

Barne- og elevsentrert tenkning i historisk perspektiv

Alfred Oftedal Telhaug

Ellen Key og det moderne gjennombruddet

”Før far og mor legger sin panne i støvet for barnets høyhet, før de innser at ordet barn bare er et annet ord for majestet, før de erkjenner at det er fremtiden som i barnets skikkelse slumrer i deres armer, historien som leker på deres kne, før kan de heller ikke innse at de har like liten makt eller rett til å skrive lover for denne nye skapning som de har makt og rett til å skrive dem for stjernenes baner.”¹ Med slike ord, svulmende av retorisk patos, formulerte den svenske lærerinnen Ellen Key, den barne- og elevsentrerte tenkningen (”vom Kinde aus”, ”child-centered education”) boken *Barnets århundre* som hun ga ut i året 1900. Med slik voldsomhet beskrev hun et perspektiv som vi i denne artikkelen skal forfølge som et debatttema som har bevart sin aktualitet fram til våre egne dager. Vi skal særlig ha vår oppmerksomhet rettet mot den kulturhistoriske begrunnelsen for prinsippet om barnet og eleven i sentrum for det pedagogiske arbeidet.

Frihet og selvutfoldelse eller autonomi og selvbestemmelse var Ellen Keys hovedbudskap. Hun ønsket å forene originalitet med generøsitet og

¹ Sitert etter Reidar Myhre: *Pedagogisk idehistorie fra 1850 til i dag* Oslo 1976:49.

evne til konstruktiv tenkning.² Konkret betød dette at elevene selv skulle kunne bestemme hva de ville arbeide med i skolen og hvordan de ville arbeide med skolefagene. De skulle fristilles fra farsautoriteten så vel som fra kirketukten. Mer prinsipielt: Framfor å lære seg å innordne seg under bestemte bud og ordninger, skulle elevene få anledning til å utfolde seg fritt. Ellen Key dyrket det sterke subjektet og vendte seg altså mot kristendommens lære om at mennesket må innordne seg under de guddommelige bud og ordninger. Hun tok klart avstand fra den kristne lydighetstenkningen og fra dens basale oppfatning av mennesket som et vesen som må forløses fra seg selv. Hun trodde på friheten fordi hun trodde på det sterke subjektet, den menneskelige natur, dens ufordervethet og evne til selvregulering. Nøkkelbegrepene i hennes barne- og elevsentreringsprogram var altså frihet, autonomi og selvbestemmelse og dermed en anti-autoritær pedagogikk.

Ellen Key fikk liten innflytelse på den pedagogiske praksis, men hennes bok ble oversatt til 13 språk, og hun må derfor betraktes som en av sin tids (ca. 1870–1920) mest betydningsfulle skoletenkere i Norden. Som en av de fremste deltakere i den politiske og især den kulturelle debatten, stod hun i forbindelse med både Bjørnson og Kielland. Her skal vi likevel først og fremst betrakte henne som brandesianer, som kulturradikaler og som en representant for det moderne gjennombruddet fra slutten av 1800-tallet.³ Ifølge Hans Hertel og hans bok *Det stadig moderne gjennombrud* telte kjernen i Brandes' bevegelse 25 skribenter, og en av dem var Ellen Key.⁴

Kulturradikalismen med Brandes som yppersteprest var bærer av en utviklingsoptimisme og en fremskrittstro som blant annet bygde på Darwins og Spencers evolusjonsteorier. Sivilisasjonens fremskritt med frigjøringen fra utlevde tradisjoner, var datidens store fortelling. Det var med andre ord en tradisjonsfiendtlig bevegelse Ellen Key lot seg inspirere av. Det var også en religionsfiendtlig tenkning hun støttet seg til, det vil si en bevegelse som ville gi tanken fritt løp og fornuften med basis i vitenskapen rang framfor religionen. Den frie tanken og vitenskapen bygd på positivisme (Comte), skulle demontere fossile forestillinger, overtro, dogmer,

² Se Ola Stafseng: Ellen Key: Sveriges kvinnelige svar på Durkheim & Dewey. I: Kjetil Steinsholt & Lars Løvlie, red. *Pedagogikkens mange ansikter. Pedagogikkens idehistorie fra antikken til det postmoderne*. Oslo 2004:350–363.

³ Per Bjørn Foros: *Tid for besinnelse. Om krisen i det moderne*. Oslo 2003, kapitlet ”Trekk ved det moderne”.

⁴ Hans Hertel, red. *Det stadig moderne gjennombrud. Georg Brandes og hans tid, set fra det 21. århundrede*. København 2004:23–24.

vanegjengeri og fordommer. Dermed ble friheten fra gammel tvang og det personlige handlingsrommet den høyeste verdi. Brandes identifiserte seg kompromissløst med den frie tanken, den frie forskningen og den frie lidenskapen (den frie kjærligheten). Han trodde på det enkelte mennesket og den suverene personlighet, og hans ideal var derfor det ”selvberoende” mennesket som ikke jakter på penger, makt, nytelse, men som jager etter sjelens rette utvikling av dens evner og krefter.

Ellen Keys barne- og elevsentrerte pedagogiske ideer, basert på kullradikalismen og brandesianismen, har aldri fått noen større betydning for nordisk/norsk skoledebatt og skolepraksis. Dette til tross for at *Barnets århundre* ble viet oppmerksomhet også i Norge da det kunne feires hundreårsjubileum for utgivelsen av den.⁵ Annerledes da med brandesianismen og dens frihetsevangelium. Den er i den helt seneste tiden blitt aktualisert på flere vis, spesielt i Danmark, men også i Norge, blant annet gjennom Jørgen Knudsens fem binds Brandes-biografi fra de siste ti-årene.⁶ Her skal det bare vises til Hans Hertels bok *Det stadig moderne gennembrud* fra 2004 som igjen har Jette A. Kaarsbøls suksessroman *Den lukkede bog* fra 2003 som en av sine hovedforutsetninger. Kaarsbøl identifiserer seg ikke med den aggressive kritikken som har rammet dansk kullradikalisme i de seinere år, men med *Den lukkede bog* har hun maktet å skape en debatt om både de positive og negative konsekvenser som kullradikalismen kan føre med seg. På den ene siden: Hvilke verdier rommer friheten i våre dagers tilnærmedesvis grenseløse samfunn? Er friheten og det frie valget i ferd med å bli en belastning? Og hvem skal ivareta det ansvaret som friheten forutsetter? På den andre siden: Selv om friheten svekker fellesskapet, så inviteres den enkelte til å skape sin egen livsfortelling og til å forme en identitet som gir en selv mening. Muligheten til selvskapelse må holdes opp mot verdi-konservatismens fellesskapstenkning.⁷

I Norge støtte Ellen Keys tanker om det autonome og selvoppdragende barnet an mot en skoletenkning dominert av det nasjonale heller enn av det moderne gjennombruddet. Nasjonsbyggingen, forstått som en integrasjon av samfunnsmedlemmene, var den offentlige skolens hovedoppgave. Pietismens europeiske kultur, med dens krav om lydighet skulle suppleres med *formidlingen* av en ekte norsk kultur som ga det norske folket hjelp til å forstå seg selv og sin originalitet. Ja, mer enn dette: Det dreide seg i den

⁵ E. Haugland, red. *Barnets århundre og Ellen Key. 8 nøkler til en låst tid*. Oslo 2001.

