

Hvordan kan vi begrunne våre valg i et valgsamfunn?

Et essay om betingelser for seleksjon og transformasjon i en tid kjennetegnet av kompleksitet og overgang.

Gaute Evensen



Hovedoppgave i pedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet
Pedagogisk forskningsinstitut

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2007

Sammendrag av hovedoppgaven i pedagogikk.**TITTEL:****HVORDAN KAN VI BEGRUNNE VÅRE VALG I ET VALGSAMFUNN?****Et essay om betingelser for seleksjon og transformasjon i en tid kjennetegnet av kompleksitet og overgang.****AV:****EVENSEN, Gaute****EKSAMEN:****Profesjonsstudiet i pedagogikk, Cand. ed.****SEMESTER:****Våren 2007****STIKKORD:****Didaktikk.****Utdannings sosiologi.****Pedagogisk filosofi.**

Problemområde og problemstillinger.

Problemområdet for hovedoppgaven er, på samme måte som tidsalderen den skrives i, sammensatt. Derfor gjøres også problemstillingen rede for i en litt forkjært rekkefølge. Men den overordnede problemstillingen for avhandlingen tar utgangspunkt i spørsmålet, *hvordan kan vi begrunne våre valg i et valgsamfunn?* Bakgrunnen for denne vinklingen er konstateringen av samfunnsutviklingen fra et skjebnesamfunn til et valgsamfunn, foretatt av Norges offentlige utredninger 2003:16 'I første rekke'. Som sammen med erfaringer og tanker generert av praksisperiode på en ungdomsskole, danner operasjonsbasis for oppgaven.

Hovedoppgaven gransker hvilken forståelse utdanningsmyndighetene kan tenkes å legge i begrepet valgsamfunn. Og funnet ut at det er en oppfatning om muligheter for utdanningsvalg som ligger i det, i en tid hvor friheten til å velge utdanning blir ansett for å være en viktig variabel for befolkningen, i motsetning til tidligere da samme mulighet var et privilegium forbeholdt noen begunstigede få. Av denne grunn tar ikke oppgaven opp forklaringer på alle valg et menneske gjør seg, men det vi søker er begrunnelser for valg av utdanning.

Ut fra en dokumentanalyse av 'I første rekke' har oppgaven konstruert en skillelinje som kommenterer at noen mennesker i Norge er inkludert som deltakende i denne spesifikke samfunnsforståelsen, mens andre faller utenfor. Slik at valg av høyere utdanning fortsatt kan oppleves som et privilegium øremerket utvalgte grupperinger. Skillet understøttes av Pierre Bourdieus teoretiske begreper kulturell og symbolsk kapital, felt og habitus, som samtidig også fungerer som et av de begrunnelsesalternativene vi har betraktet.

Denne grensen tar oss til et annet poeng i hovedoppgaven, som dreier seg om tilsidesatthet, og som konstaterer noe om vårt forhold til de(n) andre. Hovedoppgavens hensikt er å bygge opp et eksempel slik at den dokumenterte og den teoretiske barrieren tenkelige kan overkommes. I den forbindelse er en lese måte av grunnskolens mandat, som utledet av 'I første rekke', fremstilt. Som sammen med faget samfunnsfag på ungdomsskolen, et samfunnsfag som innbefatter Wolfgang Klafkis tidstypiske nøkkelpoblemer, og det diskontinuerlige og umetodiserbare pedagogiske virkemiddel møte, er det vi har benyttet oss av for å realisere eksempelet. Og som er et annet alternativ for begrunnelse av valg vi har studert. Dette eksempel og poeng har også forårsaket at leser gjennomløpende i oppgaven har blitt presentert for 12 illustrasjoner, forhåpentligvis med en iboende påvirkningskraft.

Som fører oss til en annen del av avhandlingens problemområde, nemlig betraktninger rundt de didaktiske kategoriene hva, hvordan og hvorfor på ungdomsskolen. Om hvilket

innhold skolen skal formidle til elever, hvordan gjøre det, og hvorfor akkurat dette, slik at eventuelt flere mennesker kan ta del i valgsamfunnet i fremtiden.

Metodisk tilnærming.

Hovedoppgaven er en refleksjon støpt i en essayistisk form. Ifølge Jo Beck-Karlsens fungerer essayet som en metode. Metoden er den dialogiske hvor essayist målbærer den andre stemmen, den mer tvilrådige stemmen som reflekterer gjennom å skrive. Og diskusjonen i essayet føres i hovedsak med 'I første rekke'.

Da Beck-Karlsen understreker at essayet er usystematisk og underveis, tillater essayist seg innimellom tankemessige avstikkere, som fungerer som rom for refleksjon. Men også for å vise at denne historien, som en hvilket som helst annen historie heller ikke er lineær, og inneholder flere temaer.

Videre hevder Bech-Karlsen at erfaring, refleksjon og fortelling er de sentral bestanddelene for et essay. Erfaringen som er gjenstand for ettertanke er essayist egen utdanning, og betraktninger fremsatt i essayet er foranlediget av denne. Som videre er pedagogisk relevante spørsmål essayist grunner på etter endt profesjonsstudie i pedagogikk. Siden det å skrive hovedoppgave er en erfaring i selve grunnerfaringen, vises prosessen og valgene essayist måtte foreta seg i forbindelse med å finne tema og metode for arbeidet frem, for på denne måten å problematisere forståelsen av begrepet valgsamfunn. På dette viset blir også hovedoppgavens form og innhold undersøkt og overveid, som også er et av hovedoppgavens underordnede problemområder. Og dette blir gjort i en brytningstid, ifølge 'I første rekke'. I overgangen fra et skjebnesamfunn til et valgsamfunn.

Kilder.

Essayets sentrale kilder er Norges offentlige utredninger 2003:16 'I første rekke, og 'Pierre Bourdieus kultursociologi' og 'Pierre Bourdieus utdanningsociologi' av Donald Broady og Mikael Palme, slik vi finner de i 'Oppdragelse til det moderne' (1997) av Harald Thuen og Sveinung Vaage (red.). Samt 'Møtet', slik det er presentert i 'Eksistensfilosofi og Pedagogikk' (1976) av Otto Friedrich Bollnow. I tillegg til at jeg ikke kan unngå å nevne Jo

Bech-Karlsens 'Gode fagtekster. Essayskriving for nybegynnere' (2003) som en vesentlig kilde i forbindelse med det metodiske.

Som sammen med spredte referanser fra pensumlitteratur, og tekster fra fagområder tett inntil pedagogikkfaget, danner det bilde og anskuelse essayist forfekter at kan oppfattes. Og som er en forståelse blant et utall andre.

Konklusjoner og resultater.

Gjennom essayet har vi drøftet omstendigheter og sosialiseringfaktorer som påvirker unge mennesker i skolemoden alder. Videre har vi satt dette i sammenheng med tanke på en skole som tilrettelegger for sprikende forutsetninger og behov hos den enkelte, ifølge et krav om tilpasset opplæring og en ambisjon om livslang læring.

Essayets hovedkonklusjon er en bestridelse av Nous oppfatning av tiden som et valgsamfunn. I hvert fall har hensikten vært å benekte at det er en realitet for alle menneskene som lever i Norge, utefra det begrepsmessige innhold 'I første rekke' fyller valgsamfunn med.

Heller enn bare å være kritisk, har essayet undersøkt hvordan valgsamfunnet kan tenkes å bli en praksis for flere mennesker. Ved å antyde konturen av en fremtidig ungdomsskole, der opplæringen bygges opp rundt elevenes interesser, i tett samarbeid mellom lærer, elev og foresatte for å avdekke disse interessene, har essayet også sett på andre mulige begrunnelser for valg av utdanning enn familiebakgrunn. Denne skolens utmeisling henspiller også på essayists syn på hvor vanskelig det er å fastslå hva som vil virke oppbyggelig på forskjellige individers avvikende overlevelsesprosjekter.

Resultatet av disse sonderingene hentyder til en skoleutvikling, der unge menneskers interesser og behov settes i sentrum, og hvor selvomsorg settes som skoleringen viktigst siktepunkt. Og hvor alternative læringsarenaer utenfor skolen får en stor betydning. Dette har igjen noe å si for lærerutdanningens fremtidige struktur, og vil videre få betydelige konsekvenser for en veiledningstjeneste innrettet mot ungdom.

Innholdsfortegnelse:

Sammendrag av hovedoppgaven i pedagogikk.....	1
Innholdsfortegnelse:	5
Fortale med utgangspunkt i et par apokryfe setninger.....	7
To teasere, eller to trailere om du vil.....	12
Begrunnelse for essay som metode og form og innkapsling av tema.....	14
En presisering av pedagogikkbegrepets bestemte anvendelse.....	23
Essayets metodeiske aspekter konkretiseres.....	24
Om vitenskapenes og metodens utvikling, samt synet på evidens.....	25
Spørreordene hva, hvordan og hvorfor metaforisk anlagt for å anskueliggjøre essayets beskaffenhet.....	32
Illustrasjonene.....	34
En eggende tanke bemyndiget av illustrasjonssortimentet.....	36
Om begrensningene og forbeholdene.....	42
Begrensningene.....	43
Forbeholdene.....	49
Forslag til vitenskapsteoretisk benevnning.....	51
Meningsberettiget?.....	53
Vår kontinents historie frem mot overgangen.....	55
Fra skjebnesamfunn til valgsamfunn.....	62
Er alle innbudt?.....	67
Den normerende samfunnsforståelsens skyggeside.....	71
Sansenes samspill og bildets faser.....	73
Dopmisbruk og livskvalitet?.....	76
En foreløpig oppsummering.....	78
Kulturell kapital som begrunnelse for valg av skolegang eller valg av noe annet.....	79
Et blikk på vår skoletradisjon, fra 1739 mot nåtid.....	84
Skolens mandat og oppdrag, utledet av 'I første rekke'.....	87
Hvilke politiske, ideologiske og verdimeslige idéer erklærer skolens substansielle innhold og målsetting?.....	93
De pedagogiske prinsippene fra det kjente til det ukjent, det nære til det fjerne og det lokale til det globale, imøtegår.....	96
Tidstypiske nøkkelp problemer og samfunnsfag på ungdomsskolen.....	98
Det umetodiserbare møte.....	101
Hva har dette med pedagogikk og vårt formål å gjøre?.....	106
Essayets endelikt.....	112
Den udødelige fiskens livsgrunnlag som misdannet.....	113
Sammenfatning.....	115
En temporær konklusjon.....	118
Erfaringens forhold til minnet og erindringen.....	121
Etterord.....	124
Litteraturliste.....	125

Where I end and you begin.

'There's a gap in between
There's a gap where we meet
Where I end & you begin
And I'm sorry for us
The dinosaurs roam the earth
The sky turns green
Where I end and you begin
...¹

¹ Radiohead. 2003.

Fortale med utgangspunkt i et par apokryfe setninger².

Endelig, de to første setninger festet til skjerm, eller papir. De aller første den endelige og ugjenkallelige avgjørelsens krefter forårsaket. Det er essayets nøkkelstein, denne oppfinnelse sylindrerformet med ringer som i sin tur igjen er kodegravert med alfabetets skriftegn.

Avsnitt som kommer er de instruktive ansatsene for essayet, det er hva jeg har avgrenset meg til.

Apokryf setning # 1:

- Å skrive hovedoppgave har vært en sær forunderlig erfaring.

Litt grunnet den tid og innsats det har krevd. Dels på grunn av det batteri med avgjørende beslutninger og bestemmelser som måtte tas underveis. Mye tatt i betraktning de interesser det har trigget og de rebelske tankerekker det har avstedkommet. Og mest for de læringserfaringer jeg har støtt på samt de omfattede læreprosesser dette har igangsatt. Uten at jeg kan utseksjonere og jamføre disse uregjerlige besynderlighetene, som enkeltstående ingredienser løsrevet alt annet, formalisert i en taksonomi av benevninger. De samvirker, de parallell eksisterer og er retningsløse.

Derfor er det også et umulig prosjekt å kartlegge et konsept, et konsept som foreskriver disse ulike elementene av denne erfarings delkomponenter, løselig gjengitt i et begrep om læring - for å driste meg inn i hjertet av dagens aktuelle og kvantitative grunnskoledebatt, der hvor opplæringen kan utarte til en nøye utarbeidet kalkyle.

Min opplevelse av denne subjektive erfaring kunne for andre fortonet seg som dens rake motsetning; utbytte og oppmerksomhet vandret helt andre steder; kunnskaper, ferdigheter og holdninger tatt annen ham. En stilltiende invitasjon til mangfold fremfor ensidighet, som ethvert materiale for kognitiv bearbeidelse har kimen i seg til. Forbindelsen mellom det som ønskes målt og det faktiske målte er ikke nødvendigvis til stede og reell. Rettlinjetheten fra kunnskapsfragmenter til den vage størrelsen innsikt er ikke på noen som helst måte gitt.

Noe jeg virkelig håper utdanningsmakere vil oppnå, innsikt altså, slik at unge mennesker kan foreta forstandige valg og avgjørelser på vegne av seg selv og de(n) andre. Og ikke avsondret kunnskap eller ferdigheter og holdninger til selvdyrkelse og egen nyttemaksimering.

Kanskje er dette bare et forrykt synspunkt?

² Et grep lånt av Hegel 1999. Fortalen står på utsiden av hovedteksten, men er likevel del av helheten. Virksom!

Apokryf setning # 2:

- *Og at avhandlingen skulle ta en slik vending kunne jeg ikke i mine villeste fantasier, nei, ikke i mine djerveste visjoner ha forutsett og turt våge tro.*

Arbeidende og nysgjerrig bivånende til hvordan det hele utartet seg, oppgaven jeg gjennom lange tider hadde innrettet tankene mine mot, dannet meg en imaginær forestilling om. Som å dra på ferie eller ankomme et sted du aldri før har besøkt. Forventninger om hvordan omgivelsene vil ta seg ut bygges opp rundt fragmenter og antesiperinger, bildet fylles ut og stedet gestaltes. Men når du først er der, etter det landflyktige opphold transitt gir i ingenmannsland, svarer disse på forhånd gjetningene aldri helt til tilstanden, og den provisoriske forestillingen opphører. Forutanselsen glir vekk for kun å dukke opp igjen når du ved tilfelle vender tankene mot denne tidligere fornemmelsen. Ikke en gang da vil du klare å fremkalle dette gamle bildet helt, det synes falmet og malplassert. For nå vet du bedre, det nye har fått midlertidig oppholdstillatelse i dine strukturer og representasjoner, alt er på sin rette plass og reisen har tatt til.

Dette kan betegnes som et *ankomst-syndrom*, en term for anledningen lånt av Carsten Jensen. Han skriver om sitt i boken 'Jeg har sett verden begynne', hvor han forteller etter å ha vandret rundt i Shanghais havnekvartar, 'The Bund', kun få timer etter ankomst den asiatiske metropolen; 'Det hele var for stort og uoverkommelig, og jeg reagerte ved å gjøre alt mindre, helt til verden plutselig forsvant for meg, og jeg ble overveldet av en barnlig følelse av forlatthet³.'

Alain de Botton snakker også om noe vi kan kalle et ankomst-syndrom, i boken 'Kunsten å reise⁴', i kapittelet 'Om forventninger'. Alt det som skjer fra du ser en reklameposter av en karibisk strand en regntung vinterdag, fra du får den første innskytelse om å reise. Du begynner å fantasere, bestiller billett, ventetiden og planleggingen, til du er på selve stedet og aldri kunne forutse hva som vil bli reisens høydepunkter eller hvordan stedet vil fortone seg.

Uttrykket gjøres til mitt eget, jeg konverterer det, og innvier i en ny kontekst – et tilfeldig samsvar, en gjenkjenning med overføringsverdi, noe familiært sett i det ulike. Dette er mitt syndrom, overført til skriving av hovedoppgave; ferden fra man begynner å planlegge, arbeidsprosessen, til en står der med et ferdig produkt klar for innlevering og sensur. Ankomst har i denne forbindelse med et sluttprodukt å gjøre, om enn et noe uventet og ikke foreskrevet resultat.

³ Jensen, C. 2001(a):103.

⁴ de Botton, A. 2004.

Den naturlige konsekvensen av disse to setningene, de innlysende ankepunktene med påfølgende korrigerende og presiserende spørsmål, kunne ha diktret at de neste lød og forløp omtrent slik:

- Men er dette setninger av vitenskapelig karakter? Har dette noe med pedagogikk og en hovedoppgave å gjøre?

Som igjen kunne, eller burde, vært avløst av:

- Hva er egentlig vitenskaps vesen? Pedagogikkens rette sjel? En hovedoppgaves natur?

Sånn hadde det vært mulig å forfulgt spørsmålene med redegjørende svar, for å rettferdiggjøre en slik aparte begynnelse. Benyttet meg av begrepene i de trangeste og videste av betydninger, sonderet vitenskapens og pedagogikkens rom og grense, utstrekning og mandat. Og endt opp med å skrive en oppgave om det. Noe som sikkert kunne vært interessant og vesentlig nok. Men de neste setningene lyder ikke slik, de gjør ikke det. Den åpningen er bevisst valgt vekk, for det er ikke oppgavens anliggende. Da ville jeg for hvert argument ha fjernet meg stykkevis fra det jeg skal skrive om, som er, et essay om hvordan begrunne noen få av flerfoldige og høyst varierte valg foretatt i et samfunn, av sentrale styrings- og skolemyndigheter, noe formålsløst og utilstrekkelig ratifisert som et valgsamfunn⁵.

– Hensiktsløst annektert? ser jeg at jeg skriver. Hvordan kan jeg våge den påstanden? Det kommer av at jeg er uenig, enkelt og greit. Fordi det perspektivet innsnevrer og begrenser, demarkasjonslinjene mellom det som er innenfor og det som er utenfor, de som er med eller ikke, hva som er oss og det som ikke er oss, sementeres. Forfatningen tar form som en avsluttet og sanksjonert sannhet, utviklingens ufravikelige konklusjon. Hvor alternative forståelsesmåter og det som ikke er med går i glemselens dvale som tidens ukurante størrelser, samtidens frikshow. Der ligger en fare for å kvele og ignorere andre livsforståelser, andre logikker og andre forståelsesmodeller.

I en slik forstand er jeg uenig.

