

Hva er verdt å vite?

Hva er verdt å vite? Det er et stort spørsmål jeg er blitt bedt om å snakke om her i dag. De av dere som kjenner litt til den tyske filosofen Friedrich Nietzsche, vil vite at han i 1870-årene nettopp stilte dette spørsmålet i sitt angrep på sin tids lærde, framfor alt filologene og filosofene. Disse filisterne, som han kalte dem, forsøkte å skaffe seg mest mulig viten, men de spurte ikke hva all denne vitenen skulle være godt for – om det var sunt å proppe i seg kunnskaper hele tiden, om intens kunnskapservervelse faktisk tjente livet. Og 100 år senere gjenopptok den franske idéhistorikeren Michel Foucault en lignende problematikk da han forsøkte å analysere den viljen til viten som gjennomsyrrer vårt samfunn, særlig i vitensdisipliner som psykologi, medisin og psykiatri. Slike vitensdisipliner spiser seg i økende grad inn i våre liv.

Spørsmålet «Hva er verdt å vite?» kan altså stilles stort. Men jeg vil begynne i det små. La oss begynne her, nå. Vi befinner oss på en konferanse som arrangeres av Norsk lærerakademi, Norsk lærerlag og Lærerforbundet. Og da er det vel liten tvil om hva det hele dreier seg om. Spørsmålet er da ikke lenger det generelle og abstrakte spørsmålet «Hva er verdt å vite?», men det mye mer spesielle og konkrete spørsmålet: «Hva bør våre barn og unge lære på skolen?». La meg straks si det som det er: Her er må jeg nok skuffe dere. Jeg har ikke tenkt å gi dere en liste over hva som er verdt å vite for barn og ungdom. Jeg vil snarere forsøke å hente fram de forutsetningene som synes å ligge til grunn for spørsmål av denne typen. Det jeg vil løfte fram og problematisere, er noen av de elementene som inngår i vår skoleforståelse, eller i alle fall i den skoleforståelsen som målbæres av våre myndigheter. Som utgangspunkt vil jeg derfor ta *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* som Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement la fram for fem år siden under statsråd Gudmund Hernes. Jeg vil tro at den skoleforståelsen som legges til grunn i denne blåboken også i stor grad vil gjelde mye av den tenkning man fremdeles finner i departementet og kanskje også i Norsk lærerakademi, Norsk lærerlag og Lærerforbundet. Men det er mulig at jeg tar feil. Jeg håper jeg tar feil, for jeg har nemlig svært lite til overs for denne skoleforståelsen. Jeg skal i det følgende benytte *Læreplanverket* til å avmerke det jeg vil kalle fem dogmer i norsk skole.

* Foredrag holdt på Geilokonferansen for Norsk lærerakademi, Norsk lærerlag og Lærerforbundet 2002. Publisert i *Din*, 1–2 2005, s. 71–81. En tidligere versjon ble publisert i *Arr Idéhistorisk Tidsskrift*, nr. 1–2, 2001, s. 13–21.

1. Opplæringstid

Det første dogmet jeg vil hente fram, er forestillingen om at barn og unge skulle være særskilt læretrengende. Riktignok nevner *Læreplanverket* i forbifarten at «læring skjer i alle livets situasjoner» (28), og at skolen ikke bare kan betraktes «som en mellomstasjon i livet» (30). Men det er som om denne innsikt blir borte i resten av planen. Planens grunnleggende tanke er at barne- og ungdomstiden er en læringstid. Det særegne for barn og unge er at de mangler noe, nemlig kunnskaper. Og dette skal skolen forsyne dem med. Derfor snakkes det om at skolen skal gi elever «forberedelse for aktivt virke i yrkesliv, kulturliv og politikk» (28). Skoletiden er en forberedelsestid. En tid som primært har verdi i kraft av at den er en forberedelse til noe annet, som kommer etterpå: «Skolen skal gi en bred forberedelse for livet» (29).

På dette punkt er det jeg spør meg: Hvorfor definere barn og unge på en slik negativ måte? Hvorfor primært se på dem som læretrengende? Hvorfor basere et helt skolesystem på at de «mangler» en hel rekke ting. I vår voksne verden er det jo ikke slik. Vi lærer også, hele tiden, hver dag. Hele livet er en læringstid. Men likevel har de fleste av oss for eksempel ikke et yrke fordi vi «mangler» noe. Vi arbeider med det vi foreløpig kan og hittil har opparbeidet kompetanse på. Bare tenk på dere selv. Hvis du for eksempel er tysklærer, og ikke kan noe særlig matematikk, så vil du vel neppe finne på å definere deg selv som matematikktrengende. Så selv om vi altså alle lærer noe hele tiden, definerer vi oss selv ikke primært ut fra det vi ikke er eller har, men ut fra det vi allerede er eller har. Hvorfor ikke også definere barn og ungdom på en slik positiv måte?

De kan jo så lite, vil man kunne hevde. I *Læreplanverket* heter det for eksempel at barna er fulle av «uvitenhet og usikkerhet» (21). Men det er jo ikke sant. Ser vi på hva barn faktisk kan – før de begynner på skolen – , så er de sprekkfulle av all verdens viten og ferdigheter. De kommer ikke tomme til skolen. Noen kan «mekke tredje boss» i *Rayman* på Play Station, andre kan navnet på alle spillerne på det kroatisk landslaget i fotball. Ett av mine barn kunne navnet på mer enn 8 ulike motorsykelmerker da han var 5 år, og han kjente dem igjen da han så dem. Hvor mange motorsykelmerker kan dere?