⁶ Se Alfred Oftedal Telhaug: Brandes og vår tid. *Adresseavisen*, 8. september 2004.

⁷ Se særlig Marianne Stidsen: Frihedens janushoved. Den tvetydige modernitet og arven fra det moderne gennembrud i dag. I: H. Hertel a.a:291–309.

aktuelle 50-års perioden fra 1870- til 1920-årene om en nasjonalistisk danselse som henvendte seg til elevenes følelser med det for øye å vekke deres kjærlighet til fedrelandet. Lærerens oppgave var å *formidle* den norske lærdomskulturen med entusiasme og ”eld i hugen”, og det var elevenes oppgave å tilegne seg den gjennom reseptiv og reproduktiv virksomhet. Elevene skulle fremdeles, som i pietismens skole, lytte til Guds røst, men likeså gjerne til folkets røst. Elevene skulle fremdeles lære å elske og adlyde Vår Herre, men de skulle ikke mindre lære å elske og å tjene fedrelandet. I integrasjonens tjeneste skulle skolen også bidra til å bryte ned sosiale motsetninger og standsfordommer.⁸ Georg Brandes’ og Ellen Keys opprørske individualisme og frisinn støtte dermed an mot en norsk skolepolitisk tenkning som gjorde lærerstandens *formidling* av kristen/nasjonal kultur og elevenes innordning under og tjeneste for kollektivet til hovedsaken. En barne- og elevsentrert pedagogikk på kulturradikal basis var ingen aktuell problemstilling i norsk skoletenkning i denne tidsepoken.

Eksistensialismen og Jean-Paul Sartre

Den store intellektuelle stjernen i Europa i de første ti-årene etter den andre verdenskrigen var den franske eksistensialisten Jean-Paul Sartre. Han markerte seg allerede som en ung, uhyre begavet og også uhyre ambisiøs student og skribent allerede i mellomkrigstida. Han var som Georg Brandes en rendyrket intellektuell som levde av og for de talte ordene og samtalene, for det skrevne ordet i form av brev, artikler og bøker.

Sartre delte ikke den klassiske kulturradikalismens tro på det evige framskrittet. Han delte heller ikke verdi- og kulturkonservatismens tro på kontinuitet og tradisjon. Sartres nøkkelbegreper var frihet og valg. Helt fra sin første ungdom av hånte han konvensjoner og konformitet, og han så det som en oppgave av første rang å trosse alle sosiale konvensjoner. Det fantes ingen gud, og livet hadde ingen preeksistensiell mening. Det fantes heller ingen naturlig orden. De overordnede verdier i Sartres univers var derfor frihet og valg. Siden Gud ikke eksisterer, skaper eller konstruerer mennesket seg selv. Mennesket er dømt til å være fritt. Vi blir ikke født dumme eller late, vi velger å bli dette. ”Mennesket er ansvarlig for den det er (...) Vi er alene, uten å ha noen unnskyldning. Dette er det jeg mener å

⁸ Alfred Oftedal Telhaug & Odd Asbjørn Mediås: *Grunnskolen som nasjonsbygger. Fra statspietisme til nyliberalisme*. Oslo 2003, særlig s. 430.

si når jeg sier at mennesket er dømt til å være fritt.”⁹ Dette betyr så i siste instans også at den enkelte er ansvarlig for sitt eget liv.

Sartre skrev seg ikke inn i pedagogikkens historie. Men når han markerte seg, skjedde det ut fra en anti-autoritær posisjon med frihet, valg og eget ansvar som overordnede verdier. De elevene han hadde som lærer ved Lycée Francois 1 i Le Havre i 1930-årenes begynnelse tegnet dette bildet av ham: ”De var fascinert av denne lille, runde mannen som dukket opp på skolen i en gammel tweedjakke uten slips, satte seg på den første pulten og dinglet med bena mens han kastet frem ideer uten notater, som om han snakket med venner. Han var ikke som andre voksne. Tanker og ideer tok han svært alvorlig, men sin stilling som autoritetsperson tok han overhodet ikke alvorlig. Han sviktet aldri elevene, og han ga nesten aldri noen karakter under middels. Han lot dem til og med røyke i timen.”¹⁰ I 1968 identifiserte han seg med studentopprørerne og gjorde hele sin innflytelse gjeldende til fordel for deres revolusjon. Han intervjuet studentlederen Daniel Cohn-Bendit, og han gledet seg over at studentene ikke krevde makt, men frihet. Han forstod deres krav om mindre rigide strukturer og et friere spillerom for fantasier. Han sympatiserte med dem når de stilte spørsmålsteget ved lærernes undervisning.

Som vi etter hvert skal se, kom den kontinentale studentrevolusjonen til å gi norsk pedagogikk betydningsfulle impulser. Men så ville så avgjort ha skjedd også uten Sartres medvirkning. Derfor må vi igjen konstatere dette: Heller ikke Sartres versjon av kulturradikalismen med dens lære om selvkonstruksjon fikk gjennom mellomkrigstida og de to første ti-årene etter krigen (1945–1965) noen innflytelse på den kristne, demokratiske og nasjonsbyggende skolen. Fremdeles ivaretok skolen først og fremst samfunnets krav til nye generasjoner.

Reformpedagogikken og den liberale progressivismen

I internasjonal som nordisk og norsk skoletenkning ble de siste mellomkrigsårene og de første ti-årene (1930–1965) etter den andre verdenskrigen storhetstiden for hva skolehistorikerne har omtalt som reformpedagogikk-

⁹ Hazel Rowley: *I tykt og tynt. Om Jean-Paul Sartre og Simone de Beauvoir og deres samliv*. Oversatt av Jorunn og Arne-Carsten Carlsen. Oslo 2005:166.