Men fra en annen forstand er det mulig å være enig, sett ut i fra en eksistensfilosofisk forståelse. Hvor valg på valg på valg på valg ses som bestemmende og avgjørende for deg og ditt. Du har en frihet til å velge, eller unnlate å velge, og blir som en følge slave av de samme valg. Angst, som er et sentralt begrep innenfor eksistensialismen, er en følelse av fravær og likegyldighet i forhold til verden, en fremmedgjorthet som stammer fra denne overveldende friheten som ligger nedfelt i oss. Angsten for å bli konfrontert med grunnbetingelsene i

⁵ Nou 2003:16:37.

tilværelsen din, stå ansikt til ansikt med deg selv og tydelig innse konsekvensene av dine valg⁶. Hvilket kan gjør det enklere å reservere seg fra å velge og heller følge resten da det virker som om de har peiling på hva de gjør. Som også er et valg. Men eksistensialismen kan fortelle oss at menneskene må definere sine egne liv, legge fra seg enkle erstatninger som lover mening og sjelsro, og heller innse det meningsløse og timelige ved eksistensen.

Fra en tredje forstand, den buddhistiske eller hinduistiske karma tenkningen, er det også mulig å forstå det, om en med en omvendt form for logikk der din skjebne påvirkes av den akkumulerte effekten av valg eller foreteelser i en tidligere eksistens i et evigvarende kretsløpet. Men det er jo allikevel der mens vi er her, i den vestlige del av verden, i Europa, i Norge. Hos oss, i det behagelige vi kjenner og betegner som vårt, i overgangen fra et skjebnesamfunn til et valgsamfunn⁷.

Av den grunn tror jeg neppe det er et slikt skjebnebestemt østerlendsk valgsamfunn som legges til grunn, da andres avvikende trosgrunnlag vel ikke er en markør innenfor vårt politiske skoleprosjekt. Ikke tror jeg eksistensialistisk filosofi legges til grunnen heller. Ikke når det er snakk om såpass viktige forhold som personlighetsbygging og innhemsk identitet i en institusjonell kontekst.

Og at alle elevene i norsk grunnskole sokner til, tar del i og forsyner seg av et i dokumentets språk positivt ladet valgsamfunn, er jeg også sterkt overbevist om at ikke er gjeldende norm. Noen er på utsiden og defilerer forbi dette opphøyde og noe misunnelsesverdige liggende på lit de parade til allmenn beskuelse.

For Norge ikke er en nasjon bestående av en homogen og uensartet gruppe individer kompatibelt med en enkelt definisjon. Vi har stilltiende frembrakt parallelle og diametralt motsatte samfunn og kulturer, godkjent både skjebnesamfunn og valgsamfunn innenfor det samme folkefellesskap. Noe som uunnværlig innvirker på individenes fellesskapsfølelse og behandling av de(n) andre.

Uten at det er en konstruksjon som villig, og helt uten videre vedgås. Vi har bortrasjonalisert og bortforklart den med så vel språkføring som et ideal å etterstrebe. Noe som gir seg utslag i at noen hele livet må forholde seg til hva de ikke er, heller enn det de er.

Det er nå i alle fall slik det kan fremstå, og hva jeg holder for å være en sannsynlighet.

Hva slags valgsamfunn kan det da være snakk om? Hva er det de egentlig baler med? Og hvordan skal vi oppnå denne tilstanden og målsetning for alle? Løse det? Hvis det er det

⁶ Fritt etter Bertelsen, I. 1998:43. Om eksistensfilosofi.

⁷ Nou 2003:16:37.

ønskelige for våre unge, oss, vår kultur og selvforståelse? Det er dette vi etter hvert skal finne ut av. Og jeg tror utfordringen må ligge i å få de som faller utenfor, de som ikke er med, med. Inn i et troverdig valgsamfunn for alle.

De tvilsomme setningene kan sies å figurerer i teksten som et ubrukt potensial, en uutnyttet mulighet og et ikke foretatt veivalg. Som å stå ved et veikryss å måtte avgjøre hvor ferden fortsetter fra her. Tar man den ene veien har man valgt vekk den andres mulighetsspenn, uten at de fjernes som realiserbare erfaringer av den grunn, at de er ute av verden. Du vet bare ikke hvor den veien ville ha ledet, og hvilke historier det ville ha styrt deg mot.

I grunn en positiv tanke. Idet dette skrives kunne jeg alltid ha skrevet noe annet, diskutert noe annet eller redegjort noe annet. Når man snakker om en sak har man alltid det andre som en kraft, en anledning for retrett eller et høve som byr leilighet. Man er aldri bundet kun til det ene. Samtalen kunne gått hit som dit, resonnementet blitt slik som sånn, jeg kunne sagt A som B.

For det større univers som alltid er til stede utenfor mitt jeg og mine handlinger impliserer at bildet er sammensatt og billedseriene sammenvevd. Noe som samtidig innebærer at gyldige handlingsalternativer florerer i et landskap der retninger, tilfeller eller tolkninger aldri uttømmes. Da er man etterlatt med å gjøre seg opp en mening ut i fra interesser, verdier og overbevisninger, og sette sin tiltro til at det en velger er plausibelt og et hint fengslende. Som er valg jeg har i valgsamfunnet, et valg jeg har tatt og valg jeg fortløpende gjør meg.

Derfor går ikke de neste setningene slik som først antydnet at de hadde alle betingelser for å gå, men slik de etter gjennomtenkninger faktisk står, for å kolorere det avtrykk jeg mener har størst relevans i den kontekst vi nå forholder oss til og er i. Om enn et forgjengelig protektorat hvis eksistensberettigelse ene og alene er forbundet med den sammensetning vi har kompilert for essayet å hente sitt virke.

Dette er de veiledende rammene for oppgaven, dette er hva jeg har valgt meg ut.

Arrangementet er nødvendigvis ikke i denne rekkefølge og alt får ikke like omhyggelig dekning. For som en hvilken som helst historie, en hvilken som helst samtale, er heller ikke denne strakt fremoverskridende og gjennomgripende. Men heldigvis er jeg i besittelse av en kommandoplan, en ide om produkt, og kan i mitt indre visualisere et ferdigstilt produkt, unntatt de påkrevde overraskelsene. Det, handler om valg.

To teasere, eller to trailere om du vil.

Før en kinoforestilling, etterfulgt reklamen, vises ofte en kort film av nærforstående attraksjoner, på fagspråk kalt trailer. For tv-mediet sin del refereres det til teaser, men de er i bunn og grunn fenomener over samme lest. Disse kan ses på som et salgstriks og en poengtering av et innhold, en vinkling eller en tematikk, for å lokke deg til å se akkurat denne film eller dette program. Nå vet ikke jeg om det er vanlig prosedyre å introdusere teasere eller trailere som virkemiddel i et essay for å sette stemningen og antyde tone, men jeg lar det, ubegrunnet men overveid, stå til.

Første teaser er åpningsscenen fra filmen 'Trainspotting', basert på Irvine Welsh' bok av samme navn, publisert i 1993. Jeg beskriver ikke scenens ytre ramme, vektlegger kun fortellerstemmen til protagonisten, Renton.

Slik går essayets første teaser:

'Choose life. Choose a job. Choose a career. Choose a family. Choose a fucking big television. Choose washing machines, cars, compact disc players and electrical tin openers. Choose good health, low cholesterol and dental insurance. Choose fixed-interest mortgage repayments. Choose a starter home. Choose your friends. Choose leisurewear and matching luggage. Choose a three-piece suite on hire purchase in a range of fucking fabrics. Choose DIY and wondering who the fuck you are on a Sunday morning. Choose sitting on that couch watching mind-numbing, spirit-crushing game shows, stuffing fucking junk food into your mouth. Choose rotting away at the end of it all, pissing your last in a miserable home nothing more than an embarrassment to the selfish fucked up brats that you've spawned to replace yourself. Choose your future. Choose life. But why would I want to do a thing like that? I chose not to choose life. I chose something else. And the reasons? There are no reasons. Who needs reasons when you've got heroin?'⁸

Den andre teaseren går mer direkte til sakens kjerne og introduserer oppgavens forøvrigte anliggende.

Hovedoppgaven er en ettertanke støpt i en essayistisk form. Det er en refleksjon over spørsmål jeg grunner på, foranlediget av en erfaring, som er utdanningen min. Som innbefatter universitetet generelt men Helga Engs spesielt. Erfaringen rommer forelesninger og kollokvier, pensumlesning og eksamener, den inneholder oppgaveseminarer og lesesal, pensumlister og studentsosialt samvær, det innebærer praksis og frivillige oppdrag. I sum aktiviteter som i følge lag danner denne erfaring. Men erfaringen inkluderer også erfaringer gjennomgått utenfor universitetets læringsarena, som allikevel ikke unndrar seg selve erfaringen, da de to dimensjonene ikke lar seg atskille. Som igjen påvirkes av menneskene jeg

⁸ Trainspotting. 2003.

prater med, bøkene jeg leser, musikken jeg hører på, filmene jeg ser og fotballaget jeg holder med - i forvissning om at man aldri går alene.

Til samme tid er et underordnet poeng å spørre om det er tillatt å skrive hovedoppgave på denne måte. Dette gjøres ved å vise frem prosessen, problemene og valgene i forbindelse med den erfaringen, som er en erfaring i grunnerfaringen. Gjennom den essayistiske skrivemåte overveies form og innhold, og det gjøres i en fragmentert brytningstid.

Det overordnede poeng, og det som driver essayet fremover, er et spørsmål om hvordan man kan begrunne sine valg i et valgsamfunn. Spørsmålet er søkt besvart gjennom en del underordnede poengteringer. Poenger som må være med, fordi de er tilføyelsesspørsmål som dukket opp i arbeid med råemne og teksttilfang, og som utfyller og belyser den overordnede problemstillingen. En problemstilling som ikke kan isoleres fra tilleggsinformasjonen, eller boikotte bekjentgjøringer som sirkulerer.



Nordlys, Aurora Borealis, Norge.

Et av andre underliggende poenger er avklaringene rundt de didaktiske kategoriene hva, hvordan og hvorfor på ungdomsskolen. Om hvor problematisk det er å velge ut noe fra denne verden og den menneskeskapte og akkumulerte erkjennelse som skal gjøre noe med deg, påvirke ditt overlevelsesprosjekt i positiv retning. Det problem kan også forstås som et forsøk

på å undersøke om det i det hele tatt er mulig å si noe fornuftig om hvilket stoffutvalg som eventuelt kan passe den enkelte.

Tilsidesatthet er et annet underordnet poeng, og som konstaterer noe om vårt forhold til andre mennesker og dermed sameksistensen.

Det siste poeng er at jeg tillater meg å betrakte og stille spørsmål. Kanskje det i seg selv holder?

Begrunnelse for essay som metode og form og innkapsling av tema.

La meg nå presentere en selverfart historie, en anekdote fra en som lever midt i tidsånden titulert valgsamfunn. Som en påpasselig reservasjon, jeg har en snikende mistanke om at de valg foretatt og beskrevet i det kommende avsnitt ikke kvalifiserer til det Nou meningsbærer, da det der refereres til etiketten valgsamfunn. Men det er likevel valg foretatt i et valgsamfunn, avgjørelser for å begrunne et slikt essay som hovedoppgave, og bestemmelser for å synliggjøre en tvil om en entydig og enkel forståelse av termen. Med dette vilkår i mente senker vi oss ned i materien.

Lenge var jeg i tvil om hva jeg skulle skrive hovedoppgave om, og hvordan presentere et anerkjent tema eller en fullbefaren problemstilling, som svarer til krav stilt innenfor et etablert vitenskaplig felt, som pedagogikk jo er.

For eksempel ta for meg et evalueringsverktøy og se hvordan det virket i en praktisk kontekst? En spørreundersøkelse og populasjonsmåling operasjonalisert dit hen at jeg kunne studert en mulig korrelasjon mellom de teoretisk utviklede faktorene trivsel, motivasjon og læring på ungdomsskolen, med et stort kvantum data frembrakt for meg å oversette og å forklare mulige systematiske og signifikante årsaksammenhenger om? Skrive opplæringsteori eller kunnskapsteori? Implementeringsproblematikken rundt et lese- eller skriveprogram i en vilkårlig skole i Norge? Eller var komparative læreplanstudier på tvers av skoletradisjoner svaret? Etter- og videreutdanningskurs for en bedrift? Kompetansehevning? Studieteknikk? Effektiv markedsanalyse overført til pedagogiske prinsipper? Om ulike syn på kulturbegrepet? Eller normalitetsbegrepet? Kvalitetssikring?

Nei, noe sånt kunne jeg ikke gå i gang med, det ville ha blitt helt feil. Jeg fant det utenfor rekkevidden av det jeg virkelig kjenner til og kan tilstrekkelig om. Dessuten kom jeg aldri skikkelig i gang.

Hva om å skrive rundt det sammensatte og noe usystematiske temaet valg, som enslags kryptisk forlengelse av 1. avdelingsoppgaven, om hvordan å forklare våre valg? Det var så avgjort noe å tenke på. Og overveielser angående denne grunntanken om valg som atmosfære for behandlingen, ble utførlig arbeidet med. Men det definitive valg lot seg vente på.

Det var heller innfallsvinkelen og åpningsnøkkelen inn i den matrikslignende substansen som var det omtvistelige spørsmål. Så det problematiske spørsmål om hva slags metode eller forskningsdesign som skulle velges og legges til grunn - for å sikre så klare og entydige svar som den vitenskapelig arbeidsmetode fordrer og for å gi en så eksakt generaliserings- og overføringsverdi som mulig - var jeg derfor umåtelig usikker på.

For historisk er metoden veien, den staker løype i ulendt terreng, forsyner oss med vitenskapelige anerkjente indikatorer på leting etter det ukjente. Kvalitative eller kvantitative undersøkelser? Idiografisk eller nomotetisk forskning? Statistiske undersøkelser? Feltforskning? Her var det en rekke avgjørelser å ta, forføyninger av viktig karakter som til sammen ville være bestemmende for prosessens og oppgavens utfall. Når dette skrives merker jeg at det var her hemskoen satt, det var i metoden obstruksjonen var legemliggjort. For jeg hadde aldri skrevet hovedoppgave før, visste ikke hvordan det skulle løses og kjente ikke kravene, rent bortsett fra det som står skrevet i Studiehåndboka og velmenende råd fra veileder. Men sterk var overbevisningen om at det måtte dreie seg om å få vist frem at man har lært og tilegnet seg noe, aktivisere noe av dette lærte, og demonstrere at man er i besittelse av et analyseapparat en kan begrunne verden med. Var nokså sikker på det, da noe av rasjonalen bak en høyere utdanning må være at en er i stand til selvstendig å kunne føre et argument, verbalt som bokført, for så å nyttegjøre seg denne kunnskapen eller innsikten etter prosessens avrundning til egenhendig levedyktighet - odle privat men bærekraftig biotop.

Uansett, mange var de dagene tankene var okkupert og dominert av grublerier rundt disse stadig tiltakende hindrene. Noe som etter atskillige mer eller mindre spede og ufruktbare forsøk med å formulere og systematisere - ynkelige bestrebelser på å kalibrere en bærende synopsis, temporært styrt av et innbilt teoristudium, kontrastert mot et utdanningspolitisk

dokument med hermeneutisk- dialektisk metode⁹ som strategi - ga seg utslag i en forbigående skrivevegring.

For mange kunne nok dette fortone seg som både latskap og tiltaksløshet. Men ikke for meg, jeg visste bedre - og ville skrive. Og essayist velger å tro det forholder seg slik at det er en selv som har en noenlunde oversikt og innblikk i egne strukturer og tanker, der noen gir seg utslag i muntlig uttrykksform og synlig handling for folk å betrakte, mens enkelte eiendommelige tanker aldri slipper ut og frem.

Men knapt alle tankene har man kjennskap til, fullt innsyn rår vi nok dessverre ikke over i en tid der åpenbar og subliminal tekst kappes om å nå meg og deg, ervervet og bearbeidet psykologisk innsikt anvendt for å påvirke vår bevissthet og våre beslutninger. Supplert med kulturelle og sosiale strømninger vi lever blant og ikke alltid ser eller overveier, som derfor er oss ureflekterte. For stadig får vi servert tankemessige sidesprang og uforutsett overraskende vandel å måtte forholde oss til fra disse kropper som er oss, disse ord og handlinger som er meg og deg, denne persepsjon og denne erkjennelse, disse lukkede systemer og partikler i tidens kontinuum, alt dette som er meg og deg, dette lille som er oss. Hvor det bare er en av deg, og kun du er du. Bare du. Med din private historie, dine erfaringer og følelser, forskjellig fra alle andres biografier.

Og kanskje er det en bra ting det, det at jeg ikke kjenner alle tankene mine mener jeg, det at jeg ikke kjenner alle komponenter og insitammenter de troller med for å tekkes vår forstand og influere på våre vurderinger. For da er læringsmuligheter omnipresent og vanedanning umuliggjort. I hvert fall er det ypperlig for en vordende pedagog – verden som arena er ikke, og vil ikke bli tømt for spørsmål, svar og mening. Noe som er utfordrende som begivenhetsrikt.

Blant alle tankene i forbindelse med metodeproblemet er det derimot en som huskes godt; uopphørlige funderinger om hvordan fenomenet psykologisk oppfatning av tid og arbeidsinnsats korrelerer idet frist for å prestere nærmer seg. Et fenomen og en innvirkning jeg vagt kunne erindre vi ble forelest om i pedagogisk-psykologi på grunnfag. Jeg kan ikke underkjenne denne befatning. Men optimistisk og ufortrødent fortsatte prosessen med å lese, skrive lapper og tankekart, snakke med folk og undre meg. For selv om tvilen var uunnværlig og stor var gleden ved å arbeide større, og spørsmålene som stiltes de ga avkastning og føltes forstandige.

Men forfatte hva? Og hvordan sammentrekke det?

⁹ Som beskrevet hos Dale, E. L. 1992(a):92-112.