Nei, det er nok ikke det at barn og unge kan så *lite* som er problemet for skolestrategene. Problemet er nok heller at barn og unge kan feil ting. De kan så lite av

det som er verdt å vite. Og det som er verdt å vite, kaller man i *Læreplanverket* først og fremst for «allmenndannelse» (35). Barn og unge skal allmenndannes. Et fullverdig demokrati krever at deltagerne vet hva de stemmer på og hvorfor. Derfor må alle barn og unge lære alt det som de voksne angivelig vet og er fortrolige med: «Opplæringen har en hovedrolle i å formidle denne felles bakgrunnsinformasjonen – den dannelsen alle må være fortrolige med om samfunnet skal forbli demokratisk og samfunnsmedlemmene myndige» (38). Dette er altså grunnen til at våre barn skal lære om Frans av Assisi (1. klasse), kunne beregne omkretsen av en trekant (5. klasse) eller lese Per Sivle (7. Klasse). Barna skal innlemmes i den felles referanseramme resten av folket lever i: «Det er en sentral opplysningstanke at slike referanserammer for forståelse og fortolkning må være felles for folket – må være del av den allmenne dannelsen – om det ikke skal skapes forskjeller i kompetanse som kan slå over i både udemokratisk manipulasjon og i sosiale ulikheter» (36).

Det er særlig to ting som forundrer meg med denne forestillingen om allmenndannelsen. Det første er at det vel må være ytterst få av oss voksne som er i besittelse av den. Hvor mange av dere er det som kan redegjøre for når og hvor Frans av Assisi levde og hva han gjorde og sa? Jeg må innrømme at jeg kan ikke redegjøre for det, enda jeg er idéhistoriker, og derfor burde vite det. Ikke vet jeg noe om Per Sivle heller. Når jeg tenker meg om, så mener jeg å huske at det var han som skrev sangen «Ho vesle lærka ho hev de so...» – den sangen som vi i musikktimene ble tvunget til å synge i stedet for å høre på The Beatles og The Rolling Stones. Men sikker er jeg ikke. Jeg har spurt meg litt om i nabolaget om folk vet noe om Frans av Assisi, om Per Sivle eller om de kan beregne omkretsen av en trekant. Og resultatet er nedslående. Det er de færreste som kan slike ting. Men de klarer seg jo bra likevel. Det plager dem ikke å være uvitende om det. Og da er det jeg lurar på: Hvorfor må barna våre lære alt dette, når vi voksne klarer oss godt uten?

Det andre som jeg forundres over, og som er enda viktigere, er at skolestrategene bak *Læreplanverket* åpenbart har en forestilling om at det skulle la seg gjøre å løfte fram det i den norske, europeiske og internasjonale kulturen som er verdt å vite. Ut fra innsikten i at vi alle fortolker verden ut fra et foreløpig ervervet reservoar av for forståelse som vi mer eller mindre deler med den kulturen vi lever i, har skolebyråkratene kommet på den tanke at det skulle være skolens oppgave å produsere denne felles forståelse ved å angi i detalj hva barna skal lære. Dette forekommer meg å være en avsindig tanke. For hvert punkt *Læreplanverket* angir at man skal lære, kan man

utvilsomt angi tusenvis av alternativer innen hvert enkelt fag. Ja, det er et hav av ting man kunne angi som ikke ville passe inn i skolens fagoppdeling. Det kan for eksempel neppe være noen tvil om at man kan lære minst like mye om det norske samfunnet ved å besøke et fengsel eller gå på en fotballkamp som ved å lese om Martin av Tours (2. klasse).

2. Teori

Men denne forunderlige tanken om skoling i allmenndannelse henger utvilsomt sammen med et annet dogme, nemlig forestillingen om at skolen skal fylles med teoretiske aktiviteter. Vi ser det allerede i tittelen på det foredraget jeg er blitt bedt om å holde her. Man spør ikke: Hva er verdt å gjøre eller hvilke ferdigheter det er verdt å lære seg? Nei, man spør: Hva er verdt å vite? På skolen skal man føres med viten.

Læreplanverket snakker imidlertid mye om praksis. Den har kapitler om det skapende menneske, det arbeidende menneske og det samarbeidende menneske. Vakre overskrifter med betoning av praksis. Det merkverdige er imidlertid at det som skal foregå på skolen primært er å lære *om* disse praksisene. Man skal erverve seg kunnskap om praksis gjennom bøker. Det man skal gjøre på skolen, er å skaffe seg «innsyn i variasjonen og bredden i vårt arbeidsliv og formidle kunnskaper og ferdigheter for aktiv deltagelse i det» (26). Men man skal altså lære *om* alt dette. Det er ikke snakk om å la elevene få delta i arbeid på arbeidsplassene eller at de på skolen skal prøve ut hvordan det er å være sykepleier, blikkenslager eller advokat. Det er snakk om å vite om slike praksiser ved at man leser og hører om dem.

Det man her langt på vei gjør, er å innføre de skriftlærdes kultur og praksis i skolen. Særlig universitetsinstitusjonen synes å fungere som et slags mønsterbilde. Det er den vitenskapelige praksis som settes opp som ideal: «Vitenskapelig arbeidsmåte utvikler både kreative og kritiske evner, og er innen rekkevidde for alle. Barn og unge er naturlig nysgjerrige, fabulerende og eksperimenterende» (24). Det er som om alle barn fra naturen av ønsker å bli som Gudmund Hernes, dvs. å leve i bøkens verden på universitetet: «prinsippa for vitenskapelege arbeidsmåtar tilpassa alderen og føresetnadene til elevane gir dei ein reiskap for å vinne ny kunnskap og innsikt og for analyse og vurdering» (75).