¹⁰ Smst., s. 63.

ken og den liberale progressivismen. Denne bevegelsens fremste representanter i Norge var praktiske skolefolk som Anna Sethne og Bernhof Ribsskog (reformpedagoger) og forskere som professorene Helga Eng og Johannes Sandven (liberale progressivister). De hentet nok impulser fra den tysk-østerrikske diskursen, men mer og mer ble vår skoletenkning preget av påvirkning fra USA og især av studiet av pragmatikeren John Dewey.¹¹

John Dewey hadde som utgangspunkt at framtidens skoletenkning måtte knyttes til empirisk og eksperimentell vitenskap, med sikte på blant annet å forhindre at den stivnet i dogmatisme og reaksjonære holdninger. ”Failure to develop a conception of organization upon the empirical and experimental basis gives reactionaries a too easy victory.”¹² Hans teoretiske hovedverk hadde tittelen *Democracy and Education* (1916). Her opponerte han mot en skole som først og fremst tjente nasjonalstatens interesser. Han betraktet den som en fare for en progressiv og elevsentrert undervisning, og til erstatning for en nasjonal skoletenkning argumenterte han for en demokratisk oppdragelse som var internasjonal i kvalitet og metode. Med demokratisk oppdragelse forstod han en skole hvor elevene lærte seg å dele sine interesser med andre i et bredt fellesskap. Dewey forholdt seg skeptisk til en skole basert på lærerens formidling og argumenterte for å erstatte den med en skole som stimulerte elevene til å tenke selv og som derfor tok utgangspunkt i deres egne erfaringer. Til erstatning for lærerens formidling med dens vekt på elevenes reseptive og reproduktive virksomhet, pekte Dewey på den vitenskapelige metode med dens tre faser som forbilde for elevenes arbeidsmåte: 1) Utvikling av hypoteser. 2) Testing av hypoteser gjennom observasjon og eksperimenter. 3) Reflektert sammenfatning av ideer, aktiviteter og observerte konsekvenser.

Når vi så vender oss mot norsk akademisk pedagogikk i denne epoken, kan vi først slå fast at den brøt med religiøs, kristen tro og med autoritetsdyrkingen. Den hevdet at utviklingen av skolen måtte skje på et vitenskapelig grunnlag heller enn på kulturell basis. Eller vi kan si: Norsk akademisk pedagogikk representert i noen grad ved Helga Eng, men først og fremst ved Johannes Sandven, beskjefteget seg lite med mennesket som

¹¹ Sentrale kilder er Elisabeth Lønnå: *Helga Eng – Psykolog og pedagog i barnets århundre*. Oslo 2002. Erling Lars Dale: *De strategiske pedagoger. Pedagogikkens vitenskapshistorie i Norge*. Oslo 1999. Kim G. Helsvig: *Pedagogikkens grenser. Kampen om norsk pedagogikk ved Pedagogisk forskningsinstitutt 1938–1980*. Oslo 2005. Erling Lars Dale: *Kunnskapsregimer i pedagogikk og utdanningsvitenskap*. Oslo 2005.

¹² Etter Dale a.a. 2005, s. 36.

et historisk og kulturelt betinget vesen, men mer med eleven slik denne kunne gripes med en forskning som hentet sitt forbilde fra vitenskapelig og især naturvitenskapelig metodikk. Inspirert av dens krav til eksakthet og målinger fikk testpsykologien sin storhetstid i mellomkrigsårene og i den første tiden etter den andre verdenskrigen. Dette betød så igjen at forskningen som Helga Eng og Johannes Sandven initierte, fikk sitt tyngdepunkt først og fremst i psykologien med en empirisk-eksperimentell utforskning spesielt av barnas og elevenes utvikling. Den var altså elevsentrert i den forstand at den gjorde barnet så vel som det karakteristiske ved barnas utvikling opp gjennom oppvekstårene til forskningens hovedobjekt. Derfor kom det studier blant annet av utviklingen av barns tegninger, av barns språk, av abstrakte begreper hos barn, av barns og unges tenkning. Det gjaldt om å gjøre seg kjent med barns og unges forutsetninger på de ulike alderstrinn slik at opplæringen i skolen kunne ta hensyn til dem og tilpasse seg til dem.

Så vel Helga Eng som Johannes Sandven ble preget av John Deweys pedagogiske filosofi og spesielt av hans lære om skolens oppdragelse som en oppdragelse til demokrati. Helga Eng var nok mer enn villig til å verne om ”nedarvede verdier”, men hun hevdet likevel at oppdragelsens viktigste oppgave er å ”forberede gutter og piker, unge menn og kvinner til intelligent deltagelse i et demokratisk levesett.”¹³ Som Dewey så Sandven det som en hovedoppgave for skolen å kvalifisere elevene for aktiv deltagelse i et demokratisk samfunn i rask endring. Dewey og Sandven var begge mer opptatt av elevene som aktive deltakere i interaksjon med sine omgivelser enn av elevene som mottakere av kunnskap, kultur og tradisjon, selv om de anerkjente begge de to oppgavene. Noen ensidig barnesentrering var det derfor ikke tale om. Læreren skulle nok fungere som veileder og tilrettelegger for elevenes selvstendige arbeid, men det var også hans oppgave å formidle etablert kunnskap.¹⁴

Dette både-og preget også det praktiske reformarbeidet som Anna Sethne og Bernhof Ribsskog hadde et vesentlig ansvar for, ikke minst gjennom innflytelsen som de øvde på utformingen av reformpedagogikkens hoveddokument i Norge, *Normalplanen for by- og landsfolkeskolen av 1939*.¹⁵ De vesentligste kjennetegn ved dette dokumentet kan sammenfattes slik:

¹³ Etter Helsvig a.a., s. 48.

¹⁴ Se særlig Helsvig a.a., s. 66–78.

¹⁵ Kyrkje- og undervisningsdepartementet: *Normalplan (mønsterplan) for landsfolkeskolen*. Oslo 1939.

Den obligatoriske skolen ble fremdeles forstått og beskrevet som en kunnskaps- og kulturskole. Dette framgår tydeligst av det forholdet at planen av 1939 brøt med venstrestatens desentraliseringslinje i spørsmålet om skolens lærestoff og innførte det den kalte minstekrav som var bindende for alle skoler. Minstekravene beskrev det lærestoffet som så langt som mulig skulle ”gjennomgåes” ved alle skoler. Gjentatte ganger talte planen om at ”elevene må kjenne ...”, ”elevene skal ha lært” eller ”elevene skal kunne”. Det er her også på sin plass å vise til at også den første etterkrigstidens sosialdemokratiske reformer med blant annet innføring av en 9-årig folkeskole, holdt fast ved skolens forpliktelse overfor kulturarven og kunnskapsformidlingen. *Læreplan for forsøk med 9-årig skole* (1960) sa det slik: ”Ei levande kjensle av å ha del i kulturarven er eit vilkår for at den nye ættleden kan få det kulturmedvitnet som skolen skal hjelpe til å skape.”¹⁶ Men til tross for minstekravene og forpliktelsen overfor kulturarven, tok den reformpedagogiske bevegelsen klart til orde for en viss svekkelse av kunnskapskravene sammenliknet med tidligere tiders normer. Planen fra 1939 sa det slik med kursivert skrift: ”Å halda på dei gamle kunnskapskrava samstundes som ein i rimeleg mon vil føra igjennom arbeidskuleprinsippet, er uråd, og det ville vera heilt i strid med denne planen.”¹⁷

Svekkelsen av de historisk og samfunnsmessig begrunnede kunnskapskravene må ses i sammenheng med en barne- og elevsentrering som kan gies følgende innhold: På den ene siden regnet nok plankonstruktørene med at en vel tilpasset eller individualisert undervisning til en viss grad ville kompensere for svekkelsen av de gamle kunnskapskravene. Elevene, og især de flinke elevene, ville nå lenger enn de tidligere hadde gjort når undervisningen ble bedre tilpasset den enkelte elevs forutsetninger. Planen eksemplifiserte den tilpassete opplæringen på følgende vis:

Det er t.d. urasjonelt og uheldig å lata born som er glupe til å lesa, berre sitja og fylgja med når dei som ikkje har vunni fram til å lesa godt nok, får opplæring. Dei glupe lesarane bør i slike høve – så langt råd er – få lesa på eiga hand eller gjera anna arbeid. Noko liknande gjeld andre fag. Dei støe og snøgge reknarane t. d. må få reknestykke som høver for dei, og ein må ikkje tvinga dei til å ”fylgja med” når læraren av omsyn til dei som det

¹⁶ Forsøksrådet for skoleverket: *Læreplan for forsøk med 9-årig skole*. Forsøk og reform i skolen – nr. 5. Oslo 1960, s.15.