Det var rent tilfeldig at boken 'Gode fagtekster. Essayskriving for nybegynnere', skrevet av Jo Bech-Karlsen, for øvrig et essay om essayskriving, en dag ble tatt opp igjen. En bok anbefalt av en av instituttets ansatte, etter å ha levert noe skriftlig arbeid forankret i pensum og erfaringer gjort i praksis da vedkommende fungerte som veileder i forbindelse med Valgfri modul på 2.avdeling, med dertil selvvalgt pensum og praksissted. For en dag foran pc-en hjemme fant jeg en hvit post-it dypt nede i metallboksen på skrivepulten, i den rektangulære boksen der alle lappene oppbevares. En lapp enten fortrent eller glemt. Nettopp der lå den:

- 'Ps! Bech-Karlsen: 20-21: Tre sjikt av virkelighet!' Her!
- 'Slik jeg forstår det, må dette bety at essayet alltid er personlig – så å si per definisjon – på en eller annen måte, på et eller annet nivå. Det ligger en motstand og en utfordring i det å skrive personlig. I denne motstanden bor det en mulighet for å fornye tilstivnede, akademiske fremstillingsformer' – side 28-29
- 'Essay er ikke systematisk og avsluttet men underveis' – se side 34
- Hhmm, skrive essay?

stod det systematisk arrangert under hverandre i setningsvise punkter på denne lappen med et lite sponsormerke nederst i det venstre hjørnet. Og hvorfor ikke, slik malt opp i et hjørne og fortvilet jeg var, hvorfor ikke fortsette fra side 35, som tydeligvis var siste sted jeg ga meg den gang da. I hvert fall var det siste side med utstrykninger og kommentarer skrevet i marginen.

Forresten, rent studieteknisk, jeg begynte fra begynnelsen igjen. Tror nok det var best tatt i betraktning hvor forstemmende lite jeg husket av det jeg tidligere hadde lest om essay og essayskriving.

Og stor var befrielsen. Jeg møtte etter hvert hva vi kaller formgitt erkjennelse, for som Bech-Karlsen skriver med referanse til Olof Lagercrantz og hans bok 'Konsten at läsa och skriva':

'Jeg innså tidlig at det var en sammenheng mellom min evne til å skrive og min kunnskap om det emnet jeg skulle skrive om'.

Og det er ikke kunnskap i snever forstand Lagercrantz skriver om, men den erfarte og fordøyde kunnskapen som bare livet selv kan gi. [...] Olof Lagercrantz merket – som så mange av oss har gjort – at skrivingen iblant stanset helt opp. Han prøvde å presse seg videre, men det ble ikke godt det han skrev. Og han begynte å fundere på *hvorfor*. Han skriver om det:

‘Ofte fant jeg ut at jeg ikke hadde kunnskaper nok, at jeg forsøkte å presse meg til å si noe som jeg i virkeligheten ikke *kunne* si. Det var en hard, men vennskapelig innstilt engel som stilte seg i veien¹⁰.’

Her var det gjenkjennelse, dette kunne jeg relatere til mitt følte problem: Hva er det du skriver på? Hva forsøker du si med de 12 opusaktige og kaotiske dokumentene som ligger lagret under mappen hovedoppgave på laptopen din?

’Refleksjonsatleten ser refleksjonen som den fundamentale praksis og er alltid klar over at han er klar over, og at det er Han som er klar over dette¹¹.’ *Refleksjonsatleten, det er meg!*, hørte jeg den indre stemmen male. *Cogito, ergo sum*¹², fortsatte den.

Tvetydig retning, manglende punkter i et koordinatsystem, den akademiske arbeidsmåte som en fornemmet tvangstrøye. Men origo hadde jeg, sentreringspunktet var omsider valgt og på plass – en av samfunnsforståelsene Norges offentlige utredninger 2003:16 ’I første rekke’ benytter seg av, ’overgangen av samfunnet fra et skjebne- til et valgsamfunn’, denne karakteristikken var bautaen jeg klynget meg til. *Valgsamfunnet*. Taktstokken i kognitiv dissonans¹³, fullmånens lyskjegle som kompas i unavigerbart flaskegrønt farvann. Jeg måtte skrive om noe som hadde med valg i valgsamfunnet å gjøre. Spørsmål rundt valg vi tar i livet, de små arbitrære valg som til slutt utgjør en kjede, bevisste som ubevisst, som igjen kan bli bestemmende for ens fremtidige livsførsel. En rad av valg tilsvarende et handlingsmønster, gjøremål og foretakende som stillferdig fortøyer en. Hvordan vi kan forklare og begrunne de valg vi har tatt, og fortsatt tar. Hvordan i ettertid være fortrolig med og rasjonalisere prioriteringer omkring de betydelige og avgjørende valgene så som valg av utdanning og kommende yrke, eller ikke valg av utdanning.

Videre måtte det, utvilsomt, ha noe med ungdom og ungdomskole å gjøre. Og da helst en fremtidig ungdomskole innenfor de rammene nevnte utdanningspolitiske dokument skisserer, og innen det gagnlige pedagogiske handlingsrom¹⁴ som til enhver tid forekommer og som overveielser¹⁵ tillater.

I Goodlads¹⁶ konsepter kan vi kalle dette et læreplanstudie, eller en dokumentanalyse for å gjøre det relevant og overførbart til vår situasjon. Være løsningsorientert i min lesing og skriving heller enn bare å skrike kritisk ut i vinden. Det kan kanskje vært enkelt å kritisere ’I

¹⁰ Bech-Karlsen. J. 2003:41-42.

¹¹ Hellesnes, J. Ein utdana mann og eit dana menneske. Framlegg til eit utvida daningsomgrep. I: Dale, E. L. (red.) 1997:93.

¹² En setning fra Descartes. En erkjennelse av at et ’jeg’ eksisterer, et ’jeg’ som et tenkende vesen.

¹³ Et pedagogisk- psykologisk begrep, men ordet dissonans gir også assosiasjoner til bråk, ulyd og støy.

¹⁴ Engelsen, B. U. 1998:116.

¹⁵ Reid, W. A. 1994.

¹⁶ Goodlad, J. I.. The Scope of the Curriculum Field. I: Gudem, B. B (red.) 1986.

første rekke' som et nyliberalt propagandaskrift av et favntak og forkastet hele dokumentet, men det fortøner seg for meg som en litt for enkel behandling av et så maktpåliggende emne. Det må figurere alternative lesemåter av et slikt dokumentet, tenker jeg. Ørkesløse kritikere har jeg møtt og lest tilstrekkelig av, og jeg sitter med et bestemt inntrykk av at å kritisere kun for kritikkens skyld, uten forsøksvis å by en vei ut av predikamentet, er lite produktivt. For å stille diagnose kan være relativt enkelt, mens det å finne en kur er langt mer utfordrende.

Selv om det her er på sin plass å påpeke at mangt og mye bør, og må undersøkes, og eventuelt kritiseres for å avdekke underliggende strukturer og sammenhenger, forbindelseslinjer og nettverk helt klart til stede i et komplekst samfunn¹⁷ som vårt. Så var det sagt.

Noen må forsøke med et positivt alternativ, og for meg måtte utfordringen ligge i å avle en tentativ løsning. Stille opp og tegne et omriss av en tenkt ungdomskole, gjennom å granske og overveie sider og trekk ved de didaktiske grunnlagsspørsmålene hva, hvordan og hvorfor. I tillegg, som en konsekvens av de refleksjoner og betraktninger dette avstedkommer, syntes skoleutvikling og en etterfølgende omstrukturering av lærerutdanningen som nærliggende problemområder jeg rent logisk må ta for meg og tildele dekning. Jeg ser i samme åndedrag at dette tilveiebringer synspunkter rundt en rådgivningstjeneste myntet på ungdom ståendes ved en skillevei på et relativt tidlig tidspunkt i et livsløp. Om disse siste punktene, fra omstrukturering av lærerutdanningen og utover, ikke tildeles dekning i essayet, så får de i hvert fall en påpekning.

Problemstilling og tema virket å være noenlunde på plass.

'Jeg tror vi alle kunne trenge en slik hard, men vennligsinnet engel som stiller seg i veien når vi er i ferd med å skrive utenfor oss selv; som sier bi litt! når vi presser oss utenfor vår egen erfaring og kunnskaps rekkevidde; som sier undersøk bedre, tenk og føl mer, gå ut i verden og observer – eller gjenopplev; ta ikke noe for gitt, men våg å undre deg!¹⁸

Så funderingene ble ved og tårntilværelsen fortsatte. Med en subtil forstand om at refleksjonsatleten ikke var en forsteinet tilstand, at den diskret holdt på å erodere. Men dens tilstedeværelse forvitret ikke helt, den beveget seg heller sakte henimot metamorfosens motstykke. Som dagslysets duse silhuetters bedagelige forløsning mot mørke ugjennomtrengelige konstanter, flyktig brutt av stjernehimmelens flimmer i påvente av det tilstundende gløtt. En omdanning fra en tilstand til en annen, allikevel del av det samme og virksomme side ved side. To tilsynelatende forskjellige sjatteringer, nyanser om den samme

¹⁷ Nou:2003:16:37.

¹⁸ Bech-Karlsen, J. 2003:41-42.

fremtredelse med det nyes komme som slumrende egenskaper i det gamle. En uutgrunnelig relasjon.

'Kill your babies' er et råd støtt på gjentatte ganger i forbindelse med oppgaveskriving på universitetet. Altså, ikke skriv om ting som ligger ditt hjerte nært og som du brenner for, fordi du viser frem ditt innerste du og faren ligger i at man ender opp i føleri og ensidige betraktninger. Jeg synes...jeg mener...jeg skulle så gjerne ønske... Resultatet blir ofte en naiv uakademisk og idealisert fremstilling i lei mot en innskrenket fabrikasjon. En annen fare en kan se ved å skrive om noe man engasjerer seg i, er at grunnantakelsen blir så sammensatt at en lagvise avdukningen av resonnementet blir komplisert – holdeplass og modus operandi blir arkeologi mer enn produksjon av noe formålstjenlig innenfor faget. Tilbakeskuende mer enn fremtidsrettet. Kanskje dette er et råd som gjelder på et lavere nivå enn 2. avdeling, altså på tidligere stadier i opplæringen, men det er jeg usikker på. Det er uansett et råd jeg så avgjort ser jeg kunne gått i et lengre ordskifte med, og sagt meg uenig i, langt om lenge og atskillige begrunnelser senere. Med mindre jeg hadde blitt overbevist av det bedre argument underveis.

Fordi innstillingene mine må være plastiske av karakter, jeg kan ikke prinsippfast operere på verden, aksiomene må jevnlig tas opp til revisjon for at de skal harmonere og være innenfor rimelighetens og mulighetens synsrand. Ikke usannsynlige formodninger ingen kan diskutere med eller forfølge for å finne logikken i. Syntesen av tidligere slutninger og ny innsikt må være begripelig og troverdig, romme en indre kongruens. Jeg kan ikke risikere å hevde konsepter uten rot i virkelighet, forfekte et *Kaldkrigparadigme* hvis *Krig-mot-terror* er den nye kollektive modell. Det er en umulig posisjon, det er eneherskerens grunnlag og diktaturets fundament: 'Vi har alltid vært i krig med Eurasia!¹⁹' Makthaveren kan stort sett gjøre som han vil, fingere historien, håndheve fabrikkeringer, omgi seg med nikkedukkenes somnambulistiske vanegjengeri, være uredelig og ha baktanker med det han foretar seg. Det kan ikke jeg, indoktrinering kan ikke bli min praksis, overtalelse kan ikke bli mitt forsett på bekostning av en personlig overbevisning. Jeg kan ikke tillate meg selv en bastant grunnholdning, kun tillate meg å gå i dialog med det som for meg fremstår som urimeligheter. Men det var ikke en utlegging om dette jeg skulle gjøre rede for nå, som vel er en debatt jeg får ta ved en senere anledning.

For som jeg tenker, og strengt tatt har fundert over nå en lang stund - er ikke hovedoppgave en gyllen anledning til faktisk å fordype seg i noe som opptar en? Er det ikke

¹⁹ Orwell, G. 1991. Et slagord essayisten selv har konstruert, nærmere spesifisert til side 31.

nå en har mulighet til å vise frem hva slags refleksjoner en har gjort seg, og til å mobilisere erfaring og kunnskap til sin disposisjon? Lære mer om noe som opptar en? Skulle jeg våge å skrive en betraktning rundt noen tanker og interesser jeg sitter igjen med innenfor faget mitt? Foranlediget av utdanningen og varierte erfaringer gjort på den ekspedisjon? Nå som jeg er i ferd med å avslutte et seks år langt profesjonsstudie i pedagogikk, og er tilbøyelig til å mene at en av pedagogikkens hovedforutsetninger, den at det er mulig å oppdra neste generasjon, er en uviss forutsetning²⁰. Og presentere det i form av et essay, for på denne måten å etterspørre alternative former for hovedoppgaveskriving i overgangen til en ny samfunnstilstand?

'Essayet er en sjanger, men ikke dermed en fast definert form, slik tilfellet er med mange andre sjangere. Jeg foretrekker å snakke om en essayistisk skrivemåte. Det er noe i måten å nærme seg emnet på som er særegent for essayet. *Skrivingen* står sentralt i denne tilnæringsmåten. Litteraturviteren Arild Linnberg har skrevet at essayet er en *metode*: Metoden er den sokratiske. Et forsøk på å fremtvinge sannheten gjennom dialog: en dialog er en samtale med motsatte stemmer. Essayet er alltid den andre stemmen. Essayet er alltid kritisk. Essayisten er skeptisk til alt, bortsett fra sin egen skepsis²¹. ' Dette hørtes interessant ut, essay kan fungere som en metode. Et stort spørsmål syntes avgjort. Dessuten kunne jeg videre lese om både sjangeren og skriveingen: 'Om sjangeren: *Essayet er en sammensatt og personlig prosaform, der refleksjon over erfaring bærer teksten*. Om skriveingen: *Essayskriving er personlig bearbeidelse av erfaringer i den hensikt å forstå og å skape forståelse*²². ' Nå var ting i ferd med å organisere og etablere seg. Tåkeheimen lettet, horisontens konturer ble synlige og landskapets diktater viste seg farbare. Og da Bech-Karlsen samtidig sier, 'Det krever litt mot å ta essayet på alvor. Du må våge å stole på deg selv og din egen stemme. Du kan ikke gjemme deg bak andre²³, da fantes det ikke lengre usikkerhet. Jeg måtte tørre å skriv et essay, det var hevet over enhver tvil. Selv om jeg heller aldri hadde gjort det før. Men en gang må som kjent bli den første.

Jeg hadde funnet en måte å skrive på som ga visse frihetsgrader, det finnes verken mal eller fasit, og jeg skulle sette min lit til en tekst med depot i erfaringer og refleksjoner hos meg. De verste hindrene var overkommet, metoden var på plass, tema valgt og jeg skulle skrive essay.

²⁰ Se diskusjon hos Strand, T. 2002.

²¹ Bech-Karlsen, J. 2003:18.

²² Ibid: 19.

²³ Ibid: 32.

'Først når materien og refleksjonens røtter er reflektert inn i heilskapen, får refleksjonen substans. Først då kan ein tale om refleksjon som praksis og om reflektert praksis²⁴.'

Refleksjonsatletens selskap var foreløpig avsluttet, og med det inkubasjonstiden over, med trygg forvissning om forestående besøk både som trøst og som lindring.

Nå gjenstod kun materialiseringen og manifesteringen.



Krigskirkegård, Normandie, Frankrike.

Slik gikk den innledende historien om startvansker, min subjektivt erfarte opplevelse av dette problem.

At denne historien frem til hit, har dreid seg om valg, strategiske beslutninger, ja det kan vel ingen si seg uenig i. Valg som måtte tas for å utkrystallisere problemstilling og metode for hovedoppgaven. Men valg med nære bånd og tett slektskap til de valg som må foretas i det valgsamfunn Nou har i tankene, det tviler jeg som tidligere nevnt på at det er.

Det illustrerer på mange måter det unyanserte ved den spesifikke begrepsbruken.

²⁴ Hellesnes, J. Ein utdana mann og eit dana menneske. Framlegg til eit utvida daningsomgrep. I: Dale, E. L. (red.) 1997:93.

Svaret på hva som legges i forståelsen valgsamfunn, hva kan så det være? Hvis vi er tålmodige, gjøres det tilgjengelig under avsnittet *Fra skjebnesamfunn til valgsamfunn*, men om du er utålmodige er det selvfølgelig bare å bla opp.

En presisering av pedagogikkbegrepets bestemte anvendelse.

Dette var muligens en rar måte å begynne en hovedoppgave på. Kanskje du også hevet litt på brynene mens du leste disse innledende betraktningene, og funderte på hvor det ble av sjangeren og hvordan det akademiske ble håndtert og ivaretatt. Som er det register og verktøy - det partitur - stilt til rådighet når pedagogisk virksomhet skal bedrives, og bedømmes, og som standarden innenfor tradisjonen jeg skal skaleres etter fordrer når oppgaver leveres til vurdering.

Det å skrive hovedoppgave der man gjør seg bruk av pedagogisk ordforråd, språkssystem og tematikk, er i denne forbindelse å beskjeftige seg med pedagogisk foretaksomhet. Og pedagogikk har med oppdragelse, skole og undervisning å gjøre, videre syssetter pedagogikken seg med kunnskapstilegnelse og læring, dermed også oppdragelsesteori, undervisningsteori, læringsteori og kunnskapsteori. Kort oppsummert i det innholdsrike men noe ubestemmelige begrepet didaktikk.

Men en fornuftig og konstruktiv pedagogikk må også inneholde og målbare det motsatte vrengebilde, nemlig kritikken. Og om dette essay ikke direkte er en kritikk av premissene for den gjeldende pedagogikken - opplæringsmetoder og prinsipper, rådende epistemologi og utdanningens siktepunkt - så forsvarer det en alternativ lese måte. Noe som igjen innebærer en forståelse av menneske, syn på kultur og en oppfatning av verden.

For når vi arbeider med pedagogikk har vi et inderlig ønske om å påvirke menneskenaturen og kulturen i en viss retning, det er noe vi som voksengenerasjon anser å være vesentlig og som vi vil overføre til den oppvoksende; som man sår vil man høste. Der vi i kraft av å være ansvarsbevisste voksne og pedagoger medierer mellom barns behov og kulturens krav. Og siden individer har sprikende forutsetninger, og alle personlige erfaringer er partikulære, må pedagogikk ha noe med respekt for individet å gjøre, hvis det da skal være hele individet med sine avvikende forutsetninger som settes i sentrum. Noe som har vært gjennomgangstone og et innarbeidet syn i norsk skole siden Normalplanen av 1939.

Pedagogikk kan sånn sies å ha noe med forholdet mennesker i mellom å gjøre, noe om hvordan vi behandler hverandre som medmennesker på, og hvordan vi forholder oss til naturen, som er de samme medmenneskenes ubestridte jordsmonn, konstanten innforlivet i.