Det man derfor må lære seg på skolen, er å kunne tilegne seg kunnskap ved hjelp av de midler som man benytter seg av på universitetet, framfor alt skriften. Når man i

Læreplanverket skal foreslå hvilke midler man skal benytte i undervisningen, så trekkes det ikke fram rørleggartenger, tannlegebor eller dieselmotorer, men slikt som kan inngå i teoretisk opplæring: «Læremiddel omfatter tekstar, lyd og bilete. IT-relaterte læremiddel og lærebøker som er produserte for å ta seg av bestemte opplæringsmål. Det kan òg vere materiell som opphavelig har andre formål, som til dømes avisartiklar, spelefilmar eller skjønnlitteratur» (78). Riktignok skal man lære seg «arbeidsvaner» på skolen. Men de arbeidsvanene det er snakk om, er naturligvis igjen teoretisk arbeid. Skrivning, lesing, regning. Og leksene står naturligvis sentralt. Det barna kommer hjem med i sekken er ikke hammer og spiker, men bøker og penal. Det framheves således at «ein skal leggje vekt på at elevane får innføring i studieteknikk og at dei tileignar seg gode arbeidsvanar som grunnlag for sjølvstendig arbeid, samarbeid og fordjuping» (77). Det vesentlige er altså at barna våre skal lære seg «studieteknikk».

Derfor er det ikke tilfeldig at skolen er oppdelt i fag og at lærerne er faglærere. De som skal lære opp våre barn er ikke folk som har hentet sine erfaringer ved at de har vært U-båtkapteiner, bedriftsledere og renholdsarbeidere, men folk som har eksamen i norsk, matematikk, engelsk eller historie. «Den gode lærer kan sitt fag – sin del av vår felles kulturarv» (30), heter det lakonisk. Det er de som selv har tilbrakt mye tid i de høyere, teoretisk orienterte undervisningsanstalter som skal undervise i de lavere, teoretisk orienterte undervisningsanstalter. Det man driver på med på universiteter og høyskoler i det store, skal man også drive med i grunnskole og videregående skole i det små.

Men her igjen må jeg spørre: Hvis skolen skal forberede til framtidig yrkesliv, hvorfor lærer man da ikke å fiske? Eller å mure? Eller å asfaltere? Min sønn hadde i fjor (4. klasse) 5 timer matematikk og 2 timer kunst og håndverk per uke. Siden store deler av kunst- og håndverksfaget består i å teoretisk tilegne seg «kulturarven» betydde det at han hadde sløyd annenhver fredag halve skoleåret. Derfor gledet han seg til å gå på skolen annenhver fredag i et halvt år.

3. Institusjonsopplæring

Denne orienteringen mot bøkene og teoretiske aktiviteter henger i sin tur sammen med et tredje dogme, jeg vil nevne, institusjonsopplæringsdogmet: Opplæringen må foregå på bestemte lærestalter innredet med klasserom. I vår vestlige verden er dette blitt en selvfølge. Mønsterbildet er læreren ved sin tavle, barna på hver sin pult, med blyant og papir. Flokker av barn, sittende, ordnet i rader og rekker, med ansiktet vendt mot læreren. Å gå omkring er uro, å snakke uten lærerens samtykke er prat, å se bort og tenke på andre ting er uoppmerksomhet. For teoretisk opplæring trenger man pedagogiske institusjoner der alt skjer i ordnede og disiplinerte former. Barn lærer best på institusjon.

Det første man kan spørre seg om, er naturligvis om dette er sant, om de lærer best på pedagogiske anstalter. Det som i alle fall er åpenbart, er at barn lærer en hel masse ting andre steder. Bare tenk på språket: Før barna begynner på skolen kan de snakke sitt morsmål. Det er i virkeligheten nesten ufattelig når man tenker på hvor mye tid og krefter de fleste av oss – vi som har norsksom morsmål – ville måtte benytte for å lære oss kinesisk eller urdu. Men våre barn lærer altså å snakke norsk på noen få år. Uten å gå på skolen. Dette må jo være et tankekors for enhver språklærer. Men viktigere er noe annet. Det særegne ved institusjonslivet er som regel at det er andre som bestemmer. Vi kjenner det fra de såkalt totale institusjonene – fengsler, asyl og sykehus – der folk er innesperret 24 timer i døgnet. Det typiske for slike anstalter er at alt ligger til rette for dem som kommer dit. Alt er ordnet til minste detalj. Hva som skal gjøres der er bestemt av andre og nedfelt i direktiver og forskrifter, regler og rutiner. De som kommer dit, må kort sagt gjøre det de får beskjed om, og ethvert forslag til endring fra de innsattes side, blir sett på med den største skepsis og kan uansett som regel avfeies med henvisninger til hva departementet har bestemt. Noe lignende gjelder for den offentlige skolen. «Skolen er opprettet for målrettet og systematisk læring» (28), heter det i *Læreplanverket*. Læringen må foregå i ordnede og disiplinerte former, i kunnskaper og fag som er definert på forhånd. 2/3 av *Læreplanverket* består således i en detaljert redegjørelse for hva barna bør vite innenfor hvert fag på hvert alderstrinn i 10 år. Alle skoler i hele landet skal undervise i de samme fag, lære om de samme ting (spesifisert i detalj), med samme type læremidler og undervises av samme type lærere. Dette må vel representere skrivebordsmenneskenes og skolebyråkratenes drøm om lik utdanning. Dette er strategien bak «einskapsskolen»: «likeverdig og tilpassa opplæring for alle i eit samordna skulesystem bygd på det same læreplanverket» (56).