¹⁷ *Normalplan (mønsterplan) for landsfolkeskulen*, s. 9.

går tyngre for, går igjennom stoff som dei hævare elevane alt kan greia. Dei klenare har same krav og rett.¹⁸

På den andre siden var plankonstruktørene villig til i noen grad å erstatte de gamle kunnskapskravene med en omlegning av undervisningen som tiltalte elevene mer. Kunnskapsskolen med sin vekt på reseptiv og reproduktiv aktivitet, kjedet elevene, og den reformpedagogiske skolen tok derfor sikte på å gjøre skolearbeidet mer lystbetont. Dette skulle skje dels ved å gi dem en forsiktig grad av medbestemmelse når det gjaldt valg av arbeidsoppgaver og arbeidsmåter: ”Viktig for å halda interessa ved lag og for å eggja arbeidshugen er det at elevane får vera med og leggja plan for arbeidet og drøfta arbeidsoppgåvene og framgangsmåten.”¹⁹ Det samme skulle dels også skje gjennom nyere arbeidsformer som imøtekom barns psykologiske behov og interesser bedre enn klasseundervisningen. Plankonstruktørene stilte i så måte med store forventninger til arbeidet i grupper: ”Hjå dei fleste born er trongen til selskap, til å vera med i flokken, mykje sterk. For dei er det naturleg og morosamt å vera med i gruppearbeidet.”²⁰ Til sammen betød dette en markert opprioritering ikke bare av arbeidsmåtene som dannelsesmiddel, men også av en elevvennlighet som innebar at det skulle gies større rom for det lystbetonte, selvstendige og produktive arbeidet (egenaktiviteten).

1970-tallets venstreradikalisme

Fra slutten av 1960-årene og fram gjennom 1970-tallet ble norsk samfunns- og skoletenkning preget av oppbrudd fra etterkrigstidens sosialdemokratiske regime. I den store jubileumsboken om svensk-norsk historie fra 1905 til 2005 taler Francis Sejersted om et omslag eller et scenskifte med en ny opprørskultur og ikke noe mindre enn en ”mental revolusjon”. Tiden var inne for krav om frihet, selvrealisering og et leve-her-og-nå perspektiv som blant annet rettet seg mot begreper som autoritet og nøy-somhet.²¹ Dette opprøret ga seg i første omgang uttrykk i en ny venstrera-

¹⁸ Smst., s. 12–13.

¹⁹ Smst., s. 13.

²⁰ Smst., s. 14.

²¹ Francis Sejersted: *Sosialdemokratiets tidsalder. Norge og Sverige i det 20. århundre*. Oslo 2005, s. 488, 519.

dikalisme som kom til å virke sterkt inn på pedagogisk og skolepolitisk tenkning.

Den pedagogiske nytenkningen i denne venstreradikale perioden forholdt seg kritisk til reformpedagogikkens sterke tilknytning til den amerikanske psykologien. Den hevdet at reformpedagogikken hadde latt seg lede av en effektivitets- og styringstenkning hvor psykologisk innsikt ble brukt instrumentalistisk. Den hadde kommet til å betrakte eleven som en ting for så vidt som den først og fremst hadde søkt etter psykologisk viten som kunne omformes til didaktiske imperativer. Det het således i undervisningsplanen av 1965 for 4- og 2-årig lærerutdanning: ”Først etter at ein er ferdig med gjennomgåinga av den generelle psykologien, vil det vere naturleg å ta fatt på eit grundigare studium av sentrale didaktiske problem.”²² Venstreradikalismen søkte mer mot kontinentet, mot politikken, filosofien og den kritiske samfunnsforskningen (marxisme, kritisk teori) som premissleverandører for skoletenkning.

Sterkere enn noen tidligere bevegelse distanserte den nye venstreradikalismen seg fra den norske velferdsstatens framtidsoptimisme og effektivitetstenkning (industriell produksjonsvekst) som på skolesektoren innebar at kognitive prestasjonsverdier, til dels i kombinasjon med underdanighet fikk høyeste prioritet.²³ Venstreradikalismen anla et klasse- og konfliktperspektiv på det norske samfunnet og den tilla skoleverket en samfunnskritisk og frigjørende funksjon. Den sa i prinsippet nei til en tradisjonsformidlende kunnskapsskole og ja til en individualisme som gjorde eleven til sentrum i læringsarbeidet. Med skolens arbeid forstått som frigjøring fra et repressivt samfunn kom selvets tilstand i sentrum for den pedagogiske refleksjon, slik at den hele veien viste til begreper som ”selvbestemmelse”, ”selvrealisering”, ”selvbilde”, ”selvoppfatning” og ”identitet”. Kognitive verdier skulle kombineres med de emosjonelle i en opplæring som hadde ”hele” mennesket som sitt mål.²⁴ Derfor talte den nye radikalismen gjerne om ”trivsel”, ”trygghet”, ”samfølelse”, ”følelsemessig sikkerhet”, ”selvfølelse” og ”selvtillit”. Til eksemplifisering kan det vises til den heftige norske debatten på 1970-tallet om karaktergivningen i grunnutdanning.

²² Kyrkje- og undervisningsdepartementet: *Undervisningsplan for den 2-årige og 4-årige lærarskolen*. Oslo 1965, s. 73.

²³ Uviljen mot prestasjonskravet er tydeligst dokumentert i Lars Løvlies ”overfall” på statsråd Gudmund Hernes i artikkelen ”Utdanningsreformens paradokser.” Se *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, nr. 6, 1997.

²⁴ Se Ove Skarpenes: *Kunnskapens legitimering. En studie av to reformer og tre fag i videregående skole*. Avhandling for dr. polit.-graden, Sosiologisk institutt, Universitetet i Bergen, 2004.

Når det der ble tatt sterkt til orde for å avskaffe karakterene i hele grunnskolen, skjedde dette ikke minst ut fra hensynet til den negative virkning som dårlige karakterer ble antatt å ha på elevers selvtillit eller selvbilde.