Siden jeg skriver en oppgave vedrørende disse nevnte emner, utføres pedagogisk aktivitet av meg i dette øyeblikk, og derfor faller også ansvaret for å forklare dette tilsynelatende rotet innlysende nok på meg. Svaret gir seg helt klart selv, og jeg trenger neppe opplyse leser om det. Men likevel, det skyldes det ukompliserte faktum at denne oppgaven er et essay allerede fra åpningssitat, ja fra første stavelse, gjennom den løpende tekst til etterordet, ikke til og med etterord, og ikke primært fra det tidspunkt det metodiske blir introdusert. Fra det øyeblikk du som leser åpner denne innbindingen og begynner å lese, er dette et essay. Egentlig, teksten er jo et essay upåvirket av ovennevnte grublerier, være seg enten hos meg eller deg, og uavhengig om det leses eller ei, fabrikatet konstitueres ikke av denne geskjeft alene. Det eksisterer og er i verden selv uten en lesekrete. Essayet hviler mellom permene og er til stede selv uten et lesende subjekt, et individ med vilje klar til å ilegge beretningen mening. I kraft av at verden er erfart, tankerekker tenkt og tekst formulert med opphav i disse, i forening med handlingene det er å trykke og levere, tilkjennegir denne publikasjon som et essay, sluttproduktet som noe reelt, håndgripelig og sansbart.

Bare en tanke jeg har gjort meg, en slik tanke man ikke helt klarer å fri seg fra. Den måtte utleveres. Før jeg nå skal presentere essayet som metode, slik det er beskrevet av Bech-Karlsen, og slik det igjen er fortolket og forstått av meg.

Essayets metodeiske aspekter konkretiseres.

Som vi allerede har bemerket, er essayskriving en metode, og den metoden er den sokratiske, den dialogiske hvor essayisten målbærer den andre stemmen. Den betenkelige stemmen. Som reflekterer gjennom å skrive.

Synet til Jo Bech-Karlsen er at essayet er en sammensatt og personlig form i grenselandet mellom erfaring, fortelling og refleksjon. Hvor det er den personlige erfaringen, fortellingen og refleksjonen som er de livskraftige egenskapene ved essayet. Essayet er så forankret i virkelighet og erfaring, mer i erfaring av virkelighet. Essayet tar altså sitt utgangspunkt i erfaring, og i dette tilfellet essayistens egne erfaringer i virkeligheten. Men det er ikke tilfredsstillende å fortelle historier grunnet i virkelighet og erfaring, og for at essayet skal få

dybde og perspektiv, må essayisten også kunne reflektere over disse erfaringsfortellingene. Alle fortellinger har et minstemål av rom og anledning for refleksjon, og uten mulighet for fordøyelse og foredling får ikke fortelleren den uunnværlige distanse til sine opplevelser. I enhver historie bor det som kjent ett eller flere temaer, som kan behandles i eller parallelt med historien og fungerer som innganger til tekstmessige utflukter og omveier. For erfaringen rommer emner som essayisten kan betrakte og reflektere over. Det finnes ingen faste og definerte komposisjonsmønstre for essayistikk. Essayisten har full suverenitet til å leke seg frem til en fasong som passer til emnet han skriver om og reflekterer over. Av den grunn kjennetegnes essayet av variasjon, eksperimentering, frihet og lekelyst. Og han er i sin fulle rett til selv å bestemme hvor han vil og hvor han vil slutte, dermed kan han sette brikkene sammen som han mener er sakssammensvarende. Essayet går av den grunn sjelden rett frem, men sirkler rundt, tillater seg assosiasjoner, avstikkere og sidesprang. Noe som selvsagt får betydning for tekstens oppbygging, og gir essayist frihetsgrader til å stille spørsmål og besvare dem på måter han selv anser som hensiktsmessig, som igjen åpner for nye spørsmål og nye svar.

Som vi har vært inne på, så er ikke essayet systematisk og avsluttet, men underveis, dette gjør at flere svaralternativer kan vurderes, og det er opp til essayist selv å bestemme hvilke som forfølges, da essayet ikke overbeviser gjennom bevis og forklaringer; det vil heller vise fremfor å bevise, søke forståelse fremfor å håndheve forklaringer²⁵.

Dette er hva jeg ville si om essayistikk som metode og arbeidsmåte.

Etter å ha fremstilt essay som en anvendbar metode, må vi ta en nærmere kikke på vitenskapen og metodens utviklingshistorie, for å se på noe av hva som har gjort essay tillatelig som erkjennelsesutarbeidelse.

Om vitenskapenes og metodens utvikling, samt synet på evidens.

Vi vet at vitenskap en gang har blitt ansett som kjetteri. Dens betraktningssmåte har stått på siden og utfordret det vedtatte den gangen et annet paradigme dikterte samtidsforståelsen og hadde råderett på hva som var tidens korrekte tro. Det var den gang pavekirken ordinerte

²⁵ Bech-Karlsen, J. 2003. For å etterfølge denne fremstilling, se sidene, 12, 32, 20, 21, 22, 91, 99, 106, 149, 150, 151, 34 og 124.

verdensbildet, og med det virkeligheten, etter åndelige prinsipper og begreper. Bibelen fungerte som normalvitenskap, ja den eneste vitenskap og kunnskapsdistributør, og meningen med tilværelsen var frelse fra den medfødte arvesynd og en hjertelig mottagelse til Guds rike i det hinsidige, for der å motta ens opparbeidede belønning.

Et grep de hadde på menneskesinnet i godt over tusen år. Men så endret forholdene seg i det fjortende og femtende århundret, og de geistliges religiøst definerte virkelighetsbilde slo sprekker. Sammenbruddet førte til at naturvitenskapen som forklaringskriterium ble etablert, da empiri og observasjoner viste noe annet enn det de samme kirkefedrene holdt for ugjendrivelig. Arbeidene, utregningene og observasjonene til Nicolaus Copernicus (1473-1543), Johann Kepler (1571-1630) og Galileo Galilei (1564-1642) fremheves. Vitenskapen skilte sannhet fra det diffuse og fjernet systematisk alt det usikre og det esoteriske fra verden og tilværelsen. Kunnskapen vi ervervet på denne måten skulle befri oss fra uvitenhet, og alt det som skjedde i naturen av handlingsforløp, hadde sin forklaring i en naturlov og fungerte på en ikke-tilfeldig og forutsigbar måte, var standpunktet. Den mekanistiske naturoppfatningen var med dette født, autoritetsstrukturen og maktbalansen i verden endret, og dens nyere bredde herredømme skulle bare tilta de neste århundrene.

Her kunne et interessant spørsmål ha vært; hva av det vi anser som fornuft og rasjonalitet i dag vil bli dømt og brent på bålet, fjernet fra harddisken en gang der fremme i det ennå ikke inntrufne? Noe vil det så avgjort være. I og med at noe har vært heresi tidligere, og vi har en noenlunde kjennskap til hva dette har vært, er det selvsagt en mulighet at noen av dagens sannheter også er det. Derfor er det sannsynlig at betraktningene i denne oppgaven kan være feilslått, oppimot riv ruskendes gale. Ortodoksi eller heterodoksi? Vranglære? Episteme eller doxa? Men det er en risiko jeg må være villig til å løpe.

Innenfor den nye vitenskapen, naturvitenskapen, stod etter hvert den eksperimentelle metode som prosedyre sentralt. Dens status vokste mye på grunn av dets fremragende utkomme og avkastninger i forbindelse med den industrielle revolusjon og etterfølgende tid. Takket være de bragder det var å avdekke naturlovene, og den kapasitet dette ga oss. Det ga en makt over naturen og over menneskene i verden, og til sist over sinnene våre i forbindelse med rasjonelle forventninger til affærer.

Den står som garantist for at svarene man finner er korrekte, og at påfølgende undersøkelser av fenomenet under de eksakt samme betingelser gir korresponderende resultat. Metoden kan i så henseende sammenlignes med en taktikk for å sikre objektive og nøyaktige

slutninger, som ikke er befengt av menneskelig intervensjon, og kan forstås som en jakt etter evige sannheter.

En skulle først lene seg tilbake og observere hvordan verden fungerte og var bygd opp, analysere naturkreftene for så å kopiere de samme potenser i gjentakende eksperimenter. Som vil si å prøve ut en ide i et kontrollert forsøk i laboratoriet, fortolke utfallet og avlevere konklusjon. Induktiv og deduktiv tilnærming til samme tid. Den ene som erfaring gjort i direkte kontakt med naturens egne prosesser, og den andre med rot i intellektet, nemlig å finne ut av hva, hvorfor og hvordan det hendte. Og denne forklaringen måtte bekreftes i nye eksperimenter. Gjentakelse og verifikasjon, etterprøvbarhet og repetisjon var, og er, malen for produksjonen. Det flere slik tester som gir samme løsning, det trygger er vi på at det er sant og gyldig. Da har man konsolidert innsikten, naturens kausalitet er vår og broker av kosmos' hemmeligheter avslørt. Og en vitenskapelig lov eller teori, som helst skulle formuleres i matematiske formler, var med ett konkretisert og stadfestet. Slik viderebringes fasiten, slik befestes vitenskapen og slik går verden videre.

Etter hver forbedres premissene for forskning, og det utarbeides sett med kriterier som regulerer og styrer dette arbeidet. Kriteriene har med reliabilitet og validitet å gjøre, om det er sammenheng mellom det teoretiske og det operasjonaliserte begrepet, om det er en mulighet for å trekke kausale slutninger, om det er en statistisk signifikans tilstede og om resultatet har generaliserbarhet. Og de omhandler eksperimentelle design og undersøkelsesopplegg. Disse teknikkene foredles for å garantere forutsigbarhet og langsiktighet, og for å nyttegjøre seg regelmessigheten man fant var naturlig til stede i verden. Som var betydelige innsikter for det som skulle komme, og oppbyggelig kunnskaper for neste generasjon å bygge videre på. Data akkumulert fra observasjoner, kontrollerte forsøk og overveide analyser, pluss empiri samlet via slump og tilfeldigheter, betraktes som viktige å videreføre til den oppvoksende slekt, skal de klare seg og blomstre.

Vitenskapens og metodens fremganger kan også forstås med bakgrunn i bestrebelsler gjort av mennesker overlatt til andre kår enn dagens. Da de gikk fra en muntlig overføringstradisjon til å utvikle skrifttegn, og la de mytisk fortolkningene bak seg. Den gang samfunnets struktur endret seg fra å være i en mer utpreget tilstand av naturalhusholdning til å bli et sivilisert og opplyst samfunn, og tok steget som frigjorde fra naturens vilkårlige behandling og lunefulle betingelser. Og senere befridde seg fra føydalisme og vasallstyre, forordninger som bandet folk til jorden og hindret nytenkning, handlekraft og progressive tilbøyeligheter.

I tidligere tider hadde menneskeslekten en annerledes forbindelse til universet og verden, i generasjoner på generasjoner levde de slik, i harmoni med naturen. Av disse ble verden betraktet som et sted fylt av usynlige krefter ingen helt forstod eller fullt ut kunne forklare, den var et mysterium i en hemmelig labyrint forløst av ukjente gåter. - Noe den for øvrig er i dag også. Man var helt tilfeldig, slynget ut i denne verden og overgitt naturens nåde. I et forsøk på å temme disse ustadige og ville kreftene, for å opprettholde en fornøden stabilitet, guddommeliggjøres den. Naturen tilskrives tilbøyeligheter og lynne. Man fører hell eller ulykke eller sykdom tilbake til en omnipresent autoritet, og det praktiseres ofringer og det blotes og holdes hov for å påkalle det gode og unngå det onde, med intens forhåpning om at maktenes gemytt formildes. Utfall som igjen var avhengig av din kontakt eller befatning med det hellige eller det tabubelagte. Og det utføres riter og seremonier, gjerne i sammenheng med årets sesongmessige repeteringer, for å uttrykke takknemlighet, og for å ære naturen for dets livgivende grøde og knappe overflod, som man aller nådigst forsynte seg av. Men også for å prøve å blidgjøre den samme naturens uregjerlige vilje, som helt uten videre kunne sende naturkatastrofer med skjebnesvangre følger over landejorden og folkene.

På samme tid som man var prisgitt naturens luner, var vi paradoksalt nok sterke i troen på den samme naturens regler og lovmessighet som en formell læremester. Kunnskap og fortjenester ervervet på en vitenskapelig grunn skulle befri oss fra det tøylesløse og det tilfeldige. Den erkjennelse har vi forlenget, og verden slik vi ser den i dag, har vitenskapelig begrunnet rasjonalitet som sin basis.

Menneskenes kooperative gjørefter, samt kulturers og samfunns strukturelle utveksling, videreføres i mer og mer kompliserte myriader utover på det syttende og åttende århundret. Mot slutten av 1700-tallet og begynnelsen på 1800-tallet, på et tidspunkt da naturvitenskapens praksis råder grunnen for nær sagt alle undersøkelser erkjennes at sakkunnskap og prinsipper anvendt for å forklare naturen, ikke lar seg oversette til studier av mennesker, sosiale relasjoner eller samfunnets sammensetning. Noe vil bli borte i den translasjonen. Vitenskap, inntil nå, opptar seg med fakta som er målbart og kvantifiserbart, og oversettbart til formler og grafer, og forsøk utført i laboratoriet er det ideelle. Noe som er vanskelig å gjennomføre på menneskelige og sosiale fenomen, da det er vrient å ta dem ut av kontekst og rekreere eller kopiere de samme betingelser i et laboratorium.

Måten å erverve og tyde kunnskapen på må revurderes og eventuelt omkalibreres.

Hermeneutikk, som fortolkningslære, ble fra 1600-tallet brukt i sammenheng med utlegninger av klassiske og de bibelske tekster, i et forsøk på å komme frem til tekstenes essens,

betydning og relevans for nyere tider og deg spesielt. 'Det sentrale i denne *historisk-filologiske* utlegningskunst var det dialektiske forholdet mellom del og helhet (*den hermeneutiske sirkel*). Nærmere bestemt betyr dette at detaljene i teksten må ses i forhold til en mer omfattende meningssammenheng og at denne mer omfattende meningssammenheng som regel blir modifisert gjennom et nærmere studium av detaljene²⁶.'

Schleiermacher (1768-1834) bestyrket den hermeneutiske tradisjonen på tre måter. 'For det første begrenset han ikke anvendelsen av den hermeneutiske metode til Bibelen og klassiske tekster, men oppfattet den som en universell metode til å tolke tekster i det hele tatt. For det andre betonte han betydningen av forholdet mellom teksten på den ene side og forfatteren og den tid teksten var blitt til i, på den andre. Det gjaldt altså ikke lenger bare å forstå en tekst ut fra teksten selv, men man måtte forsøke å leve seg inn i de forhold den var blitt til under (*historisk-reproduktiv hermeneutikk*). For det tredje fremholdt Schleiermacher at forutsetningen for overhodet å forstå et fenomen – det være seg et litterært verk, et kunstverk, åndelige strømninger eller sosiale sammenhenger – var en viss *forutforståelse*, som så gjennom den videre hermeneutiske prosedyre kunne bli stadfestet eller korrigert²⁷.'

Sentrale begreper og perspektiver innenfor hermeneutikken, som blir viktig for den videre forskning og kunnskapsproduksjon, er, forståelseshorisont og forutforståelse, del og helhet, og forholdet mellom gjenstand og forsker.

Kunnskap utvunnet på denne måte kjennetegnes av følgende: Forskeren eller fortolkeren møter forskningsobjektet med en forutforståelse, vedkommendes forståelseshorisont som indikerer en helhetlig men utilstrekkelig forståelse av gjenstanden. Dette betegner ditt ståsted før undersøkelsene tar til. Så skjer en refleksiv innflytelse mellom den spesifikke fortolkning av objektet, som del, og ny helhetsforståelse. Som vil være forutforståelsen ved fremtidige undersøkelser av anliggendet.

'Først mot slutten av hundreåret, da de historiske og humane vitenskaper igjen fikk bedre kår, og da Wilhelm Dilthey i sin vitenskapsteoretiske begrunnelse av åndsvitenskapens selvstendighet grep tilbake til Schleiermacher, ble han anerkjent som den som hadde lagt grunnlaget for den åndsvitenskapelige pedagogikk i det 20. århundret²⁸.'

Wilhelm Dilthey (1833-1911) er den som videreutvikler den hermeneutiske metode som forskningsdesign, og med sitt arbeid etablerer åndsvitenskapen. 'Hans stilling i åndshistorien

²⁶ Myhre, R. 2000:112.

²⁷ Ibid: 112.

²⁸ Ibid: 114-115.

er især knyttet til to forhold: 1) Hans arbeid med å påvise den grunnleggende forskjell mellom naturvitenskap og åndsvitenskap og 2) hans bestrebelser på å vise at mennesket bare er forståelig som et historisk, verdibestemt vesen²⁹. 'Dilthey hevdet at det var en vesensforskjell mellom naturvitenskap og åndsvitenskap, både i innholdsmessig og metodisk henseende³⁰.'

Innenfor åndsvitenskapen søkes forståelsen av mennesket gjennom tolkninger av språk, kunst, religion, filosofi og andre systemer, med andre ord kulturen det har skapt. Forståelsen søkes ikke i kausale forklaringer, men i disse uttrykks funksjons-, menings- og intensjonssammenhenger. Siden den åndsvitenskapelige forskeren står overfor omstendigheter av menneskelige avveininger, av emosjoner, vilje og foretagender, står han derfor i et innvendig forbindelse til de menneskelige vilkår, som er hans forskningsgjenstand. 'Det som skjedde i denne virkeligheten, kunne ifølge Dilthey karakteriseres gjennom tre begreper: *opplevelse, uttrykk, forståelse*. Det enkelte menneskes opplevelse manifesterte seg gjennom uttrykket, og uttrykket kunne gripes gjennom forståelsen³¹.' For å forstå mennesket, måtte man henvende seg til de kulturelle objektiveringene som forelå og som var resultat av menneskets aktivitet, da menneskets vesen og ånd kom til syne gjennom disse. Og disse kulturelle objektiveringene er alt fra religiøse praksiser, språklige idiomer, kunstneriske utfoldelser, byggverk, rettslige fortolkninger og politiske forordninger. Siden disse manifestasjonene er underlagt et uopphørlig forløp av forandring og utvikling, blir de metoden for å avsløre stadig nye sider og egenskaper ved mennesket. 'Og mennesket ble i dobbelt forstand et historisk vesen. Det ikke bare var seg bevisst at det var et ledd i en historisk utvikling, men også slik at det overhodet ikke var mulig å forstå mennesket uten sin kulturelle sammenheng³².' Hvor det fremtrådte som et overlatt, villende og tilvirkende vesen.