Men ikke nok med det, det legges sågar en glasur av medbestemmelsesrett på toppen av det hele. Man foregir at de som hele dette detaljregulerte systemet angår – primært elevene, sekundært foreldrene – skal få være med på å sette premissene for hvordan skolen skal være: «Det skal leggjast til rette for at foreldra/dei føresette kan vere aktivt med i utviklinga av skulen» (60); «når dei [elevane] får medraderett over og innverknad på læringsarbeidet i skulen, får dei røynsle med demokratiske arbeidsformer i praksis» (64). Jeg har selv vært med i FAU (foreldrenes arbeidsutvalg) og sett hvilken type innflytelse foreldre kan utøve over skolen. Vår oppgave bestod i hovedsak av å administrere melkeordningen, kjøpe inn skolegensere, passe på at elevene bruker hjelm på sykkel, osv. Skolens form og innhold står fast og er bestemt fra oven. Med elevene står det om mulig enda dårligere til. Den såkalte «demokratiske» praksis de opplæres til, er jo i virkeligheten å delta i en rigid og autoritær institusjonsstruktur, der skolelivet

planlegges ned til minste detalj av skolebyråkrater, og der pedagogene håndhever denne detaljstyringen. For institusjonsøyet framstår det elevene er opptatt av og interessert i som helt uvesentlig. Hvis elever i 3. klasse gjerne vil bygge hytte eller dyrke tomater, så kan de bare glemme å gjøre dette i skolens regi. Ja, ikke engang det som står angitt i *Læreplanverket* kan man gjør når man vil. Hvis noen elever i 2. klasse er spesielt interesserte i å finne mest mulig ut om rovdyra våre, så får de ikke lov til det. For slikt arbeider man ikke med før i 5. klasse. Den «medråderett over og innverknad på læringsarbeidet» det snakkes så varmt om i *Læreplanverket*, er i virkeligheten minimal. Elevene lærer først og fremst at de må godta at alle vesentlige beslutninger tas av andre og at de ikke har noen reell innflytelse over skolens form og innhold. Demokrati i praksis er her å adlyde ordre.

Læreplanverket skriver: «Barns nysgjerrighet er en naturkraft. De er fulle av krefter og lærelyst» (21). Joda, det er sikkert sant. Unger graver og spør. Men samtidig vet vi det jo alle sammen, vi som selv har gått på skolen og som har barn i skolen: Det er ingenting som dreper nysgjerrighetens naturkraft mer effektivt og ubønnhørlig enn skolen. Jo høyere opp i aldersklassene man kommer, desto sjeldnere støter man på elever for hvem det er en glede å gå på skolen. Mange kan mye om mangt. Men få tilegner seg denne viten med glede. Dette er institusjonslæringens uløselige problem, som man forsøker å løse på alle mulige måter – alt fra nye læreplaner og pedagogiske teorier til bedre lærerutdanning og individuell oppfølging. Det eneste man ikke tør rokke ved er den autoritære institusjonslæringen selv, der man på forhånd definerer hva som er verdt å vite, hvordan det skal innprentes og av hvem.

4. Differensiering

Det sier seg selv at ikke alle elever umiddelbart lar seg tilpasse et slikt ensrettet og detaljstyrt system. Det skjønner naturligvis også strategene bak *Læreplanverket*. Det er grunnen til at de ovenfor snakker om «tilpassa opplæring». Barn kommer til skolen med svært ulike forutsetninger. Ikke bare med hensyn til ervervede kunnskaper og ferdigheter, men framfor alt med hensyn til modenhet, motivasjon og interesser. Det er da man tyr til differensieringsdogmet. Elevmassen må differensieres. Dette gjøres på ulike vis.

Den enkleste og mest synlige oppdelingen er selvsagt aldersklassifiseringen. Den er enkel og innlysende fordi den er basert på numeriske verdier. Først deler man elevene opp i «trinn» – småskoletrinnet (1.–4. klasse), mellomtrinnet (5.–7. klasse) og ungdomstrinnet (8.–10 klasse). Dernest deler man disse trinnene videre opp i årsklasser.

Til disse ulike trinn og årsklasser har man så forsøkt å sette opp bestemte mål innenfor de ulike fagene. Dette er gjort helt ned på detaljnivå. Det spesifiseres for eksempel at man i matematikk i 1. klasse må lære seg å ordne ordenstall i rekkefølge, i 2. klasse bli klar over enerplass og tierplass, i 3. klasse bruke addisjon, subtraksjon, multiplikasjon og divisjon og i 4. klasse arbeide med enkle brøker og desimaltall. Dette ut fra en forestilling om at ulike matematiske operasjoner «passer» for barn i ulike alderstrinn: «Utviklinga hos barn og unge fortel oss noko om korleis skulen bør organiserast og korleis læring best kan leggst til rette for ulike aldersgrupper» (56), «det er lagt vekt på at opplæringa samla skal gi kvart steg einskap og eigenart tilpassa aldersgruppa» (72).