På dette grunnlaget tok norsk skoleutvikling gjennom 1970-årene mål av seg til å realisere en elevsentrert og aktivitetsorientert pedagogikk. Denne pedagogikken talte gjerne om elevautonomi og især om ”ansvar for egen læring”. Det norske utdanningssystemet gikk inn i en periode med stor tro på en skolebasert utvikling som gjorde elevenes egne erfaringer til utgangspunktet for undervisning og læring. Mønsterplanen for grunnskolen av 1974 ga betydelig rom for lokalt valg av lærestoff: ”Enten en ønsker å utnytte det som er kjent for elevene, eller en vil orientere om mer fremmedartede forhold, vil dette kunne føre til store variasjoner i stoffutvalget fra sted til sted.”²⁵ Reformarbeidet fokuserte mer på hele læringsmiljøet, på tverrfaglig innhold, temabasert læring, læring gjennom samhandling og bruk av lokalmiljøet som ressurs, og på læring gjennom erfaring. Metodisk sverget den nye radikalismen til dialogen, det vil si til problemløsning, refleksjon, arbeid i grupper og framfor alt til prosjektarbeidet. Prosjektet som uttrykk for elevenes produktive og reflekterende virksomhet til forskjell fra den reseptive og reproduktive virksomheten ble den nye radikalismens fremste varemerke. Lærerrollen ble delvis omdefinert slik at formidlingsoppgaven ble nedtont til fordel for planlegging, veiledning og støtte. Hadde befolkningen og lærerne selv tidligere forstått seg selv som kulturpersonligheter, så ble læreren nå tydeligere enn før forstått som en prosessteknikker, og det ble færre av dem som vocket om kravene til lærernes faglige kompetanse.

Et nytt årtusen: Nyliberalisme og postmodernisme

Fram gjennom 1980- og 1990-årene, og også i de første årene av det nye årtusenet, hentet den elevsentrerte skoletenkningen ny inspirasjon fra postmodernistisk/konstruktivistisk vitenskapsteori.²⁶ Denne betonte, som nyradikalismen, maktperspektivet i politisk og kulturell strid, og den beskrev den historiske utviklingen som en konstruksjon. Postmodernismen skjelnnet mellom virkeligheten og beretningen om virkeligheten (språket),

²⁵ Kirke- og undervisningsdepartementet: *Mønsterplan for grunnskolen*. Oslo 1974, s. 25.

²⁶ Peter Sloterdijk: *Masse og foragt*. Essay om kulturkampe i det moderne samfund. Fredriksberg 2002. Inger Enkvist: *Feltänkt*. Stockholm 2002, s. 31–33.

og den gikk langt i retning av å hevde at det ikke finnes fakta eller kjensgjerninger, kun fortolkninger. Dette førte med seg at ”de store fortellinger” om vår sivilisasjons framskritt ble mindre sanne og forpliktende. Innlæringen av eksakt viten kunne dermed også tillegges mindre betydning.

Denne subjektivismen gikk sammen med en mentalitetsendring som omtales av for eksempel Anthony Giddens og Ulrich Bech som ”individualisering” og av Christopher Lasch som ”narsissisme”. Slike begreper viste til at samfunnsmedlemmene mer og mer har frigjort seg fra sin tradisjonelle tilhørighet til nasjonen, klassen, kjønn og familien. Individet er kommet i en posisjon hvor det stiller høyere krav til respekt for sin egenart og ønsker stadig sterkere å kunne bestemme over sin egen livsskjebne. Det blir mindre tale om puritanisme og solidaritet og mer tale om frihet og selvrealisering.

Var dette utviklingstrekk som pekte mot en ytterligere forsterkning av den elevsentrerte skolen, så har de siste ti-årene budt på utviklingstrekk i den internasjonale/nasjonale samfunnsutviklingen som har disponert for kritikk av den: Politikere og forskere har gjort globalisering til et nøkkelbegrep i beskrivelsen av de samfunnsmessige endringer som har funnet sted gjennom de siste ti-årene. Verden er blitt vevd sammen i et nettverk av nye kontaktformer, aktørgrupper, avhengighetsrelasjoner og selvfortolkninger. En global markeds plass, som står både for produksjon, distribusjon og konsum, har erstattet de relativt autonome nasjonale markedene. For den enkelte nasjonen gjelder det derfor om å være i stand til å hevde seg på denne markeds plassen, og i det ene landet etter det andre har politikens overordnede mål blitt formulert som i New Labours partiprogram foran valget 1. mai 1997: ”A Britain equipped to prosper in a global economy of technological change.”²⁷ Dette perspektivet har så igjen aktualisert skolen som en effektiv produsent av slik kunnskap som tjener den nasjonale økonomien. Det tales gjerne om nasjonenes ”konkurranseskraft”. Da den første Stoltenberg-regjeringen presenterte seg for Stortinget våren 2000, sa den: ”God økonomi er å ta i bruk ressurser i hele landet. Kunnskap er den viktigste av dem. Menneskers arbeid, kunnskap og skaperevne er Norges virkelige nasjonalformue. – Kunnskap og ideer vil være vår viktigste kapital.”²⁸ Eller med andre ord: Hensynet til eleven må veies mot hensynet til den nasjonale økonomien.

²⁷ Labour Party: *New Labour Because Britain Deserves Better*. London 1997.

²⁸ ”Erklæring fra Regjeringen” den 22. mars 2000. *Stortingsforhandlinger 2000–2001*, s. 2482–2483.

Kritikken av den elevsentrerte skolen hentet også ”ammunisjon” fra de internasjonalt sammenliknende prestasjonsstudiene som ble gjennomført i løpet av 1990-årene og i det 21. århundrets fire-fem første år (PISA 2000, 2003, TIMMS 1995, 2003, SIALS (Second International Adult Literacy Survey)).