Da kan vi bemerke at Dilthey utvider Schleiermachers hermeneutikkbegrep fra å gjelde tekster og tiden, og ditt forhold til teksten i tiden, til også å inkludere en forståelse av menneskelivet rent generelt.

'Naturen forklare vi, mens menneskene forstår vi.' Dette slagordmessige sitat kan vi destillere fra Dilthey. Hvilket motsvarer at mennesket er noe kvalitativt annerledes enn den kvantifiserbare naturen. Det er i besittelse av noe i større grad enn dyr. Som for eksempel intelligens, en utviklet evne til å samordne aktiviteter og en disposisjon til å frembringe og sette pris på kulturuttrykk. Mennesket er ikke nok i seg selv, og søker utover seg selv gjennom objektiveringene.

²⁹ Ibid: 138.

³⁰ Ibid: 139.

³¹ Ibid: 140.

³² Samme sted.

Skillet natur- og åndsvitenskapene, eller de humane og naturvitenskapene anlegges. Demarkasjonskriteriet tvang seg frem i og med skiftet fra kun å akseptere den objektive og upåvirkede kunnskapen som valid, til også å bifalle den mer subjektivt stemplede kunnskapen. 'En geolog kan ikke kommunisere med sitt studieobjekt selv om han hadde villet, mens samfunnsforskeren ikke kan unngå det³³', står det hos Hammersley og Atkinson.

Men det er ikke til å komme utenom at flere grenser oppføres. De to vitenskapsområdene vi hittil har presenterte, er ikke nok og dekker ikke hele feltet av kunnskapsansamling. Og nå har vi nådd frem til etterkrigstidens forfatning og klima. For å fullføre dette kvantesprang gjennom vitenskapshistorien, i vårt forsøk på å rydde vei for essayet som anerkjent arbeidsmåte, vil jeg samrå meg med Jürgen Habermas. Som i artikkelen 'Erkjennelse og interesse³⁴', sier at, 'For tre kategorier av forskningsprosesser lar det seg påvise en spesifikk sammenheng mellom logisk-metodiske regler og erkjennelsesledende interesser. [...] I ansatsen til de empirisk-analytiske vitenskaper inngår en *teknisk*, i ansatsen til de historisk-hermeneutiske vitenskaper en *praktisk* og i ansatsen til de kritisk orienterte vitenskaper den *frigjørende* erkjennelsesinteresse [...]'³⁵. For så å si: 'De erkjennelsesledende interesser danner seg i et medium av arbeid, språk og herredømme^{36,37}.

Da kan vi, hvis vi samkjører med Espen Schaannings³⁸ redegjørelse av samme artikkel, tilnærmet sette opp en skjematisk utarbeidelse:

- De empirisk-analytiske vitenskaper, har en teknisk erkjennelsesinteresse, som konsentrerer seg om arbeid og knyttes til selvoppretholdelse som mål.
- De historisk-hermeneutiske vitenskaper, har en praktisk erkjennelsesinteresse, som er innlemmet i språk og knyttes til kommunikasjon.
- De systematiske handlingsvitenskaper, har en emansipatorisk erkjennelsesinteresse, som viser seg i makt og herredømme, og knyttes til myndighet og selvrefleksjon som mål.

Etter Habermas' innlegg, kan vi differensierer vitenskapene i kategoriene natur-, ånds- og samfunnsvitenskaper. Bildet av vitenskap, vitenskapelig arbeidsmetoder, interesser og syn på

³³ Hammersley, M. og Atkinson, P. 1998:10.

³⁴ Habermas, J. Erkjennelse og interesse. I: Krogh, T. (Red.). 1969.

³⁵ Ibid: 9.

³⁶ Ibid: 14.

³⁷ Til disse fotnotene med referanser til Habermas' artikkel, må jeg gjøre oppmerksom på usikkerhet angående sidene, da mitt UNIPUB kompendium fastslår at artikkelen strekker seg fra side 3 til 15 i 'Vitenskap som ideologi'. Hvis man teller sidene, strekker den seg til side 17, gitt forutsetningen at artikkelen begynner på side 3. I mine referanser er det forutsatt.

³⁸ Schaanning, E. 2000:146-148.

hva som kan holdes for gyldig og sant, blir ytterligere innviklet. Og mer velgjørende. For her er det spillerom for mangt, så fremt redelig forehavende praktiseres.

Hva meningsutvekslingen om kravet til objektivitet innenfor vitenskap angår, hvor objektivitet har med muligheten til å vinne kunnskap om virkeligheten, slik den er, uavhengig av et erkjennende subjekt, så tildeles den svært liten plass. Jeg mener å vite at det er allment akseptert at den absolutt verdinøytrale kunnskapen, er en problematisk sak. Man møter alle uttrykk med hele sitt repertoar av forutsetninger klar til å fortolke. Og i Habermas' avstøpning, er erkjennelsen du trekker ut av forskningen uløselig knyttet til de interesser du oppsøker forskningen med.

Objektivitet står som et forbilde, et regulativt ideal å jobbe mot og tilstrebe, en standard. Men et ideal man aldri kan nå. Samtidig stilles det krav til denne forskningen som ikke har naturens prosesser som sitt forskningsobjekt også. Forskeren må samle data og kode dette materiale, for å søke realistiske oppfatninger. De samme indisiene vi omtalt ovenfor om reliabilitet og validitet innenfor naturvitenskapelig arbeidsmåte, gjelder her også. Vitenskapsmannen skal forholde seg nøytral overfor studiematerialet, og tolke empiri etter gjeldende retningslinjer.

Til nå har vi kommentert vitenskapenes erkjennelsesproduksjon, og sett at det har utviklet seg flere anerkjente måter å samle forståelse på. Ingen har enerett på bedømmningen av hva som stemples som innsikt og forskningsmessige undersøkelser, være seg som svar på kausale forhold og slutninger, sammenhenger innenfor sosiale kontekster og relasjoner, eller kritiske overveielser. Bare man følger et visst minimum av forskningsetiske ordensregler, er mye tillatt.

I og med at slike anliggender forandrer seg, åpner det seg også i valgsamfunnet en mulighet til å forfatte essay som hovedoppgave. Slik jeg oppfatter det.

Nå over til noe helt annet.

Spørreordene hva, hvordan og hvorfor metaforisk anlagt for å anskueliggjøre essayets beskaffenhet.

Selv om dette avsnittet kanskje bryter noe med en takt i et essay, men gitt essayets usystematiske og assosiative karakter, føles det riktig å få skrevet inn et slikt innskutt opphold

med overveielser og akademiske anstrøk. Det gjøres også i den hensikt å servere leseopplevelsen i en mer konsentrert utgave, ved å invitere leser inn i den overliggende forskalingen.

Vanligvis kan vi si at spørreordene hva, hvordan og hvorfor forbindes med sentrale spørsmål innenfor pedagogikken, og har for det første med innholdsutvelgelse i skolen eventuelt utdanningen å gjøre. For det andre henspeler de til metodebetraktninger, det vil si overføring av kunnskap for å sikre læring hos de studerende på en mest mulig hensiktsmessig måte. Og til slutt berører de begrunnelsen og legitimeringen for nøyaktig dette materialet i denne skoleringen for disse lærende på dette tidspunkt.

Historisk kan vi si at hva henter mye av sin materie fra åndsvitenskapens område, hvordan fra naturvitenskapens domene mens hvorfor henter fra den mer kritiske retningen eller emansipatoriske som den også kalles. – Grovt sagt, og uten at det her er mulig å operere med vanntette skott vitenskapstradisjonene i mellom, som vi har sett. Glidende overganger og gråsoner eksisterer til ethvert tidspunkt. Men i denne forbindelse henviser de tre til tanker rundt noe av essayets konstruksjon, omstendigheter og vilkår, nærmere spesifisert i avsnittene *Illustrasjonene, Begrensningene og Forbeholdene*.



Leiremoske, Djenne, Mali.

Illustrasjonene.

Gjennom oppgaven vil det være tolv illustrasjoner. Noen av hvilke du allerede har støtt på. Illustrasjonene er innbefattet for å lede frem til et poeng som oppklares senere under avsnittet *Hva har dette med pedagogikk og vårt formål å gjøre?*, et poeng som har med å bli grepet og rammet i sitt innerste å gjøre. Ut fra en vid tolkning.

Bildene kan sies å ha en dobbelhet i seg, da de i tillegg er inkludert for å invitere deg som leser på jordomseiling rundt planeten vår. Og må ikke kobles opp til deres spesifikke lokalisering i teksten, da de er arrangert i intervaller med omtrentlig like mange siders mellomrom, og har sånn sett ikke en parallellitet til innholdet som redegjøres i det bestemte avsnitt.

Disse illustrasjonene er igjen ordnet etter de gamle og anerkjente pedagogiske prinsippene fra det kjente til det ukjente, nære til det fjerne, lokale til det globale, pedagogisk prinsipper påpekte av Johann Amos Comenius (1592-1670) allerede på 1600-tallet³⁹. Som vi noe senere skal fordriste oss på å sette spørsmålsteget ved gyldigheten til, uten at vi for enhver pris skal tilbakevise de, men som per nå fungerer velegnet ut fra et logisk ordningshensyn.

Turen starter i Norge med noe kjent og samtidig mystisk, naturfenomenet Nordlys, Aurora Borealis. Deretter sørover i retning av kirkegårder i Frankrike, fra vårt kontinents siste store konflikt, med unntak av stridighetene på Balkan og ubrutte uroligheter i noen av de tidligere sovjetstatene, hvor soldater har funnet hvile under geledd av gravkors. Gjennom Europa fortsetter vi sørover over Gibraltar-stredet til Nord-Afrika, med den hensikt å sette en spektakulær bygning på kartet, nærmere bestemt leirmoskeen i Djenne. Fra Mali drar vi en rask tur innom Tyrkia for der å kikke på besynderlige boliger hogd i porøse steinkjegler. Så vil fjellmassivene nord for Indus-Ganges-sletten vise vei mot Sørøst-Asia. K-2 i Pakistan – stedet der de fire mektige fjellkjedene, Karakorum, Pamir, Hindu Kush og Himalaya praktisk talt møtes – får stå som representant for de 14 fjelltoppene i verden over 8000 meter og være verdens taks talsmann. I Myanmar besøker vi Pagan, og i Kambodsja minnes vi grusomheter begått av oss mennesker i nær fortid. På vår etappe over det vidstrakte Stillehavet og den imaginære men reelle og uutslettelige internasjonale datolinjen, setter vi kursen sørøst og ankrer opp på Påskeøya, for å la oss trollbinde av disse menneskelignende men dog så uforklarlige statuene. Sør-Amerika - kontinentet som i følge Carsten Jensen⁴⁰ må ha vært

³⁹ Winther-Jensen, T. 1989.

⁴⁰ Jensen, C. 2001(b):466. Jeg har hørt et stjernesudd.

stedet gudene landet på i sin reise gjennom rommet - inviterer oss til de uforståelige steinlinjene ved kysten av Peru, samtidig som vi ønsker en av verdens tørreste ørkener, Atacama, velkommen. I Nord-Amerika avlegger vi de underlige fjellformasjonene på prærien i Utah/Arizona i USA en visitt. Nest siste stoppested før vi er tilbake i Norge, er disse svære steinene trolig satt ned etter plan på landsbygda i England. Mens det siste vi skal oppleve på denne rundturen er fjellformasjonen Prekestolen.

Endelig tilbake, møtepotesialet har muligens vært, og kan forhåpentligvis være, tilstede.

Å utarbeide en slik sammensetning er umåtelig komplisert, ja bortimot smertefullt. Det finnes mange flere eksempler med samme iboende budskap som kunne vært inkludert, bidrag som dessverre måtte utelates denne gang. Eksempelvis det norske flagget malt høyt på fjellveggen ved Leira i Oppland eller moskusokser på Dovre-fjell. Andre dømer fra faunaen kunne en isbjørn, en kamel, en helvetesrokke eller en kondor ha stått for.

Rester etter konsentrasjonsleire og massegraver på alle kontinenter, sultkatastrofer og generell fattigdom, gatebarn og hjemløse, kriger vi har ført, flyktningleire og resultat av terrorvirksomhet kunne stått som forhold og fakta jeg burde tatt med. Som synlig bevis på menneskeartens utsatthet og skjørhet, verdens skjevhet og urettferdighet.

Byggverk som Peters-kirken i Roma, ørkenbyen Petra i Jordan, Persepolis i Iran og Potala i Lhasa, eller den beskyttende terrakottahæren til keiser Qin Shi Huangdi utenfor Xian i Kina og den forunderlige Krukkesletten utenfor Phonsavan i Laos burde også ha vært innbefattet.

Naturens egne bedrifter tilsvarende saltørkenen Salar de Uyuni i Bolivia, Redwoodskogen i USA, Giant's Causeway på Nord-Irland og Victoria-fallet i Tanzania kunne med all mulig fornuft vært listet opp.

Kombinasjonen natur og kultur kunne Pompeii i Italia ha stått for, det samme kunne Angkor i Kambodsja og Machu Picchu i Peru sammen med andre forsvunne og tapte byer, byer fortært og hemmeligholdt av ufremkommelig vegetasjon.

Navn som Ushuaia i Argentina, Tegucigalpa i Honduras, Bermudatriangelet, Ouagadougou i Burkina Faso, Bosporusstredet, Samarkand i Usbekistan, Ulan Bator i Mongolia, Pyongyang i Nord-Korea og arkipelet Vanuatu gir også gåtefulle assosiasjoner.

Innsjøer som Titicaca i Sør-Amerika, verdens høgstliggende navigerbare innsjø, Aralsjøen i Kasakhstan, en gang verdens fjerde største, den tett innpå forsvunne Tchad-sjøen i Afrika eller de tre innsjøene drapert i forskjellige farger på øya Flores i Indonesia?

Korsfestelsesritualet i San Fernando på Filippinene og Ashura-feiringen i Karbala i Irak burde ha vært med.

Som dere sikkert forstår, spørsmål rundt utvalg med effekt og energi var krevende, og jeg kunne muligens førte opp i det endeløse. For jeg kan ikke foreskrive hva som eventuelt vil påvirke andre. Det eneste jeg kan gjøre er å presentere. Og illustrasjonene kunne egentlig ha vært hva som helst, men det ble disse 12.

En eggende tanke bemyndiget av illustrasjonssortimentet.

Nå som vi har sett og opplevd så mye bar virkelighet, besøkt så mange eventyrlige steder - rettere nevnt og foregrepet -, må jeg slippe løs en tanke, en for meg makeløst besnærende tanke. En tanke jeg først har sluppet løs i det sirkus mine tankebaners irrganger annonserer, for der å la den romstert fritt, før jeg nå slipper den ut i verden, overlater den til deg.

Dette er en tanke om hva slags geografiske holdepunkter man orienterer seg fra, som jeg vil anta varierer ut fra hvor man er født, og som affiserer på hvordan verden sanses og kommer til en.

Jeg må gjøre oppmerksom på at jeg antok når jeg skrev foregående setning. Og antakelsen er et dårlig sted å begynne fra, da jeg tidligere har erfart at antagelser kan sette hindringer i veien, for meg selv som for andre. Antakelsens skinn og mørke har en foruroligende tendens til å forlede og gli over i forutinntatte maksimer, der all ny informasjon refuseres ukritisk. Og når du antar har du gjerne den attityde at det du vet frem til nå får være tilstrekkelig. Læringen som sådan har opphørt, og den opphørte i år x - da visste jeg nemlig det jeg trengte for å kunne bevege meg i denne verden, og for å gjøre meg ettertenksomme valg!

Hvis man er i en besittelse av en slik urokkelige holdning, avvises det en ikke har hørt om, og det ukjente kan fornemmes som skummelt eller truende. For hvis antakelsen er din kjøreregul har du som regel gjort deg opp en mening på forhånd, og dømt ut i fra vitnesbyrd tilgjengelig kun for deg, din situasjon, din kognitive kapasitet og mentale behandlingsevne. Da gir du ikke den andre personen, det andre argumentet eller den alternative historien anledning, noe som kan være obstruerende elementer for dialog og nyvinning, anselige kvalifikasjoner for livslang læring.

Hvis da ikke antakelsene revideres eller oppjusteres i møte med noe som tydelig bryter med det som holdes for sant. En redefinerings i lys av det nye som finner sted. Da det er noe med det at en ikke kan ekskludere det en selv ikke kan bekrefte, avvise det en ikke kan

påvise, bedømme noe en selv ikke kjenner til. - Om det da ikke er et ferniss av tåkeprat og oppspinn man selv og andre omgår seg med, man taler med kløyvd tunge og bløffer for å oppnå egenvinning? Men det er en sak utenfor min råderett.

Konsekvensene av en slik fordomsfull innstilling kan bli at vi utvikler tendensiøse kategorier. Skjevsynte partiske distinksjoner som vil påvirke din dechiffrening av affærer, med en besværlig risiko til å forskutere fiktive hendelsesforløp. Vi må huske at personlige standarder og kriterier er nettopp det, personlige, og ikke universelle. Dine sannheter er ikke nødvendigvis andres sannheter, og det er umulig å projisere egne målestokker og oppfattelser over på noen andre.

Dette er hva jeg tror, og jeg skal ikke bedyre at det forløper slik. Alt det jeg skriver her er forresten hva jeg tror. Med en internalisert skepsis til egne oppfatninger som ballast, og litteraturhenvisninger som støttespillere. For vi kan aldri vite helt og fullkomment, eller alt, og alt helt sikkert. Man kan være mer tilstede, man kan lese mer, lytte og sanse, fundere mer, reise, se mer og erfare, i sum lære mer. Det er hva man kan. Jeg tror dessuten ikke det er meningen at vi skal skjønne og forstå allting med hodet. Kun tro mer kyndig fundert i velbegrunnede, strukturerte og organiserte indisier, om sågar på et abstrakt plan, være seg i gjennomførte tankeprosesser eller tilegnet boklig viten. Hva for eksempel utdanningen skal hjelpe oss med, forsyne oss med vitenskapsteoretiske parametere og begreper å samtale i og reflektere om, som indikerer at vi tror ut fra et gyldig men forbigående krav om sannhet.