Ulempen ved denne oppdelingen er åpenbar: Alder er et dårlig mål på barns modenhet, motivasjon og interesser. For eksempel kunne ett av våre barn lese før han var fem år (og uten at vi hadde forsøkt å lære ham det), et annet lærte først å lese langt inn i syvårsalderen (etter et års systematisk opplæring på skolen). Det er derfor lett å skjønne at individuell tilpassing blir et viktig anliggende i *Læreplanverket*. Her er det plass for de gode intensjoner og optimistiske håp: «Skolen skal ha rom for alle, og lærerne må derfor ha blikk for den enkelte. Undervisningen må tilpasses ikke bare fag og stoff, men også alderstrinn og utviklingsnivå, den enkelte elev og sammensatte klasse» (29). Med andre ord: Tilpasning på alle trinn og områder.

Og man begynner vel nå å ane konturene av hva slags skolesystem man med viten og vilje legger opp til. Man detaljstyrer hva hvert trinn skal lære i hvert fag, og setter seg som mål at alle skal oppfylle disse kravene: «Arbeidet med det innhaldet som er sett opp i hovedmomenta, må ta sikte på at elevane gradvis opparbeider seg den kompetansen som står i måla for kvart målområde» (70). Dette er nødvendig fordi utviklingen i fagene – etter læreplanverkets egen utviklingsteori – følger barnas egen utvikling. Det blir således viktig at alle elevene når de samme mål tilnærmet likt, fordi ethvert nytt trinn bygger på det foregående: «det elevane møter på eitt steg skal vere forebudd på dei tidlegare stega og gi meining til det som kjem etter» (69). Men som *Læreplanverket* selv gjør oppmerksom på, vil det være noen som ikke henger med. Det heter nemlig at den gode skole «må vise særlig omtanke og omsorg når noen kjører seg fast eller strever stridt og kan miste motet. Solidariteten må komme til uttrykk både overfor dem som har særlige vansker og ved overganger mellom trinn og skoleslag» (29). Strategene bak *Læreplanverket* har med andre ord skjønnet hva deres eget skolesystem fører til: Noen «kjører seg fast», «strever stridt», «kan miste motet», «har særlige vansker». Det er en av grunnene til at læreren, som nevnt, måtte ha «blikk for den enkelte». Han eller hun må kunne skjelne de flinke fra de mindre flinke, de som etter *Læreplanverkets* utviklingsteori anses for å være «normale» fra dem som framstår som «avvikere»: «I lærerens

kompetanse inngår kunnskap om barns, unges og voksnes normale og avvikende utvikling» (31). Læreren skal dernest med sitt blikk for hva som er avvikende og normalt blinke ut «sinkene» og sørge for at de får tilpasset undervisning og særskilt oppfølging.

5. Elevvurdering

Dermed er vi kommet til det siste dogmet, nemlig vurderingsdogmet. Man må hele tiden foreta en «elevvurdering». Og her får spørsmålet om hva som er verdt å vite en helt ny dimensjon. Spørsmålet er nå ikke lenger bare hva det er verdt at elevene vet, men hva det er verdt at lærerne vet om elevene. Det er ikke nok at elevene vet, man må også vite hva de vet. I småskole- og mellomtrinnet skal man hver dag sjekke ut hva elevene kan, og det verktøy som skal benyttes som mal og målestokk, er naturligvis skolestrategenes eget læreplanverk: «Jamleg individuell vurdering utan karakterar er ein del av den daglege opplæringa, og skal òg vere med i faste og planlagde samtalar mellom lærar, elev og foreldra/dei føresette. I ei slik vurdering skal ein leggje vekt på både individuelle føresetnader, arbeidsprosessar og arbeidsresultat, med utgangspunkt i måla i læreplanen. Ein skal gi individuell rettleiing om korleis eleven kan arbeide vidare» (79). Det skal altså ikke benyttes karakterer. Men det er likevel karaktergivningsideologien som legges til grunn. Man skal ikke nagle elevene til bokstaver eller tall, men man skal like fullt måle dem daglig mot skoleplanverkets normer. Denne kontinuiteten mellom de første trinnene (uten karakterer) og ungdomstrinnet (med karakterer) er man faktisk helt eksplisitt på: «På ungdomssteget skal det òg vere vurdering med karakterar. Denne vurderinga tek utgangspunkt i mål og innhald i faga. Vurdering med karakter må ein sjå i samanheng med den individuelle vurderinga utan karakterar, slik at ein sikrar breidda i vurderinga av elevane» (79). Innføringen av karakterer på ungdomstrinnet er kun en kvantitativ tallfesting av den vurderingspraksis som forutsettes å være etablert på barnetrinnet.

Ikke misforstå: Det ligger gode intensjoner til grunn. Man har innsett at det enhetlige og detaljstyrte skolesystemet ikke smertefritt lar seg anvende på den uensartede massen av elever. Derfor må det moduleres og differensieres etter elevenes forutsetninger: «Alle elevane, også dei med særlege vanskar eller særlege evner på ulike område, må få møte utfordringar som svarar til føresetnadene deira» (58). Dette kan nok virke som vakre tanker. Men man må legge merke til hvilke differensieringsskjemaer man her benytter: Elevene kartlegges med henblikk på hvor flinke de er innenfor hvert fag, om de har «særlege evner» eller «særlege vanskar». Man opererer med normative graderingsskalaer der elevene plasseres som gode eller dårlige. Det er ved hjelp av disse graderingsskalaene man kan «plassere» eleven i hierarkiet og eventuelt tilpasse undervisningen til hans eller hennes nivå. Naturligvis understrekes det at «grunnskulen