Undersøkelsene sett under ett pekte ut to positive tendenser. For det ene: Norske elever skårer relativt sett bedre etter hvert som de blir eldre. På TIMMS som har data for 4. og 8. klasse, kommer norske elever relativt sett bedre ut i 8. klasse enn i 4. klasse. Vibeke Opheim (NIFU/STEP) har i en fersk analyse av denne framgangen forklart den slik: I norsk skole utsetter vi våre yngste skoleelever for et svakt prestasjonspress, og vi markerer dette blant annet ved at elevene ikke får karakterer i det hele tatt i barneskolen.²⁹ Svake elever må ikke gå om igjen på samme klassetrinnet, og vi har hatt en seinere skolestart med få timer pr. uke enn de fleste andre land. For det andre: SIALS, som gjelder voksne menneskers evne til å forstå og bruke skriftlig tekst, ga meget gode norske plasseringer. På de tre testene som ble utført, kom Norge på andre, tredje og fjerde plass. Vibeke Opheim forstår resultatene som en konsekvens av det høye utdanningsnivået i den norske befolkningen mens OECDs ekspertgruppe som endelig leverte sin vurdering av den norske skolen i januar 2006, fortolket resultatene ut fra hva vi kan kalle et tradisjonelt elevsentrert perspektiv som innebærer at suksess følger av suksess mens tilkortkomning skaper vantrivsel og apati.³⁰ OECDs ekspertkommissjon tar i bruk Vibeke Opheims begrep ”The Norwegian paradox” og anvender det som et uttrykk for at den voksne befolkningen skårer meget høyt på internasjonale målinger til tross for den kommer ganske middelmådig ut på prøver som gjennomføres blant elevene i grunnskolen. Middelmådigheten for 4., 8. og 9. klassingene vendes til suksess. Hvorfor? OECDs ekspertgruppe forsøker seg med denne forklaringen: Avslappet (relaxed) som den norske barne- og ungdomsskolen er, skaper den få tapere. Den stigmatiserer ikke elevene og derfor bevarer de motivasjonen for videre læringsarbeid. Da denne tenkningen ble prøvd ut i den foreløpige rapporten fra sommeren 2005, argumenterte Utdannings- og forskningsdepartementet intenst og etter min mening oppfatning innsiktfullt mot OECDs fortolkning av SIALS-funnene, og jeg mei-

²⁹ Vibeke Opheim: *Equity in Education. Country Analytic Report Norway*. NIFU/STEP-rapport 7/2004.

³⁰ Se Royal Ministry of Education and Research: *OECD review visit to Norway: Equity in Education Comments on draft country note*. Oslo 10.10.2005. OECD: *Equity in Education Thematic Review* (Paris 2. januar 2006)

ner derfor ikke det er grunn til å oppholde seg ved denne omtalen av det norske paradokset. Det er derimot grunn til å se nærmere på de funn som har skapt grunnlag for bekymring.

De aktuelle resultatene kan summeres opp slik når det gjelder prestasjonene i 4., 8. og 9. klasse: 1. Norske elever plasser seg stort sett på et gjennomsnittlig nivå sammen med elevene fra de andre nordiske landene, men med et klart unntak for Finland som befinner seg i den desiderte teten. I naturfag i 4. klasse på TIMMS 2003 skåret norske elever dårligst i Europa, og det er særlig i realfag at norske elever ikke klarer å hevde seg. 2. Er det liten grunn til å være fornøyd med denne plasseringen, så er det langt alvorligere at norske elever ser ut til å tape terreng over tid. 3. Spredningen i prestasjoner er meget stor i norske skoler og klasser når sammenlikninger gjøres med andre land, til tross for vår sterke egalitetsideologi. Spredningen samvarierer tydelig med den sosiale og kulturelle kapitalen i hjemmene. 4. I PISA 2000 kommer norske 15-åringer dårligere ut enn alle andre lands 15-åringer med hensyn til gode læringsstrategier. 5. Med unntak av Hellas kommer Norge også dårligst ut når det gjelder ro, orden og god arbeidsinnsats i ungdomsskoleklassene. 6. Slik er det til tross for at selvtilliten er stor hos norske ungdomsskoleelever og til tross for at vi med hensyn til alle nivåer i utdanningssystemet holder oss med utgifter som overstiger gjennomsnittet i OECD med 50 prosent. OECDs ekspertgruppe konkluderer slik: ”Overall, these results must be seen as disappointing, given that Norway is an advanced, rich country with a strong commitment to equity and a high level of educational expenditure.”³¹

Den politiske venstresiden og den hegemoniske pedagogiske ekspertisen med dens sympati for en elevsentrert pedagogikk reagerte på de internasjonale studiene enten med taushet eller med mistillit til målingenes pålitelighet. Ekspertisen hevdet at målingene tok sikte på en sammenlikning som umulig kan gjennomføres fordi det ikke finnes noen felles målestokk for hva som er en god eller en dårlig skole. Dessuten evaluerer undersøkelsene bare ett av skolens mange mål, nemlig elevenes evne til å reprodusere kunnskaper og ferdigheter. De evaluerer for eksempel ikke de grunnleggende og sosiale verdiene i det norske demokratiet.

Dette til tross har resultatene fra de internasjonale målingene vært med på å endre klimaet i skoledebatten. Den finske suksessen i de samme målingene har vakt oppmerksomhet og den noe tradisjonelle finske skolen er blitt studert og kommentert med stor interesse. Den norske middelmå-

³¹ OECD, a.a. 2006, s. 31–32.

digheten er blitt grundig omtalt i sentrale skolepolitiske dokumenter, spesielt i *St. meld. Nr. 30 (2003-2004) Kultur for læring* som ligger til grunn for Kunnskapsløftet med blant annet nye læreplaner som skal settes ut i livet fra høsten 2006. Denne meldingen viste til PISA-studien i det innledende oversiktskapitlet, og i kapittel 2 om norsk skoles tilstand gjorde Utdannings- og forskningsdepartementet, under Kristin Clemets ledelse, fylldig rede for studiens resultater og også for andre internasjonale målinger av elevprestasjonene i norske skoler. Nå ble det hevdet at norsk skole stilte svakt når det gjaldt elevenes innsats og utholdenhet, og det ble lagt stor vekt på at andelen av elever med svake leseferdigheter var ”svært høy” i Norge. Da meldingen kom til behandling i Stortinget forsommeren 2004, viste fremdeles de to partiene Høyre og Fremskrittspartiet til de internasjonale undersøkelsene. De andre partiene tiet derimot stort sett om dem, men aksepterte langt på vei de konsekvensene som regjeringen trakk av målingene. Grunnutdanningen måtte derfor legge større vekt på elevenes faglige ferdigheter.³²

I dette klimaet har den norske så vel som den nordiske skoletenkningen framstått med tre strømninger eller idéretninger:

Den sosialdemokratiske og liberale progressivismen i Norge er blitt artikulert først og fremst av venstresosialistene (SV) og av den samfunnsvitenskapelige ekspertisen som dominerte skoledebatten etter 1968. Denne fløyen har talt lite om den nasjonale konkurransekraften, men derimot mye om behovet for solide rammefaktorer i form av økte økonomiske bevilgninger til skolen og om skolen som sammenhengs- eller sammenbindingskraft. Den har derfor vist liten sans for kravet om en skole som prioriterer de kognitivt-instrumentelle fagene og ferdighetene og den har etterlyst større forståelse for en skole som dyrker fellesskap, samhandling og samarbeid. Blant annet på denne bakgrunn har den nye rød -grønne regjeringen under Jens Stoltenbergs ledelse lagt opp til en revisjon av friskoleloven med sikte på å begrense framveksten av friskoler. Tydeligere enn de andre strømningene har denne progressivismen orientert seg ut fra hva den har tolket som elevenes, især de skolesvakes eller skolefremmedes, behov og forutsetninger. Denne fløyen har stilt seg avvisende til en internasjonal styring av skolen, blant fordi den ville svekke de lokale samfunnenes og elevenes muligheter for selvstyre, jfr. den nye, rødgrønne regjeringens uvilje mot å følge oppfordringene fra internasjonalt hold om å innføre et annet, obligatorisk fremmedspråk i ungdomsskolen. Denne fløyen har lagt

³² Se Alfred Oftedal Telhaug: *Kunnskapsløftet – ny eller gammel skole?* Oslo 2005, s. 55.

stor vekt på elevenes muligheter for selvrealisering. Den har i denne sammenheng knyttet seg tett opp til et terapeutisk perspektiv på skolearbeidet. Den har sett på motivasjon som et spørsmål om suksess, selvtillit og trygghet. Av frykt for å skape tilkortkomning og nederlagsopplevelser har den derfor vist liten vilje til å tale om innsatssvikt i den norske skolen, og den har gjerne omtalt et ytre prestasjonspress som trang til selvplageri. Denne fløyen har stilt seg avvisende til opptakskrav til allmennlærerutdanningen og til en skjerping av kravene til generell studiekompetanse.