Standing on the shoulders of giants, kan dette kalles på engelsk. Som betyr at våre overbevisninger hviler på og skuer fra tradisjoner med forskning og statistikk, diskurser inneholdende argumentative dialoger og intersubjektivitet, konsensus og tiltakende rasjonalitet, som igjen hentyder til grunnleggende mønstre, og hjelper deg i å se etter de etablerte premissene. Slik at man kan antyde i motsetning til å anta, da forskning påviser systematiske forskjeller og byr argumenter motstand. Men slutninger kan likevel være feile, og har vært feilslått, slik ismer, ideologier og teorier i antall har vært det.

Kanskje er dette viktigere funderinger å ha i bakhodet og rette seg etter når jeg forholder meg til mennesker i et ansikt til ansikt og samtalebasert samkvem? Håper ikke slike etiske overveielser gjelder for en mental abstraksjon som dette? Jeg stadfester at det ikke gjør det, og antar for dette tankeeksperimentets skyld, at nodene du veileder din vedkjennning av verden ut i fra, er varierte basert på fødested.

Hva var det jeg skulle si, at rent hypotetisk, hvis det hadde vært mulig for meg å skifte opprinnelse, hvis jeg hadde vært født i eksempelvis Armenia, bosatt og fostret i en forstad til

Jerevan, hvor hadde orienteringspunktet for meg vært når jeg åpnet et atlas? Hva ville ha vært fikserstjernen? Hvor hadde jeg satt ned pekefingeren der jeg sitter på en stol ved en pult i et land i Europas utkantstrøk, et land ikke helt i Asia, denne litt bortgjemte region? For hvor er egentlig sentrum?

De pedagogiske prinsippene fra det kjente til det ukjente, det nære til det fjerne og det lokale til det globale har noe med referansepunktene for deg og din geografiske lokalisering å gjøre. Dermed sier de noe om din identitet og dine forhåpninger. Videre sier det også noe om din kunnskapsoppbygging, slik jeg fortolker og begriper de. Man orienterer seg utover fra det nære mot det globale i verden, mens man veileder seg fra det kjente til det ukjente i søken etter viten og forståelse.

Formodentlig hadde Ararat derfor vært fokus for mitt blikkfang, fjellet som trådene nøstes til og trekkes fra, navlestrengen erfaringsrikdommen strømmer igjennom. Rimeligvis nabolandene Georgia, Aserbajdsjan og Iran. Og Tyrkisk Armenia og Kurdistan. Steder som Venezia og Milano, Kypros eller Beirut ville kanskje ha fanget min interesse, enklaver og viktige steder for eksilarmenere i femten hundre år etter pogromen. Kanskje også Frankrike, som huser den største armenske minoritet i Europa.

Hvordan hadde det geopolitiske kartet fortonet seg for meg? Verdens politiske sammensetning og økonomiske fordeling? Tanker vedrørende omveltningen fra kommunisme til et liberalt og det deliberative demokrati, fra planøkonomi til markedsøkonomi hadde jeg nok helt sikkert gjort meg. Om den frie konkurranse og markedets velgjørende virkninger. Hva hadde jeg så syntes om, henholdsvis den kommunistiske og den demokratiske rasjonalitet og forankring? Hadde jeg syntes at markedsliberalismen forserte en logikk på bekostning av andre? Og at Europa og Nord-Amerika fremsto som erobringslystne verdensdeler? Ville jeg forstått at vesten er et sted på kartet og ikke et levesett? Vet jeg hvor Norden er? Hadde jeg visst hvor Norge var? Ville jeg vært i stand til å tenke at mennesker der høyt mot nord er mennesker med drømmer og aspirasjoner, reelle mennesker med følelser og lengsler, håp, liv å leve, liv vel så viktige som mitt? At de ikke bare er kuriositeter? Hadde jeg med et annet ståsted og fokus sett at Norge er en provins nordvest i Europa? At Norge er situert i en av verdens utposter? Er en liten avsidesliggende bygd?

Og hvis jeg kunne ha studert pedagogikk på universitetet i Jerevan, og etter å ha bedrevet komparative studier av grunnlagsdokumenter, ville jeg da ha konkludert med at den oppdragelse beslutningstakerne der oppe plundrer med, *allmenndannelsen*, er en *bygdeoppdragelse*? Eller måtte jeg vært født et helt annet sted enn Armenia for å mene at det er utkantens og bygdas fremgangsmåte som praktiseres i Norge?

For hvem setter dagsorden og dirigerer selvforståelsen vår? Hva står i zenit, Polarstjernen eller Sørkorset?

Hva ville jeg så eventuelt lagt i et begrep om *bygdeoppdragelse*?

Jeg tror jeg ville ha fylt det med et innhold som kommenterer distansen tradisjoner og generasjoner i mellom. Konstatert at etter inngående diskusjoner blant den staseligste kjerne av skolepolitikkers folk og meningsberettigede, kommer man opp med allmenndannelsen som løsning. For så å ha siktet til de bevissthetsparametere og det assosiasjonsmønster læreplanmakernes visjon utrunder unge med. Normer, verdier og vaner følger de mål og middel man blir utsatt for, og gjør noe med vedkommendes drømmer og erkjennelsesevne. Og muligens ment at det er avleggs.

At deres ide derfor ikke samsvarer med ungdommens konkrete verden, og at de verktøy de utstyres med for å bevege seg i samfunnet ikke holder mål. Rotasjonspunktene har skiftet gangbarhet, og med det fornuftsgrunnlaget for det vi tror på og som regulerer våre liv. Følgen blir da en utdanning som forholder seg til et annen epoke og bevissthetsunivers enn det segment de ønsker å bevirke tar del i. Da hadde jeg rimeligvis trukket ut det budskap at en *allmenndannelse*, der alle skal kunne litt om alt, i en slik ånd er en anomali. Og spurt meg om *særdannelsens* tid var inne?

I tillegg kunne jeg i litteratur om modernitet og postmodernitet ha lest om kunnskapens forgjengelige karakter. At det som ble holdt for gyldig kunnskap for litt siden, har mistet ett og annet av sin sannhetsgehalt. At det som ble betraktet som manerer, høflighet og folkeskikk i går, ser forskjellig ut i dag. At væremåter og identiteter som var ukjente eller uaksepterte, finner sin form og aksept. Mange av gårsdagens betydninger har gått ut på dato, de fanger ikke lengre opp nåtidige utvekslinger og må saktens redefineres. Spørsmål som da formodentlig hadde kommet til meg, kunne ha vært; foreldregenerasjonen, de eldre og klokere, har de virkelig en pålitelige og inngående innsikt i hva som opptar de unge menneskene de ønsker å stimulere? Hva det er de egentlig trenger og krever, i en hverdag og et oppvekstmiljø ingen tidligere har opplevd? I et samfunn og en verden ingen før har sett eller kunne ha stipulert? Og hvor verden kan synes fragmentert og motstridende. Jeg hadde nok resonert at det har de ennå ikke avdekket.

For i møte med en hverdag preget av en høy omløpshastighet og umiddelbar kontakt, hvor vi tar del i en større verden, forflytter oss på større områder, virkelig som virtuelt - kreves ny utrustning for koordinasjon, og nye erfaringer for overlevelse. I en hverdag hvor forbindelser kuttes og tradisjoner brytes. Hvor mangfold er blitt det gjengse. Hvor teknologi, Internett og

massemedier gir en mer lik opplevelse av de faktiske forhold for ungdom verden over. De ser de samme tingene, deltar og interagerer i samme fora, og de bedriver hva vi kan kalle en universell praksis, i motsetning til en tidligere mer lokalt forankret erfaring. Hvor vår ekstreme uttøring og overforbruk av ressurser og varer tydeligvis gjør noe med vår natur og jordklodens syklus, og influerer på oss som mennesker. Hvor striden om mange av disse verdifulle og ikke-fornybare ressursene påvirker balansen av fordeling. Hvor temperaturen for terrorisme ser ut til å tilta, både den synlige og usynlige, den anerkjente som den dunkle. Og oddsene for å bli rammet, direkte som indirekte, visstnok øker.

Trolig ville jeg konkludert med at det blir for snevert å være overfokuset på egen nasjons konkurransedyktighet, hvor veien sies å gå gjennom innbyggernes individuelle kompetanse, som hver og en bringer med til arbeidsmarkedet, i hard konkurranse mot de(n) andre. Sett at det er en tendens mot å vektlegge kortsiktighet, heller enn å lære bort langsiktige strategier. Og hatt min formening om en summativ evalueringspraksis der målene er så distinkt nedbrutt at måloppnåelsen lar seg skalere. Som åpner for målestokker og rangeringer, og klassifiseringer, hvis man ønsker det, og et læringsklima der skolegangen kan utarte til en hard konkurranse.

Kan hende jeg mente å se en utvikling der dagens praksis innenfor den kontinentale didaktikktradisjonen var i ferd med å utligne forskjellene fra den anglesaksiske curriculum tenkningen. Og kanskje hadde jeg ment at det er, om noe forenklet, idealer som fremelsker nyliberalistisk adferd som dikterer vesentlige bestanddeler ved tankesettet, og foreskriver vilkårene for den tiårige grunnskolen. Med hedonistiske og verdinihilistiske trekk, og hvor penger og berømmelse står for de overskyggende drømmene og tjenstgjørere som fundamentale og forføreriske generatorer. Hvor faren kan være at mennesker blir brikker for din egen manipulasjon. Og videre trodd at norske utdanningsmyndigheter enten overså dette faktum, eller at de ikke brydde seg noe særlig om det. At det vil være langt viktigere og alvorligere å tenke på hva vår atferd gjør med verdens økosystem, og hva våre fotavtrykk forårsaker av forrykkelser i fotosyntesen og økologien.

Svaret på spørsmålet om hva disse redskapene og verktøyene som trengs er, hadde jeg vel bare kunnet formode. Det som er sikkert er at oppdragelse, opplæring og pedagogikk er en oppvisning i balansegang. Men noen må avgjøre oppgaven, for det foreligger et asymmetrisk forhold i relasjonene mellom de eldre og barn, voksne og ungdom. Asymmetrisk på den måte at de voksne har et ansvar og en forpliktelse på å guide de yngre mot selvstendighet og myndighet, mot uavhengig ansvarstaken. Et forhold hvor dialog, gjensidig forståelse og åpenhet må beherskes, for å finne produktive og løsningsorienterte svar alle involverte kan

leve med. For utfordringene er store, og konsekvensene av både statlige og individuelle valg mektige. Her kommer begrepet om *bygdeoppdragelse* inn, tenker jeg meg det. Kravet om et skille og en sluttelig avkobling fra *bygde-* og *allmenndannelse*, til en *kosmopolitisk* eller en *særdannelse*. Hvor det å se seg som en ansvarlig del av økosystemet og forstå seg som borger av hele denne verden settes som formål og bestemmelse for opplæringen, verdensborger fremfor lokalborger. Sammen med anledningen til å velge ut fagområder og peile seg inn mot noe en liker å beskjeftige seg med, på et tidligere tidspunkt.

Kanskje det er dette jeg som armensk pedagogikkstudent hadde funnet som en fornuftig vei fremover, for verden og deg i verden, slik den fremstår for meg ved foten av Kaukasusfjellene?

At jeg hadde dømt utdanningssystemet som i takt med tiden, er selvsagt plausibelt det også. Kan hende hadde jeg karakterisert den som en lytefri oppdragelse og opplæring i et nytt årtusen. Og ikke hatt noe konsept om en slikt skille mellom bygde- og kosmopolitisk oppdragelse? Men vært henrykt over tanken på en allmenndannelse og en enhetsskole. Kanskje ville jeg, tross alt, festet min oppmerksomhet ved det positive at det er en obligatorisk grunnskole som visstnok tilrettelegger for elevenes evner og behov, og hvor alle har individuelle opplæringsplaner? I grunn vært enig i at læring, til en viss grad, er et målbart fenomen, og at et lite element av konkurranse bare er til det gode. Det skjerper. For vi er nå en gang på skolen for å lære, og ikke for å få sydd puter under armene – det siste vi trenger er ettergiveness knyttet til elevens ustabile luner og flakkende tilbøyeligheter. Tross alt legges det inn elementer av prosessuell evaluering og tilbakemeldinger fra lærer, mens opplæringen drives i samarbeid og i forståelse med hjemmet. Slik at en kan opparbeide seg et realistisk syn på evner, styrker og ambisjoner.

Eller ville jeg aldri tenkt slike tanker, vært opptatt av slike spørsmål, ha studert i det hele tatt? Det er også muligheter som må holdes åpne. Men mange av disse spørsmål vil jeg aldri få fullgode svar på. Mulighetene er selvsagt ikke innenfor min erkjennelses rekkevidde, begrenset av naturlige årsaker; jeg kommer ikke fra Armenia, bor ikke i en blokkleilighet i en drabantby til Jerevan, vurderer neppe å flytte dit og er ei en etterkommer født i diaspora.

Men en forførerisk og assosiativ tanke er det nå i alle fall, og en tanke verdt forsøket med å hensette seg i. Og en tanke jeg bare måtte gi deg.

Om begrensningene og forbeholdene.

Begrensninger og forbehold er det neste vi skal ta for oss. De utdyper den uuttalte avtale vi inngår, premissene faglige ansatte og studenter er enige om når det skal formuleres hovedoppgave. For å finne rommet, rommet mellom tradisjoner og meningsutvekslinger som tillater at man får konstruert en tekst med et relevant innhold.

Man har som kjent liten plass å utfolde seg på, så resonnementer og poenger kunne ha vært fyldigere. Det blir et spedt forsøk på å benytte seg av hele fargeskalaen, med infrarødt på den ene ytterkanten til ultrafiolett som den andre, både for å utnytte det innenfor og det utenfor vårt synsfelt. Både det prekære og det dulgte. Dermed er det utfordrende å samle et aggregat av synspunkter til en løpende tekst.

Alle hovedoppgavers sammensetning må derfor bli eklektiske i vektlegging, og kan av den grunn sies å være noe amputerte. I tillegg til at det blir oppgaver med innskrenket gyldighet.

Som et eksempel: Av og til har det vært vanskelig å gi slipp på en diskusjon bare ved å utelate et ord. Ord som har figurert på skjermen, vært tidvise lekekamerater i hissige regelfortolkninger på det lukkede styrerom. Men dessverre, det åpnet kammer best holdt stengt, et uventet tilfang av muligheter kom mot meg som ville dyreslag på flukt. Og støvskyen de etterlot seg, inne i disse kamrene jeg bolta fast, avkommet av oppvirvlet sand dette rittet etterlot seg, utløste snøblindhetens ekvivalent. Stedvillheten inntrådte og orienteringssansen sviktet, og utsiktene var med et uråd å finne. Jeg måtte slippe dem, og det er vanskelig å droppe betraktninger du vet ville ha utvidet bilde. Som er noe av viljestyrke man må utvise, da man har tilmålte sider til rådighet.

Kan det sies å være noen forskjell mellom disse to ordene? Eller fremstår de som avarter med samme betydning og begrepsinnhold? I min synonymordbok ser jeg at det fra ordet begrensning vises til forbehold, og vice versa. En dikotomi kan vi derfor utelukke at det er.

Et ord som er ekvivalent med begge, og forekommer i samme synonymrekke, er innskrenkning. Jeg kan si meg enig i at innskrenkning kan være en dekkende term. Innskrenkning gir assosiasjoner om gjerde, skigard, innhamning og innhengning - for å skape en visuell avbildning. Noe vi setter rekkverk rundt for å gripe, for å isolere, og konsentrere oss på.

Men til samme tid enser jeg også et hint av forskjell. Derfor forfølger jeg rettleidninger gitt av synonymrekkene videre, og finner at ord synonymt med begrensning, kan være limitasjon og reduksjon. Av synonymer til forbehold kan jeg nevne innvending og reservasjon. En viss

motsvarighet synonymene mellom er det helt klart, men like fullt en spesifikk forskjell. Og forskjellen i de to termene slik det fremtrer for meg, og slik jeg benytter meg av dem her, synes å ligge i at begrensningene jeg foretar er større og mer skjerpene for resonnementets tyngde og oppgavens tematikk, i et forsøke på å nærme meg en sjanger for essayet, enn de forbeholdene jeg innvender. De er tanker av den mer skrivetekniske sort, iakttagelser rundt avhandlingens tilblivelse og komposisjonens forløp.



Kappadokia, Tyrkia.

Begrensningene.

At en utførlig drøftning rundt såpass vesentlige faktorer som genetikk og arv, medfødte instinkter, egenskaper og anlegg, nevrologi, biologi og biokjemiske elementer, er utelukket, begrenser selvsagt. Spesielt siden vi mennesker er oppgjort av kjemiske og elektroniske systemer, og forbundet med nervetråder og impulser som fungerer etter relativt stabile fysiologiske og nevrologiske lover. Det samme gjør det faktum at jeg ikke tar opp forskjeller mellom kjønnene eller går inn i de spesifikke problematikken rundt forutsetninger av språklig art, som forskjeller mellom norsk som morsmål eller det å være såkalt minoritetsspråklig. Men kulturell kapital og habitus foranlediget av de sosiale felt du beveger deg i, vil bli berørt.

Som sammen med sosialiseringfaktor og påvirkningskrefter i omverdenen til unge mennesker i det tjuetførste århundre, tas opp til behandling.

Det er flere begrensninger jeg må gjøre meg, som ytterligere innsnevrer.

Opgaven er ikke en læreplanhistorisk tekst hvor den pedagogiske idéhistorien redegjøres, og ikke et essay med utjevning av sosiale forskjeller som sitt hovedfokus. Det er ikke en sondering rundt modernitets eller postmodernitets komplekset. Ikke om kommunitarisme eller universalismebegrepenes innhold heller. En omfattende diskusjon vedrørende såpass betydningsfulle forhold som makt- og demokratibegrepets innhold, og om politisk handlingskraft og handlingsrom - på et tidspunkt i historien der politikere får stadig mer ansvar og mindre makt, mens andre aktører oppnår tiltakende makt og dalende ansvar⁴¹ - vil heller ikke få mye dekning. Selv om det praktisk talt er umulig å utelukke maktdiskusjonen totalt. Dens tilstedeværelse kan regnes som en dårlig holdt hemmelighet, men den påpekes ikke med navns benevning. Diskusjonen ligger der i skjæringspunktet mellom det fortalte og det ikke-fortalte, i glippet mellom drøm og våken tilstand, og i den usikre sfæren mellom det opplevde eller ikke-opplevde. Det du kan ane, det du vet er der, men som du ikke får tak på. Det ville være naivt å tro at den unnslipper helt.