som fellesskap skal vera inkluderande. Elevar med særskilde opplæringsbehov skal ta del i det sosiale, faglege og kulturelle fellesskapet på ein likeverdig måte» (58). Men dette er jo plaster på et sår som skolen selv har skapt. Det er ingen elever som framstår med «særskilde opplæringsbehov» før man har vurdert dem etter en norm. For hvem er det et problem at en elev i 9. klasse ennå ikke klarer å lære seg hvordan man beregner overflate og volum på et rett prisme (krav for 7. klasse)? Særskilt opplæringsbehov konstrueres av skolen ut fra dens normkrav. Man har som eksplisitt målsetting at alle skal komme ut mest mulig likt, og at det derfor krever særlig innsats for å heve «sinkene» til et akseptabelt nivå: «Opplæringen skal tilpasses den enkelte. Større likhet i resultat skapes gjennom ulikhet i den innsats som rettes mot den enkelte elev» (15). Men resultatet blir altså at den «likhet» man eventuelt oppnår i kunnskaper og ferdigheter kun kan skje ved at man innstifter, opprettholder og sementerer nye forskjeller ved hjelp av det nye *Læreplanverket*. Hvis det er riktig – som vi så *Læreplanverket* hevde – at barna kommer «usikre» til skolen og føler seg «uvitende», så må det vel først og fremst være skolen selv som systematisk frambringer slik usikkerhet og uvitenhet hos barn og unge.

Man ser dermed hvilket omfattende makt-viten-apparat lærerne får i oppgave å sette i scene. Jo flere delmål man setter for barn og unges utvikling, og jo mer detaljert man definerer disse målene, desto større sjanser er det for at man kan «avdekke» mangelfull utvikling og særskilte opplæringsbehov. Og straks slikt «oppdages», så fremmes det forslag om å sette i gang tiltak. I min sønns klasse (5. klasse) har man for lengst begynt å ta ut de dårligste elevene i enkelte fag (blant annet matematikk og norsk) for å gi dem ekstra oppfølging fordi de ikke oppfyller *Læreplanverkets* standarder. I egne og andres øyne er de dermed blitt problembarn, uansett hvor mye man forsøker å pakke dette inn. Dette er i virkeligheten dagens skole i et nøtteskall: Man har et omfattende og detaljregulert læreplanverk, ved hjelp av dette læreplanverket foretar man en finmasket vurdering av elevemassen med hensyn til et helt spekter av kunnskaper og ferdigheter. Dermed får man gradert og differensiert elevene, slik at man kan sette inn tiltak overfor de man har blinket ut som svake.

Det man dermed gjør er å benytte mye tid og krefter på å lære «problemelever» ting de ikke får til, men som de sannsynligvis med letthet vil kunne mestre senere, når de er modne for det og hvis de er tilstrekkelig motiverte. Da jeg begynte å studere matematikk på universitetet ble jeg overrasket både over at mye av det jeg hadde lært i matematikk på reallinjen på gymnaset ikke var relevant og at man i de fleste emnene mer eller mindre begynte fra *scratch*. Jeg er overbevist om at en 20-åring som aldri har hatt en time matematikkundervisning på skolen, men som er motivert for å studere matematikk og som har et minimum av evner for slikt, i løpet av noe få ukers intensivt studium vil

kunne skaffe seg alle de matematikkunnskaper som kreves på høyeste trinn i ungdomsskolen. I dag plikter alle norske barn å lære seg matematikk i 10 år, tilsvarende 1387 timer. De som av en eller annen grunn ikke mestrer dette faget på de angjeldende trinn, og derfor sannsynligvis opplever det som en plage, får sågar flere timer og mer «individuell tilpassing». Jeg er glad dette ikke gjelder våre barn. Foreløpig.

Det finnes sikkert elever som gleder seg til å gå på skolen hver dag (selv om jeg ikke kjenner til noen på mellomtrinnet og oppover), og de fleste kommer seg nok gjennom skolen uten varige mén. Det er ikke det som bekymrer meg. Det som bekymrer meg er systemets tapere. Dagens norske skole er ikke en skole for alle, men en skole på de flinkes premisser. Slik har det nok alltid vært. Men med det nye *Læreplanverket* er det blitt verre. Når man har definert barn og unge som læretrengende, siktet dem inn mot ett bestemt livsområde, nemlig teoretiske aktiviteter, ordnet undervisningen i autoritære pedagogiske læringsanstalter der elevenes egne interesser ikke teller, og innført et mer omfattende og finmasket differensieringsmaskineri enn noen gang, så kan man ikke unngå å ende opp med tapere. Ja, jeg fristet til å hevde: Dette er selve formålet med dagens skole. Hvis man setter seg som mål å vurdere og gradere elever på alle tenkelige områder ut fra en fastsatt læreplan, så er man nødt til å ende opp med både topp og bunn: Noen ekstra flinke vinnere, mange middels, noen tapere. Ett av skolens hovedformål er nettopp å blinke ut de elevene som har særskilte opplæringsbehov, strever stridt, har vansker eller kjører seg fast. Skoleblikket er derfor i stor grad et avviksblikk, et blikk som er innrettet mot å avmerke avvik fra normalen. Skolen skal med andre ord avdekke de taperne som den selv så effektivt produserer. «Alle har sin egenverdi også når de ikke er vellykket under opplæringen» (31), heter det så fint på papiret. Men det er mager trøst for den som hver dag i år etter år i andres og egne øyne opplever at han eller hun «ikke er vellykket under opplæringen».