Den har villet avvikle eksamen og karakterer i grunnskolen, og den har forholdt seg skeptisk til innføring av nasjonale prøver. Dette betyr også at den ikke aksepterer konkurransen som motivasjons- og stimuleringsmiddel overfor elevene og at den har hatt stor tillit til elevenes indre læringstrang og nysgjerrighet. Den sosialdemokratiske og liberale progressivismen har dyrket elevenes selvkonstruksjon, deres selvstendige tenkning, nysgjerrigheten og kreativiteten, og den har ut fra slike mål bekjempet ensrettingen av den norske grunnutdanningen. Det er blant annet også derfor at den har stilt seg skeptisk til nasjonale evalueringssystemer og at den gjerne har talt om elevenes arbeid med fagene som en prosessuell sak. Den lærende må selv utvikle sin kunnskap, og derfor har denne fløyen sett med stor velvilje på åpne fagplaner og slike arbeidsformer som laboratoriearbeid, gruppearbeid og prosjektarbeid.

Verdi- og kulturkonservatismen. I Norden har to politikere av stort format bekjent seg til den skolepolitiske/pedagogiske posisjon som best kan karakteriseres som verdi- og kulturkonservatismen. Den ene er dansken Bertel Haarder som fyllte stillingen som undervisningsminister i Poul Schlüters regjering fra 1982 til 1993, og som trådte til i samme stillingen i Fogh Rasmussens regjering fra og med vinteren 2005.³³

Haarder har gjennom hele sin livsgjerning bekjempet ”det pedagogiske presteskapet”, det vil si den liberale pedagogiske progressivismen. Han har forstått mennesket mer som et kulturelt, religiøst og åndelig vesen enn som et sosialt individ, og han har vært sterkt opptatt av å styrke faglighe- tens posisjon i skolen og især kulturfagene dansk, historie og kristendoms- kunnskap. Han har derfor gått inn for en sentralisert innholdsstyring av skolen. Han har sørget for at folkeskolen og gymnaset har fått presise lese- planer, og han har sørget for at skoleverket har tatt et særlig ansvar for den nasjonale kulturen. I folkeskoleloven av 1992 fikk han inn i målsettingen

³³ Mikael Børsting & Andreas Karker: *Haarder. En biografi*. København 2004.

et påbud om at elevene skulle gjøres ”fortrolig” med dansk kultur. I Folketingsåret 2005-2006 fikk han gjennomslag for tanken om en litteraturkanon som gjør følgende forfatterskap til obligatorisk lesing for alle elever i folkeskolen og gymnaset: Folkeviser, Ludvig Holberg, Adam Oehlenschläger, N.F. S. Grundtvig, St. St. Blicher, H.C. Andersen, Herman Bang, Henrik Pontoppidan, Johannes V. Jensen, Martin Andersen Nexø, Tom Kristensen, Karen Blixen, Martin A. Hansen, Peter Seeberg, Klaus Rifberg.³⁴ I januar 2006 lyktes det Haarder (Venstre) å få til et forlik med Dansk Folkeparti og Socialdemokraterne som bekrefter at elevene skal gjøres fortrolige med dansk kultur og historie, og som øker timetallet i dansk og historie.³⁵

I Norge har den samme verdi- og kultursentreringen hatt sin varmeste forkjemper i sosiologen og Arbeiderpartipolitikerens Gudmund Hernes.³⁶ Hernes markerte seg allerede på 1980-årene med skarp kritikk av det faglige kvalitetsnivået i det norske utdanningssystemet idet han advarte mot en ny dessertgenerasjons hang til å leve estetisk her-og-nå. Da Hernes i 1990 trådte inn i Gro Harlem Brundtlands Arbeiderpartiregjering som kirke- og undervisningsminister (1990-1995), bygde han ned den pedagogiske ekspertisens innflytelse over skoletenkingen til fordel for et sterkt politisk sentrum. For Hernes var det om å gjøre å skape en felles referanseramme og en kollektiv bevissthet hos elevene, og Hernes ble som Haarder en varm talsmann for skolens formidling av den nasjonale kulturarven. Skolens forpliktelse var å formidle et lærestoff av høy kvalitet, og ikke en massekultur eller populærkultur. Derfor sørget Hernes for å utvikle læreplaner (se særlig *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* 1996) som konkret og detaljert beskrev et felles lærestoff for alle elever.

Hernes som Haarder har betont skolens/lærerens formidlingsfunksjons- og opplevelsesaspektet som en av skolens oppgaver. Skolen skal ikke bare tale til intellektet, men også til følelsene. Den skal innvie elevene i det som vekker og beveger dem. Den skal meddele seg til elevene gjennom fortellinger. I faget norsk i *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* av 1996, heter det : ”Forteljingar, litteratur og diktning er ikkje berre lesestykkje, men også lærestykke, fordi vi møter situasjonar, lagnader og

³⁴ Signe Holm-Larsen: Uddannelserne i årets løb. Folketingsåret 2004–2005. København. Upublisert manus, s. 13.

³⁵ Undervisningsministeriet, www.uvm.dk. Se også ”Skolen skifter sjæl” i *Nordjyske Stiftstidende* 29. januar 2006.