Slike begrensninger kan vi si kvesser fokuset for min sonderinger. Til samme tid blir perspektivet mer ullent og redusert. Noe må avvises mens annet stoff må velges og plasseres i ytterkantene og fylle randsonene. De feltene det ikke skrives om, men som fortsatt er der, og som nødvendigvis må være der. For vi kan ikke absoluttere vår egen forståelseshorisont. Som Jon Hellesnes sier det: 'Framstilling av noko er samstundes å skyve mykje i bakgrunnen⁴²'. Disse utvalg gir føringer og følger, og diverse valg gjøres for å anlegge en avvikende passasje. For essayet oppstår ikke i et isolert tomrom, unnfanget og etterlatt i karantene, men i samvirke med tilgrensende fagfelt, med tekster og begreper. Disipliner og fagterminologi tilhørende et større mandat område, hvor pedagogikken bevilges et begrenset, men særegent domene. Vitenskapsgrener som vi drar veksler på, på leting etter det pedagogiske. Derfor vil det vil til enhver tid være nærliggende diskurser, teorier og begreper som kunne vært trukket inn for å fordype og påvirke. Gråsonedebatter med akutt aktualitet.

Enkelte av disse diskusjonene og dilemmaene kjenner jeg som sagt til, men velger bevisst å utelate dem. Andre er oversett, enten fordi jeg ikke kommer på dem eller vet av de. Men de

⁴¹ Se diskusjon hos Berg, G. 1999:95-98. Han går til verks gjennom forståelsene 'statliggjøring av samfunnet' og 'samfunnliggjøring av staten'.

⁴² Hellesnes, J. Ein utdana mann og eit dana menneske. Framlegg til eit utvida daningsomgrep. I: Dale, E. L. (red.). 1997:82.

jeg rår over vil antydes der det føles påkrevd, for å sette det hele inn i en større sammenheng, avsløre perspektiver og retninger, eller for å by egen argumentasjon en allusjon av motstand.

Det er tilnærmet lettere å antyde hva essayet ikke er enn å stadfeste nøyaktig hva det er jeg skriver om, da jeg har en innebygd skepsis mot kategorier og merkelapper. Idet jeg arbeider frem avsnittet, oppfatter jeg at tankene mine drar seg mot en historie fortalt av Tømm Kristiansen, NRKs mangeårige utenrikskorrespondent i Afrika, i boken 'Langs myrraveien'. Anekdoten forteller om hans erfaring ved ankomst Johannesburg med tog fra Cape Town, hvor han på perrongen møtes av en av få gjenværende og bevarte benker fra apartheidtida. Benken har følgende skilt og inskripsjon: 'Non-europeans only'. Sånn går forfatterrens refleksjon:

'For hvem er 'non-europeans' i et land hvor de hvite bedyrer at de er afrikanere; at det er de som eier landet? Det står på skiltet at tilreisende fra Europa ikke har lov å sitte på denne benken. Men det betyr noe annet. Det betyr at dette er den benken de svarte kan sitte på. Så hvorfor står det ikke det? Blacks only? Fordi apartheidregimet hadde skjönt at det virket rasistisk. De måtte finne en annen løsning, en uten rase og hudfarge eller etnisitet. Derfor ble det forbudt for rumper fra Europa. Kun negre, kun bantuer, kun kaffere. En svart mann, hva er han? Han er det han ikke er, nemlig en ikke-europeer⁴³.'

Han er det han ikke er, nemlig en ikke-europeer, han kjennetegnes av de betydninger og begreper han ikke fanges opp av. Som kunne vært noe annet, som det tøylesløse og det ville, det barbariske eller det underlegne, eller det ubundne og det frie. Var det jeg ville frem til her, og ikke dette andre som også tydelig er til stede i avsnittet. Den grusomme epoken i Sør-Afrikas historie det siktes til, men som jeg noe uvillig lar ligge.

La oss derfor vende oppmerksomheten tilbake til mine betenkeligheter for rubrikker som foregir å blottstille aldeles alt. For, den fysiske verden var tilstede før språket, og språket vil sånn sett være sekundært og underlagt denne naturens nervetråder, slik det muntlige språket igjen vil ha forrang over det skriftlige. Alt vi gjør er også sekundært, underordnet noe annet, som for eksempel at all adferd er fastslått av jordklodens reglement.

Oss menneske har satt navn på alt etter hvert som vi har kommet over noe inntil da forseglet, etter hvert som nyvinninger, forbindelser og oppfinnelser ser dagens lys. Dette er en stadig prosess. I og med at det er vi som har satt navn, er det også tilfeldig og planløst hva gjøremål, objekter og gjenstander kan hete. Det blir en konfrontasjonen mellom språk som konstruerte konsepter og noe som foreligger. Vi forsøker i ettertid å navngi med et språk som mangler adekvate begreper og signalementer for å fange inn det spektakulære som inntreffer,

⁴³ Kristiansen, T. 2002:240.

alle interaksjoner, korrespondanser og legeringer som hender. Med resultatet at hval kunne vært vann og fjellkjede middagslur, slik gress kunne vært regn og kineser hvit.

Selv om det forekommer grunnstammer vi kan spore terminologi fra, ord og språk som deriverer fra tidlige skriftspråk vår kulturkrets har som sin avstamning. Tungemål bygd opp rundt skrifttegn våre rosettasteiner kan lese og kommentere. Først og fremst det greske og det latinske språk. Teologiens språk, snart også vitenskapens morsmål. Da den kanoniserte Bibelen tidlig kom i to oversettelser, Vulgata på latin, og Septuaginta på gresk, den romerskkatolske vestkirkens og den greskortodokse østkirkens hellige skrifter.

En hel del fagterminologi og mang ett fremmedord er mer eller mindre like på fransk, tysk, engelsk og norsk, etymologisk må de ha mye til felles. Kun trykk og uttale, apostrofesetting og noen få, stumme, bokstaver varierer. Akademisk språkbruk på kryss av landegrenser, men innenfor den latinske og den germanske språkætt, med den indoeuropeiske som kilde, tangerer hverandre. Hvor mitt personlige inntrykk er at engelsk vil komme til å ta over på sikt. Se den språkutvikling og språkvekst vi har vært vitne til grunnet teknologiens akselerasjon de siste tiår, og som virker inn på vårt eget tungemål, på språk- og symbolbruk for så vel unge som voksne. Vokabularet bygger på en grunnstamme av teknologisk termer, som søker sin forklaring fra tidligere utviklingshistorie innenfor bransjen, og som, hvis vi går bakover kanskje avstammer fra gresk og latin. Men det har jeg ikke godt nok kjennskap til, og må velge å la den gangen brytes her og nå.

Dette viser at det ikke er så formålsløst og unøyaktig som først antydte. Vi kan sågar i det norske språk finne rester etter norrønt og gammelnorsk, og innslag av andre mål. Som lar ane at ting henger i hop, og har indre forbindelser. Sånn sett vil all opplysning og alle benevnelser være menneskeskapte, på jakt etter en uforbeholden forklaring og en helhetlig forståelse.

Men med en gang noe er begrepsfestet og standardisert, har vi samtidig ekskludert ved å markere skillelinjer, tilskrive noe positiv verdi og gi annen adferd eller egenskap en negativ avskygning. For man kan aldri definere noe hundre prosent uttømt en gang for alle - slik var og slik er det - da det er umulig å fryse i et vakuum, å gripe noe totalt for deretter å navngi. I det øyeblikk det er definert og kategorisert glipper det, da sammenfall i stad aldri kan være eksakt det samme nå. Eller nå. Dette har noe med drift og bevegelse kombinert med den språklige unøyaktighet og utilstrekkelighet å gjøre. På den tid du har brukt på å lest dette, har kloden rotert på sin akse, har verden blitt litt annerledes og sollyset falt på avkroker ikke bestrålt i stad, mens jomfruelige bevegelser er sådd og du forandret deg med.

Det har også noe med ordets betydning i ordboksdefinert form og eget meningsinnhold til samme ord basert på individuelle erfaringer og tilegnet viten. I tillegg til at det har med

språkets tilkortkomming i forhold til følelser å gjøre, og igjen følelsers ikke-eksisterende forhold til språk. Siden en rekke følelser må være før-språklige. De må ha vært, eller er, tilstede før språket og benevningene.

Selv om åpningssetningen hos Evangeliet etter Johannes lyder; 'I begynnelsen var Ordet, og Ordet var hos Gud, og Ordet var Gud⁴⁴'. Men heldigvis er det ikke kreasjonistiske krav jeg skal stå til rette for, og jeg skal ikke bedriver eksegesi, i ordets rette betydning, der jeg må gå inn på en teologisk avhandling med henblikk på å drøfte og presisere hva kan tenkes å ligge i dette bibelske 'Ordet'.

Av dette følger at jeg synes det er komplisert med en term og et begrep som sier hva dette essay er, et begrep som med sitt presise innhold gir et altomfattende klarsyn. Men jeg har søkt å nærme meg det negativt, ved å poengtere hva det ikke er. Og for å invitere Lars Løvlie til bords, og sitere noe av hva som sies i foredraget 'Pedagogisk-filosofisk forskning – hvor går den?', i håp om at han kan kaste lys over denne komplikasjon: 'Skal vi kalle dette foredraget et essay, et argument eller et eksperiment? Jeg vet ikke⁴⁵.' Senere påpekes det, '[...] vi er for lengst trådt inn i hybridenes og sjangerblandingens tid. Veggene har falt, ombrekket har skjedd, disiplinens tid er forbi. Tilbake er grensegangene. Og vi? Vi er blitt grensegjengere⁴⁶.'

Men hva slags type essay er det da? At essayet har et åndsvitenskapelig innhold, er tydelig.

Å anslå at dette er et essay som ligger tett opp til refleksjoner med et praktisk filosofisk nedslagsfelt, kan ikke være så galt å si. For filosofi, som alle andre vitenskapsgrener, deles opp i underkategorier, og vi kan finne skillet teoretisk og praktisk. Den teoretiske filosofien tar for seg logikk, metafysikk og kunnskapsteori, mens det praktiske vier sin interesse for saker som har med menneskelig handling å gjøre, først og fremst etikk, rettsfilosofi og politisk teori. Jeg ser at det er en distinksjon de to imellom, og forstår at dersom en fordyper seg i det ene må det andre følge som et automatisk vedheng. Det er en logisk urimelighet å klynge seg til den ene og flykte fra den andre. Gjør man rede for praktisk filosofi, i form av menneskelig agerende forbundet med en sømmelighet, må en inkludere synspunkter om epistemologi og metafysikk. Altså om erkjennelse og ontologi, syn på kunnskap og verden. Fordi ting har kontaktflater og er sammensatt.

⁴⁴ Bibelen. Guds ord. 1997:1233.

⁴⁵ Løvlie, L. 2003(a):1.

⁴⁶ Ibid: 3.

Videre kan jeg se at dette også kan oppfattes som å være tett oppunder en diskusjon rundt et dannelsesbegrep og et dannelsesinnhold. Men det er en innfløkt meningsutveksling jeg velger å unngå.

Argumentet og arrangementet håndhevet slik som i dette essay, står i stil med den debatt som innenfor pedagogikken kom på 1970-tallet om utdanningsteknologien⁴⁷. Kritikken går under flere navn, blant annet det instrumentelle mistak⁴⁸, og anmeldes som en mål-middel tenkning med fremelsking av behavioristiske trekk hos eleven, og hos læreren som underlagt funksjonær. En tenkningen som hentet mye av sin inspirasjon fra Tyler-rasjonalen⁴⁹, i tillegg til den eksperimentelle psykologien og en reduksjonisme der mennesket diagnostiseres til en klassisk betinget organisme.

Kritikken gikk i korte trekk ut på at det er umulig, som med landmålerens velutviklede kikkert, presist å indikere området trygt å anlegge læreprosesser, ved å stille opp målene i en matrise. Hvor lærerens oppdragelse bestod av eksersis i ferdigutviklede metoder, som ventes å lede til de oppstilte målene.

Da sluttproduktet allerede er forutbestemt, ønsket karakter og identitet befordret, ligner det videre en tenkning der vi mener å ha fullstendig grep på alt som er å vite. Og at det er en kausal sammenheng mellom målene, midlene som leder dit og endepunktet for danningen. Men det forekommer ikke, og ikke vet vi alt heller, og godt er det da læring har det dynamisk og uventet i seg som en ubestemmelige vitalitet.

Den gjennomgang og bedømmelse av utdanningssystemet som ble fremsatt da, må gjentas i dag, og den må repeteres med nylagte fremgangsmåter og manøvreringer.

Essayet kan også minne om den kritikk Lasse Løvlie⁵⁰ har ført i pennen tidligere, om L-97. Hans sakkyndige vurdering går på det nyindividualistiske individet.

Anslagsvis tror jeg vi også kan si det har noe med politikk å gjøre. På et eller annet strukturelt plan har det nok det. For som det står skrevet i Nou 2003:16 på side 14: 'Utdanningspolitikk blir til på en arena der mange krefter virker: juss, politikk, økonomi, historikk, pedagogikk, interessemotsetninger og tunge globale trender koblet med en stadig sterkere medieinteresse. Utdanningspolitikken både skaper og svarer på utfordringer i tiden. Det er en indre sammenheng, logikk og struktur mellom utdanningspolitikken og tilhørende nasjonale politikkområder som økonomi, sysselsetting, integrering, sosial, forskning, teknologi, kultur, familie og ungdom. Utviklingen av en kunnskapsøkonomi, globalisering og

⁴⁷ Hellesnes, J. Kritikk av utdanningsteknologien. I: Hellesnes, J. 1975. Sosialisering og teknokrati.

⁴⁸ Skjervheim, H. Det Instrumentelle mistak. I: Skjervheim, H. 2002. Mennesket.

⁴⁹ Tyler, R. W. 1950.

⁵⁰ Løvlie, L. 1997.

økt internasjonal konkurranse, har bidratt til å sette et skarpt søkelys på utdanningens innretning og kvalitet.' Som kombinert med rammefaktorteori⁵¹, forteller oss at det er ytre faktorer som styrer, begrenser og regulerer, og det er økonomiske, politiske og sosiale samfunnsbetingelser. Og vi forstår det må ha med politiske prioriteringer og målsettinger å gjøre. Samtidig med at hva som vil være kvalitet for noen grupperinger, ikke behøver være det for andre konstellasjoner.

Med alle disse reduksjonene er linsen ytterligere fiksert, kikkehullet som var omfangsrikt, virker å være mer fastlåst. Omsider er det høy oppløsning på bildet. Nærmere enn dette kommer vi ikke essayets tema og nedslagsfelt i en kortfattet form.

Og etter å ha anført limitasjoner, følger nå en påpasselig utlegging om forbehold.

Forbeholdene.

Forbehold synes for meg å være reservasjoner av forfattermessig art, og om besværligheter dette har medført med å forfatte tekst. For eksempel bekymringer rundt hvor vanskelig det er å tilrettelegge for en flyt i historien, en gli som gir en lesevennlig stund for andre.

Å skrive føles nesten som å komponere et musikkstykke, eller regissere en film. Man må bevisst ha i bakhodet hva som skal presenteres når, for å gi driv og korrekt introduksjon i et handlingsforløp eller en harmonirekke. Jeg mener det av den grunn hviler et ansvar hos leser, leser av en hvilket som helst tekst, å prøve å søke avsenders intonasjon.

Hvis tonene ikke søkes, kan leseopplevelsen bli noe stakkato, og det kan oppstå feiltydninger. Leser vil kanskje legge trykk på andre ord enn der skribent legger det, diksjonen blir annerledes og poenger forsvinner. Med et resultat at man kan undre seg på om teksten sier det den utgir seg for å si. Leser man det som skrives eller leses det som leses vil? Skapes teksten av meg eller tar den form inne i leserens hode?

Dette tar meg over til neste innvending, den at jeg er urolig for å bruke opp språkforrådet mitt, rett og slett gå tom for språk. En engstelse som har være følelig ved flere anledninger. Dette er også en innvending om at det i løpet av skriveprosessen er visse ord jeg har utviklet et anstrengt forhold til, formuleringer det synes umulig å unngå, og som er helt utelukket å finne synonymer til. Noe som gir skriveproblemer, skaper mange unødvendige pauser og

⁵¹ Engelsens, B. U. 1998. og Berg, G. 1999.

avføder en stor porsjon frustrasjon. Eksempler på slike ord kan være; annerledes, av, av denne grunn, debatt, der, derfor, dermed, diskusjon, en, forskjellige, gjennom, hvor, igjen, i forbindelse med, i tillegg til, jeg, kanskje, man, mellom, men, mens, metode, noe, nær, og, også, problem, rundt, samme, som, så, tema, vanskelig og til slutt videre.

Mange av de nevnte ord kunne for min del vært bannlyst og sendt i språklig eksil.

Innimellom har det å bruke et ord som læring, også vært meget komplisert. I hvert fall når jeg synes det inneholder så vidt varierte delprosesser som kan være vanskelig å fange opp med et begrep for å beskrive fenomenet. For det første er det et element som går forut for læring, og det er en komponent om å ha det trygt og bra, et emosjonelt aspekt. Selv om barn formentlig er født med en disposisjon til lærevillighet. En av de første definisjoner på læring jeg kom over, hadde som forutsetning at det skulle føre til relativt varige adferdsendringer. Da kan vi si at læring er forbundet med avlæring, det å få seg til å gi slipp på noe som skulle vise seg å ikke være holdbart, og en komponent av langsiktighet og motstandsdyktighet. I tillegg til at det har noe med tilfredsstillelse å gjøre, en avveining i samband med innsats og utbytte, glede og motgang. Videre kan vi si at læring har en aktiv del, som dreier seg om tilegnelse og en utholdenhet for innlæring. Og en tilnærmet passiv bestanddel i form av bearbeidelse og fordypning. Her hjelper refleksjon til å oppnå en forståelse og en konsolidering, som igjen baner veien for et eierforhold, et beslutningsgrunnlag og en anvendelse. Man utvikler da en parathet til omstilling og frigjøring, og overskridelse kan være innenfor rekkevidde. Som kan ha noe med en stemhet å gjøre. Avslutningsvis kan vi derfor si at læring består av en indre og en ytre prosess. Indre i form av en refleksiv bevissthet og ytre i kraft av handlinger og væremåte.