Mer enn dette: En skole med «likhet i resultat» ville i virkeligheten være en skandale, både for skolen selv og samfunnet omkring. Ikke bare ville den lærer som ikke differensierte elevmassen, som ikke skjelnet mellom «normal og avvikende utvikling», utvilsomt framstå som mislykket og uten vurderingsevne (han ville ikke oppfylle formålet om individuell tilpasning). Men skolen ville også miste sin viktige funksjon som fordelingsinstans for samfunnets behov. Vi kunne jo bare tenke oss hvilket ramaskrik det ville bli hvis for eksempel alle som gikk ut av 10. klasse fikk beste karakter i alle fag. Hele utsilingssystemet for videre utdanning og arbeidsliv ville da bryte fullstendig sammen. Hvordan skulle man da vite hvem som skulle plasseres hvor? Hvilke kriterier skulle man da distribuere de utdannede elevene etter? Naturligvis forsøker skolestrategene å legitimere produksjonen av vinnere og tapere ut fra pedagogiske

kritierer der den enkelte elevs ve og vel står i fokus: «Hovudformålet med elevvurdering er å fremje læring og utvikling» (79). Men de er selvsagt også klar over hvilken samfunnsmessige rolle skolen spiller. Elevvurderingen «skal gi informasjon til andre utdanningsinstitusjonar og til arbeidsliv om den kompetansen eleven har oppnådd når opplæringa er gjennomført» (79). Skolen skal altså ikke bare forsyne elevene med den viten som skolebyråkratene på sine kontorer har funnet ut er verdt å vite, den skal også produsere viten om i hvilken grad eleven faktisk besitter den viten som angis i *Læreplanverket*. Det er ikke nok å angi hva som er verdt å vite for elevene, det er også verdt å vite hva elevene vet.

En annerledes skole?

Jeg håper med dette å ha antydnet hvorfor jeg ikke har kunnet delta i jubelen over vårt læreplanverk for grunnskolen og den skoleforståelsen som der legges til grunn. Det tar for gitt at barn må defineres negativt som læretrengende (1. dogme), at de først og fremst trenger er teoretiske aktiviteter (2. dogme), at deres virksomheter må foregå på bestemte pedagogiske anstalter der det viktigste er bestemt på forhånd (3. dogme), at de må differensieres i henhold til gitte normalkrav (4. dogme) og at de må vurderes og eventuelt følges opp (5. dogme). Dette er grunnlaget for den såkalte «kunnskapsskolen», som vi hører om i alle festtalene. Etter min mening er ikke problemet i norsk skole i dag at den ennå ikke er blitt en skikkelig kunnskapsskole, det er selve idealet om kunnskapsskolen som er problemet.

Når vi nå engang har stilt oss slik at vi må sette bort våre barn så lenge vi selv er på jobb, så må vi selvfølgelig ta godt vare på dem. Hva skulle imidlertid alternativet til dagens skole være? Ingen skole? En annerledes skole? Jeg vet ikke helt. Men la meg til slutt leke litt med tanken om en annerledes skole. Det viktigste spørsmålet vi da måtte stille, er ikke hva som er verdt å vite. Nei, jeg tror vi heller måtte stille et mer grunnleggende spørsmål, nemlig: Hva er et godt liv? Eller for å være mer presis: Hva slags liv er verdt å leve for barn og unge i Norge i dag? Det er naturligvis vanskelig å gi et allment svar på dette. Men jeg tror vi må prøve. Jeg vil foreslå to stikkord for et slikt godt liv: Livsglede og livsutfoldelse. Barn og unge må få glede seg mest mulig over tilværelsen, og de må få lov til å holde på med det de liker, mestrer eller er motivert for. En god indikator på den gode skole vil derfor være i hvilken grad barna gleder seg til å gå

på skolen eller ikke. Den gode skole vil være det stedet der alle barn mest av alt ønsker å være. Hvordan skulle vi nærme oss et slikt ideal?

Jeg tror at vi for det første måtte fjerne dogmet om at barne- og ungdomstiden primært er en opplæringstid. Barne- og ungdomstiden måtte ha en verdi i seg selv og ikke bli betraktet som en forberedelsestid til voksenlivet. Vi måtte i økende grad forsøke å legge opp barns og unges liv på deres egne premisser. Vekk med alle mål for hva barn skal lære når. Det barn gleder seg over og er motiverte for, er neppe noe som kan detaljreguleres i et læreplanverk. Barn lærer hele tiden i ulike sammenhenger uten at noen definerer dette som læring. Det viktigste må vel være at de gjør noe de trives med og interesserer seg for. Og hvis noen eller mange gjerne vil holde på med matematikk eller engelsk, så la dem gjøre det. De som ikke vil, kan man gjerne oppmuntre til slike sysler. Men ingen må tvinges. Kanskje motivasjonen melder seg senere, kanskje ikke. I stedet for å drepe nysgjerrighetens «naturkraft», kunne vi dyrke den. Vi kunne ta utgangspunkt i det barn kan og vil, ikke i det vi voksne mener de bør kunne og bør ville.

Men da må vi nok også ta bort det andre dogmet om de teoretiske aktivitetens fortrinn. Man behøver ikke å bevege seg langt opp i klassetrinnene før skolelæringen (inkludert lekser) går utover rammene for en normal arbeidsdag for voksne. Dette er jo nødt til å kvele læregleden for dem som ikke av en eller annen grunn skulle være særlig motivert for slikt. Altså: Vekk med det tvungne, teoretiske (og ulønnede) barnearbeidet. Det betyr også at vi måtte bli kvitt fagene og fagmenneskene. Disse setter jo så snevre grenser for barns og ungdoms akseptable interesser og utfoldelse. «Faglig kompetanse er nødvendig for at en lærer skal være trygg og ikke bli usikker og engstelig når elevene stiller spørsmål og venter svar» (30), sies det. Lærerne forventes å ha svar på rede hånd i alle situasjoner for ikke å bli usikre. Med et slikt utgangspunkt er det ikke rart at fagmenneskene dyrker sitt fag og skolen blir fagskole. Men hvis de voksne som tar seg av barn og unge i skolen ikke lenger trenger å opptre som fagmennsker, så åpner det opp for å bruke seg selv som person. En god lærer er da ikke en lærer som kan sitt fag, men en voksen person som er i stand til konstruktivt å bidra med sine livserfaringer. Kan han ikke svare når barn spør om noe, så kan han veilede og rettlede om hvordan man kan finne ut slike ting. Han kan også være med å utforske området. Sikkerheten ligger da ikke i at han er teoretisk skolert, men at han evner å dra veksler på sine tidligere erfaringer.