³⁶ Se Nina Volckmar: *Fra solidarisk samværskultur til kunnskapssolidaritet. Det sosialdemokratiske skoleprosjekt fra Sivertsen til Hernes*. Dr. polit.-avhandling, NTNU, 2004.

val som verkar formande på vår eigen karakter, – ja, på karakteren og psyken til alle dei som les dei same tekstane. Lesing og litteratur er derfor ein samanbindande kraft i samfunnet. Orda er nøkkelen til sinn og kjensler. Norsk er eit opplevingsfag.”³⁷

Den nye liberalismen, artikulert og konkretisert i Norge først og fremst av Kristin Clemet som utdannings- og forskningsminister i Bondevik-II regjeringen (2001-2005), har på to måter markert en viss elevsentrering. 1) Den har gjort det gjennom liberalismens nøkkelbegrep om den individuelle valgfriheten, en grunnleggende verdi som Clemet prioriterte både gjennom utvidet adgang til å opprette frie skoler og gjennom en tydelig desentralisering som skulle gi de lokale myndigheter, inklusive foreldrene, økt råderett over organiseringen av skolelivet så vel som over det faglige innholdet. Clemet avviste verdi- og kulturkonservatismens krav om sentral konkretisering av innholdet i skolefagene, og la opp til og gjennomførte en læreplan for grunntutdanningen som begrenser seg til å gi presise målformuleringer for arbeidet i de enkelte fagene. 2) I innstillingen *I første rekke* fra 2003, ga Kvalitetsutvalget første prioritet til prinsippet om å tilpasse undervisningen til elevenes ambisjoner: ”Utvalget har grepet fatt i den høyeste av alle ambisjoner; nemlig ambisjonen om å tilpasse opplæringen til den enkelte elevs forutsetninger.”³⁸ Clemet konkretiserte denne ambisjonen ved å gi skoleeieren anledning til å disponere inntil 25 prosent av timetallet med sikte på å tilpasse undervisningen bedre til individuelle og lokale behov. Konkret kunne dette prinsippet gi skolene anledning til å forsterke undervisningen i utvalgte emner for enkeltelever og det kunne ikke minst gi skolene rikere muligheter for å velge en mer praktisk tilnærming til fagene for elever som har behov for det.

Elevsentreringen var imidlertid ikke et framtrædende kjennetegn ved nyliberalismen. For med prinsippet om valgfrihet henvendte denne strømmingen seg sterkere til de lokale myndigheter, lærerne og ikke minst foreldrene. Det vil ikke være uriktig å tale om en viss foreldresentrering, men først og fremst dreide det seg om tro på at økt frihet for det lokale planet ville forløse bundne krefter. Lokale politikere, lærere og foreldre skulle få slippe til med alt hva de hadde av initiativ og virkestrang.

Rammene for denne friheten var imidlertid klare og til dels stramme også innenfor den skolepolitikken som ble ført i perioden 2001–2005. Clemet var sterkt opptatt av utviklingslinjene i den internasjonale skolepo-

³⁷ Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet: *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo 1996, s. 111.

³⁸ NOU 2003:16 *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*, s. 12.

litikken og skoleutviklingen. Hun var lydhør overfor de anbefalinger som kom fra overnasjonale organer. Dette hadde sammenheng med den vekt som høyresiden i norsk skolepolitikk la på skolens bidrag til nasjonens konkurransekraft på det økonomiske området. Ett eksempel: I diskusjonen om å gjøre et andre fremmedspråk obligatorisk på ungdomstrinnet, sa Høyres skolepolitiske hovedtalsmann på Stortinget, Søren Fredrik Voie: ”Gjennom en stadig mer internasjonalisert og globalisert økonomi og i samhandling med andre land er gode språkkunnskaper en viktig konkurransefaktor for Norge.”³⁹ Mot denne bakgrunn har nyliberalismen prioritert de nyttige fagene eller den kognitivt instrumentelle kompetansen. Fag som norsk, matematikk, fremmedspråk har fått sine timetall utvidet og de nye fagplanene legger størst vekt på ferdighetsperspektivet.

Ut fra nytte- og konkurranseperspektivet har nyliberalismen også arbeidet energisk for å styrke evalueringen av elevenes prestasjoner. Den har forsøkt å forsterke det ytre press som elevene utsettes for, dels gjennom klare kompetansekrav og dels gjennom en tydeligere bruk av konkurransen som motiveringsmiddel. Som eksempler kan det vises til nasjonale prøver og karakterdefinerte opptakskrav til allmennlærerutdanningen.

Dagens situasjon

Den elevsentrerte skoletenkningen kulminerte under det venstreradikale 1970-tallet og dette ti-årets betoning av elevenes selvrealisering, tro på prosessuell utvikling av skolens faglige innhold, dialog og arbeidsmåter med rikelig rom for elevenes selvstyre, og så også svekkelse av ytre motivasjon i form av prøver og karakterer. I dagens situasjon betones tilpasningen til elevenes forutsetninger først og fremst ut fra et effektivitetshensyn, og under påvirkning fra en postmodernistisk fagdidaktikk kombineres kompetansemålene i de nye fagplanene (Kunnskapsløftet) med rom for individualisme og subjektivisme. Bruker vi norskplanen fra september 2005 som et eksempel, så kan det vises til at den ikke bare ivaretar forpliktelsen overfor kulturarven og de konkrete ferdighetsmålene, men at den også betoner at faget skal skape ”språklig selvtillit og trygghet i egen kul-

³⁹ *Stortingsforhandlinger*. Debatter mv. i Stortinget. Nr. 33 – 16.–18. juni. Sesjonen 2003–2004, s. 3446.

tur”. Undervisningen skal gi elevene anledning til å ”finne sin egen stemme.”⁴⁰

Samtidig som elevsentreringen slik ivaretas, kanskje særlig ut fra ønske om å stimulere elevene til selvstendig tenkning, utsettes den i dag også for skarp kritikk. Den gis gjerne ansvaret for at de norske og skandinaviske skolene har kommet middelmådig ut på de internasjonale prestasjonsstudiene. Det hevdes at den har ført med seg en ny ettergivenhetskultur i skolen som har forledet mange lærere til å abdisere som autoriteter. Elevsentreringen har ikke tjent de svake elevene. I et intervju med *Klassekampen* i februar 2006, sa den danske undervisningsministeren Bertel Haarder: ”Den moderne skolen har paradoksalt nok vært verst for de svakeste. (...) De lave kravene og de bråkete klassene går mest ut over innvandrere og arbeiderbarna. Slik kan vi ikke ha det.”⁴¹ Den elevsentrerte skolen yter lite når det gjelder sammenhengskraften i samfunnet. Og kanskje kan man til slutt spørre: Er det mer frihet elevene trenger i vårt nesten grenseløse samfunn? Hvis friheten brukes til å lure seg unna samfunnsmessige forpliktelser, vil da ikke vår samfunnsordning undergraves?⁴²

Alfred Oftedal Telhaug
Bergrådv. 4 E
NO-0873 Oslo, Norge
e-post: atelhau@online.no

⁴⁰ Utdannings- og forskningsdepartementet: *Kunnskapsløftet. Læreplaner for gjennomgående fag i grunnskolen og videregående opplæring. Læreplaner for grunnskolen*. Midlertidig trykt utgave, september 2005, s. 37.

⁴¹ Skolen vikter de svakeste. *Klassekampen*, nettutgaven 06.02. 2006.

⁴² Jfr. følgende påstand fra professor Fredrik Barth: ”Enhver samfunnsordning er under stadig press fra folk som vil lure seg unna eller bruke den til egen fordel. Er ikke et samfunn konstituert slik at det bestyrker seg selv, vil folk komme til å undergrave det.” Se ”En time med Barth”. *Forskerforum* 2/2006, s. 19.