnte er fundamentalt individfiendlig, mens førstnevnte er **individrettslig forsterkende**, helt klart veien inn i fremtiden. Det er ikke 'konsensus' men idemessig 'variasjon' og 'mangfold' som først og fremst preger et slikt miljø, for 'konsensus' er her fratatt sin **sosiale** makt. Og hvor 'konsensus' er fratatt **sosial** makt kan 'beviset', i vårt tilfelle 'originalitet', utøve direkte **vitenskapelig** makt. Prinsippet her er at 'vitenskapelig' makt utøves best blant **sosialt gjevnbyrdige**, og stopper av og til (relativt ofte, vil noen si) helt opp ved den minste sosiale makt-asymmetri.

(forts. i Kap. 2)

Les mer om evaluering i "Ulovlig Evalueringsmetode i Norsk Lærerutdanning".