Han kan ende opp foran tavlen, men også som gruppeleder for en fisketur eller besøk i et bilverksted. Bøkenes verden får ikke lenger dominere.

Så måtte vel også institusjonsopplæringsdogmet falle. Vekk med klasseværelset som mønstersituasjonen for barns og unges aktiviteter, vekk med alle direktivene om hva de må gjøre til hvilket tidspunkt. Hvis barn ikke primært skal utsettes for systematisk opplæring og domineres av teoretiske aktiviteter, så er det jo bare oppfinnsomheten som setter grenser for hvor man oppholder seg og hva man gjør. Man får spørre dem hva de vil, oppmuntre dem til å prøve nye ting. Forsøke å møte dem der de er. Noen kan være med på å bygge hus, andre plante skog, noen kan lære seg engelsk, andre skrive dikt, noen kan reparere sykler, andre diskutere politikk. Barnarbeidet kan være teoretisk og/eller praktisk. Uten styring fra departementets skolebyråkrater.

Det skulle dermed heller ikke være særlig behov for differensieringsdogmet: Man trenger ikke lenger å differensiere elevmassen etter alder og trinn. Interesse og motivasjon ville være viktigere. Dette kunne få styre hvordan man oppdeler gruppene. Noen ganger kan det kanskje være fornuftig å følge trinn eller aldersklasser, for eksempel når det spilles fotball. Andre ganger kan dette være uvesentlig, for eksempel når man samarbeider om å mure.

Og kanskje viktigst av alt: Det ville ikke foregå noen elevvurdering. Ingen pedagoger som kom med sine skjemaer for normalitet for å få øye på den enkeltes sterke og svake punkter. Ingen kartlegging, gradering og registrering av «opplæringsbehov» fra oven. Når elever eller foreldre har bestemte behov eller ber om hjelp, så skulle man naturligvis komme dem i møte, så langt man evnet. Dessuten ville det også her være noen som ville utmerke seg ved sine evner og resultater, mens andre ikke gjorde det så bra. Men i «min» skole ville vi ikke finne noen systematisk produksjon av vinnere og tapere ut fra detaljerte standarder for normalitet.

Jeg vet det: Enhetsskolens forsvarere ville straks innvende at dette åpner opp for «privatisering», der folk med mye penger, makt og prestisje vil kunne sende sine barn til pedagogiske elite-anstalter. Vi ville dermed få et system som lett lar seg utnytte av de ressurssterke, noe som bare kan bidra til å forsterke de sosiale skjevhetene i samfunnet. Dette er et godt og viktig argument. Men bare så lenge man fastholder de dogmene jeg har nevnt. Poenget måtte vel være å oppgi skolen som rekrutteringsmaskineri for senere karriere. Når elevene var ferdig med sin «skoletid», så ville det derfor ikke bli utstedt noe

vitnemål. Ingen informasjoner ville bli gitt videre til høyere utdanningsinstanser eller arbeidsliv. Og tilsvarende kunne inntaket til videre «utdanning» eller karrierevalg (som naturligvis i sin tur måtte reorganiseres fullstendig) heller ikke baseres på karakterer fra ungdomsskole og videregående skole. Barna til de «ressurssterke» foreldrene kunne stå der med sine gullkantede vitnemål. De ville være null verdt. Hvis opptaket til videre «utdanning» (eller annen virksomhet) av praktiske grunner måtte begrenses, så kunne det gjøres ved loddtrekning. Eller ved at man prioriterte ut fra alder, kjønn, foreldrenes sosiale status eller andre kriterier som ikke har med tidligere skoleliv å gjøre. Slikt fikk man diskutere.

I en slik alternativ skole ville nok spørsmålet om hva som er verdt å vite bli relevant. Men på en helt annen måte enn i dag. Det som er verdt å vite ville da ikke være noe som var gitt av Gud, Kongen eller statsråden. Det ville være noe som vokste fram som et behov i den aktiviteten man holdt på med. Det er først når man vet hva man vil, at man kan ta stilling til hva som er verdt å vite. Kanskje kunne da skolen nærme seg det som opprinnelig lå i ordet «skole». For som dere alle vet – eller burde vite – så betyr skole «fritid», altså en tid som er fri og frigjort fra verdens krav. Vår oppgave for framtiden måtte vel være å gjøre skolen til «skole» i sin opprinnelige betydning, dvs. til en situasjon der man rolig kan se bort fra alle de krav og all den tvang som følger av at man setter opp bestemte mål for barn og unges virksomhet. En skole som ikke er basert på hva skolebyråkratene mener er verdt å vite, men på hvilket barne- og ungdomsliv som er verdt å leve. Kanskje skolen da kunne bli det stedet der alle barn og unge ønsket å være når de fikk lov til å gjøre det de hadde mest lyst til, når de hadde «fri».