Men forbeholdene sier også noe om læreprosesser og refleksjoner, hos meg.

Det føles i ettertid vesentlig å ha fått heftet noe skrift på skjermen, tekst å ha som et utgangspunkt for videre jobbing. Det tandre grunnlag for hovedoppgaven ble skrevet ned på lapper, for så å bli overført til datamaskin og virkeliggjort på skjerm. Da jeg først hadde fått litt sammenhengende tekst å jobbe med, etter å ha utarbeidet de første avsnittene, vokste essayet frem. For under skriveprosessen trådte oppfatningen og tryggheten på hva essayet vil si og hvordan gjøre det klart for meg. Da kunne jeg klippe og lime, legge inn poenger og sammenhenger, momenter og overlappninger som formet seg mens jeg bearbeidet avsnittene.

Etter hvert som den endelige teksten materialiserte seg, i samhandlingen som oppstod mellom lapper og litteratur og skjerm og essayist, ble lappene også mer målrettet og skjerpet.

Med lappene forholder det seg sånn at det viktigste er å gripe tankene som flyter gjennom bevisstheten, få tankene i net til å ta mer permanent bolig i indre strukturer. Få et øyeblikks tak på dem heller enn å miste de. Det blir som en innlært studieteknikk, der man tar notater for å fastholde opplysninger i forsøk på å begripe det ubegripelige.

Nye kunnskaper akkumuleres, forståelser utfordres og oppfatninger utfylles. Man stiller opp tankene og meningene i stadig forsøk på å visualisere originale ideer for seg selv, anskueliggjøre dem, for så å sette dem sammen til fattbare meningsrekker. For på denne måten å håndgripeliggjøre synspunktet, å fange det i språk og tankebaner. Synet testes deretter ut, med det resultat at det enten tilbakevises eller forpaktet.

Slik gikk innsigelsene om skriveprosess, språkbeholdning og tanker om begrepet lærings kompleksitet. Og nå blir det et spørsmål om vi kan sette en betegnelse på oppgaven.

Forslag til vitenskapsteoretisk benevning.

Hvis jeg så skal forsøke å begrepsfeste oppgaven og dets tema, vil jeg, litt sleivete, titulere det *et spørrende og uorganisert pedagogisk essay*. En ny vitenskapsteoretisk genre, en historisk frembrakt klassifisering. Det er en kategorien som i sin kaleidoskopiske oppbygning eksperimenterer med å gjenskape den forvirring tihengerne av skolen mener opptrer ute i den ustrukturerte verden. Som med samme begrunnelse forsøker å antyde hvor komplisert det er på forhånd å fastslå hvilket innhold i grunnskolens siste del, plukket fra verden, som vil virke oppbyggelig på akkurat ditt overlevelsesprosjekt, og et hvilket som helst annet. Når menneskene er så vidt forskjellige⁵². I alt kommer vi i overkant av 6 milliarder utgaver på verdensbasis, mens vårt eget sogn tillater litt over 4,5 millioner varianter. Og derfor, med strukturelle virkemidler problematisere troen på styrte læreprosesser.

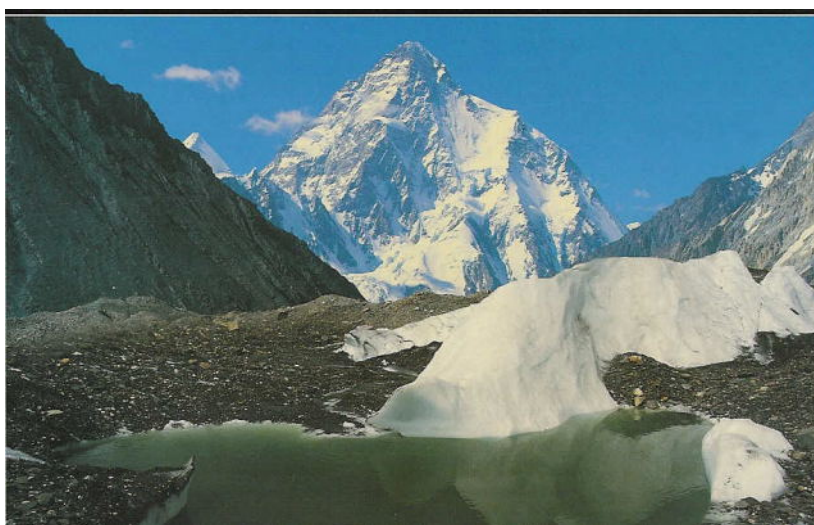
Men for å være mer seriøs i mitt forsøk på konseptualisering, må nok *åndsvitenskapelig* nevnes, som en overordnet vitenskapskategori. Fordi essayet prøver å vise at mennesket må søkes forstått som et historisk og verdibestemt vesen gjennom sine uttrykk, samt å påpeke at disse objektiviseringer kan gjøre noe med deg i din erfaring av dem, som igjen kan åpne opp for forståelse. I mennesket selv. Som kan fungere som ny forståelseshorisont og derav forutforståelse, hvor forholdet mellom delene og helheten forskyves og forenes i ny forståelse. Og relasjonen mellom gjenstand og forsker, forbindelsen mellom deg og verden, i

⁵² Se Nou 2003:16:13.

oppfatningen av mennesket som et vesen i en livslang prosess av skapning og reskapning frembringer og former sitt eget liv, skifter.

Spørrende må videreføres fra den sleivete genren, og *utfordrende* supplerer det spørrende aspektet. Utfordrende i den grad at det utfordrer spørsmålet om hvilke kompetanse og kunnskap som kan tenkes mest verdifull til en tid, og ved tidsbrytningen i særdeleshet. Og spørrende fordi essayet nettopp spørre disse spørsmål. Kanskje ordet *undrende* kan overta og bytte plass med spørrende og utfordrende? *Filosofisk* kan vi gjerne legge til, praktisk-filosofisk fordi den tar for seg menneskelig handling og sier noe om vårt forhold til de(n) andre. Til slutt teoretisk-filosofisk fordi den tildeler syn på en u håndgripelig verden, og hvilke kompetanse og kunnskap kan tenkes uvurderlig i den. Det filosofiske aspekt vil jeg derfor supplere med *didaktikk*, da essayet bevilger seg retten til å uttrykke sin mening om den substansielle kjernens hensikt i grunnskolen og metodikken praktisert.

Da kan vi forsøke å innordne disse mange benevningene til en disiplin, og vi ender opp med: *undrende pedagogisk filosofisk og didaktisk essayistikk*.



K-2, Karakorum, Pakistan.

Men det overlater jeg allikevel til andre å bestemme og fastslå. Det får de som kommer etter oss retrospektivt finne ut av.

Etter å ha tildelt betenksom disiplin, følger nå en påpasselig utlegging der det drøftes om det er skjellig grunn til om man er meningsberettiget eller ei.

Meningsberettiget?

Utsiktene til at essayet *Hvordan kan vi begrunne våre valg i et valgsamfunn?* blir et hybridessay eller en kvasivitenskapelig hovedoppgave, er der avgjort til stede. Kan hende det blir et hybridessay når sjangeren som skrives krever at man for redelighetens skyld må dokumentere bokførte utsagn, og når jeg mot slutten gjengir og ramser opp teori i den hensikt å etablere en samtalepartner for å binde argumentene i hop. Kanskje hovedoppgaven av samme grunn blir kvasivitenskapelig, da man i den essayistiske metode ikke er så stringent og omstendelig som den akademisk arbeidsmetode fordrer. Og når man i tillegg velger dokumentasjon fra varierte disipliner og fagtradisjoner, for å fargelegge omrisset av det bilde en selv mener å oppfatte og vil at andre skal se, men ikke nødvendigvis gi sin tilslutning til. Da må man også gå med på spørsmålene: Er essayet meningsberettiget innenfor den pedagogiske tradisjon? Er det rom for disse tanker og denne fremstilling? Denne problemstilling kan også forstås som et ordskifte om hva pedagogikk innbefatter, og om hva som er oppriktelig pedagogisk i en brytningstid. I artikkelen 'Hva er pedagogikk?', skriver Torill Strand: '[...] pedagogikk er det som på et gitt sted og til en gitt tid defineres som pedagogisk.' Pedagogikk er derfor ingen enhetlig, stabil og uavhengig størrelse. Tvert om er pedagogikken både mangfoldig, kompleks og paradoksal, og i stadig forandring i et foranderlig samfunn⁵³.

Som kan lede til et spørsmål om defineringsmakt, om aksept eller ikke, om å være innenfor eller utenfor. Men akkurat den spesifikke diskusjonen må ligge nede i dette essay.

Det blir også et spørsmål om å stole på kvaliteten på egen utdanning, og videre driste seg til å ha tiltro til egne tanker foranlediget av utdanningsreisen og interesser.

I 'Utdanning med pedagogisk profesjonalitet'⁵⁴, fremsetter Dale en teori om kvalitet på lærerutdanning. Om jeg oppfatter Dale rett, mener han at et kriterium på om egen utdanning innenfor pedagogikk er verdig, er din evne til å bedømme kvaliteten på utdanningsrelaterte aktiviteter og utdanningssystemet.

Et dokument som Norges Offentlige Utredninger 2003:16 'I første rekke', og de effektuerte konsekvensene av dokumentet, er nettopp det. Utdanningsrelaterte og del av utdanningssystemet. Og som profesjonsutdannet pedagog kan jeg derfor ikke annet enn stole

⁵³ Strand, T. Hva er pedagogikk? Pedagogikkens kunnskapstradisjoner og – kulturer versus pedagogens faglige identitet. I: Kvernbekk, T. (red.) 2001:166.

⁵⁴ Dale, E. L. 1999.

på refleksjonene, i kontinuerlige og bearbeidende dialoger med erfaringer, relevante tekster og teoriutviklede begreper. For når alt kommer til alt - noe jeg for øvrig undres over når vil inntreffe – er sinnelagene egentlig det eneste jeg har å by på, nesten i enhver sammenheng, og i hvert fall i en kontekst som dette. Og dette er kun ord, satt sammen i en rekkefølge i et eksperimentelt forsøk på å skape mening, eller rekonstruere mening og erkjennelse.

Så hvis svaret på spørsmålene er ja, takk og lov for det. Da kan jeg nemlig fortsette. For som nyutdannet pedagog, er jeg rent fagmessig i startgropen, og dette er anslagsvis dit jeg er kommet i noen overveielser og tankeganger. Og om man skal undervise eller tilrettelegge for læring, må betenknninger ført i pennen i dette essay tas til ettertanke overfor seg selv.

Som igjen åpner for det aktuelle spørsmålet, om jeg teoretiserer? Svaret må bli at det vet jeg ikke. Det å skrive holdbar læringsteori eller undervisningsteori eller kunnskapsteori, forlanger mye plass, og ikke minst tid. Egen teorikonstruksjon på hovedfagsnivå er utelukket, da det å gjengi, eller skape et så ambisiøst destillat krever en oversikt og en innsikt og et forarbeid som gjør at vi nærmer oss betingelser for forfatterskap i teorikonstruksjonens tjeneste, og som man aldri i verden kan fordre på dette stadiet. For når man skal forfatte teori, må man danne og utdype relasjoner mellom møysommelig utarbeidede begreper i et hypotetisk og potensielt system. Og har man først begynt å gjøre rede for en sak, for eksempel *lærerskikkethet*, må det inkluderes flere nyanser på sikt. Fordi den abstrakte omstendigheten lærerskikkethet, må sees i forbindelse med flere elementer, som for eksempel evne til å si noe om en god læringssituasjon, anlegg til å avveie læreplan, begavelse til å avkode menneskene som skal lære opp, og vilje til stadig å utvikle egen praksis. Og mer, for at systemet skal være funksjonsdyktig.

Men ikke desto mindre er det det tredje argumentet, det tredje fall som er det interessante. Den kunngjøring er forutsetningen som løfter oss og som tillater svevet. Alle svar funnet åpner som kjent for de nye spørsmål og ny stillingtaken. Og den overordnede, og kanskje den viktigste teorien, blir den du selv har tilegnet deg og utviklet. Som består av komponenter du har lest, det du har erfart og det du selv har tenkt. Det blir den du setter din tillit til i handlingstvang, og som oppøves ved tenkning i og rundt didaktiske begreper og kategorier.

Hvis svaret på spørsmålene derimot er nei, blir omstendighetene verre. Da vil jeg først og fremst undre meg på hva det sier om utdanningens eksistensberettigelse? Om fakultetets og instituttets evne til omstilling og adaptering? Er det da en utdanning som passer i tiden, eller en utdanning med det statiske som forutsetning? For det må jo være studentenes tanker man er interessert i, det de kommer ut av studietilværelsen med, sammenføyd i en kollasj av

henvisninger og referanser, for å føre arven videre. Fra den dagen man er ferdig og søker jobb, har man ikke lengre noen som passer på seg, eller står over skuldrene dine og påser at ting gjøres i henhold. Da er man overlatt til seg selv.

Denne diskusjonen kan også henseile på, og si noe om egen evne og vilje til å overfortolke, se med fordomsfulle øyne eller finne de svar studenten selv vil finne.

Frem til hit har valg blitt tatt, og det har handlet om avstemning og prioritering. Men ennå er vi ikke fremme ved det Nou sikter til. Folks tålmodigheten settes på en anstrengende revisjon, de må helt ned i kjelleren for å mobilisere styrke. Mon tro hva dokumentet har i tankene med dette forunderlig valgsamfunnet?

Her lar vi denne drøftingen stanse, mens vi foretar et sjumilssteg med den hensikt å forlate denne teig av mer tekniske betraktninger og nå frem til menneskets aner.

Vår kontinents historie frem mot overgangen.

Nå er vi fremme ved der den overordentlige historien tar til, den opphavelige i lagene og sjiktene av små beretninger som denne erfaring og dette essay utgjør. Og det første vi må gjøre er å gi delen en overbygging. Gjøre rede for en bakgrunn slik at vi bedre kan forstå hensikten med avsnittet selvautoriserende plassering.

For i det hele å forsøke å beskrive et samfunn og en tid, faller det meg naturlig å presentere den historiske utviklingen, foreta et sveip innom realhistorien med fokus på et knippe betydningsfull sammentreff og hendelser som øyensynlig leder frem mot nåtid. Dette er kun mulig i en kort og forenklet utgave. Av den grunn vil mange vitale hendelser fra det forgagne være utelatt.

Når en skal benytte seg av snitt av historiens gang som dokumentasjon, med utgangspunkt i vår krets, den vestlige vitenskapelige, vil en utfordring være å sette broker og foreteelser sammen til noe meningsbærende og plausibelt. Og dette må gjøres uten å lokalisere kun en tanke og et verdensbildes stamtavle, da kjernen i kulturer i all hovedsakelig består av uenighet og konflikt, på tross av en fordragelighet i bunn som fungerer som et lim. - Først hendte det, så skjedde det og dermed utgikk det resultat som ledet til den utgang. Slik er det håpløst å kladde en historisk redegjørelse. Den historiske dialektikken, bruddene, i form av begivenheter som tar hverandre og frembringer nye epoker, må synliggjøres og

sannsynliggjøres. Uten å konkludere med at det faktisk forholdt seg slik, var sånn eller opplevdes slik. Eller å overfortolke for å styrke og støtte egne deduksjoner. Det er ene og alene i min makt å antyde et forløp og en handlingssekvens med påfølgende konsekvenser, og de lange linjer.

Vi må også huske at verden kunne sett helt annerledes ut enn det den gjør i dag. At verdenshistoriens gang kunne ha forløpt forskjellig hvis bøker med annet innhold og tanker hadde blitt skrevet eller gjort kjent, kunstverk med en annen ikonografisk referanse blitt malt og skulptert, eller andre ismer med et annet grunnsyn hadde vunnet frem og blitt tillagt verdi og erobret hegemonisk dominans. At denne verden og dette livet aldri hendte eller ble noe av. Men det ville vi uansett ikke ha hatt den minste peiling på, visst noen som helst ting om, og som kanskje er en betraktningmåte som har lite for seg. For selv ikke i den villeste filosofering ville vi kunne fatte en slik abstrakt spekulering, da det er denne verden vi har å forholde oss til, og her vi er.

Vær så god, en gjennomgang av verdenshistorien med vårt kontinent som knutepunkt, fra skapelse og frem til valgsamfunnet, på knappe fem sider.

Menneskehetens reise har vart i tusenvis av år. Planetens og universets enda lenger.

Universet er anslagsvis 13,7 milliarder år gammel, jordkloden 4,5 og liv på planeten kan spores omtrentlig 4 milliarder år bakover. De første primitive celler og organismer tok form i havene, og sammen med amfibiene som tok steget og krøp opp fra ur-vannet til landejorden, har de utviklet seg til et mylder av kompliserte livsformer. Hvor de første dyrene utviklet seg for omtrent 600 millioner år siden. Mye av dette tidlig artmangfold er nå utdødd. Mens mange essensielle byggesteiner har overlevd og tatt nye former i den historiske affære av naturlig seleksjon - den ikke-styrte prosess som evolusjonsteorien angir - der de mest tilpassningsdyktige overlever og forgreiner seg videre til nye eksistenser og arter.

Mennesket har som art eksistert i et par millioner år, og i en langstrakt utviklingssekvens var vi først mineralisk, dernest vegetabilsk, så animalsk, før vi ble det moderne mennesket slik vi kjenner det av i dag for vel 100000 år siden. Fra å være nomadiske jegere og sankere har vi utviklet oss til stedsbundne folk som har kultivert og lagt naturen under oss. Byer har vokst frem og sivilisasjoner oppstått. Bystater har veket veien for riker og imperier som igjen har veket for nasjonalstater. Som tilsynelatende bøyer av for multinasjonale konsern og storfinans, slik det geopolitiske kart fremstår i dag.

Religioner har oppstått og tatt varierte former innenfor forskjellige områder og kulturer. Variasjonene spenner fra sjamanisme til mystisisme, fra polyteistiske utgaver med komplekse og sammensatte panteon, til monoteistiske versjoner. Legender og sagn har blitt brukt som forklaringer på forandringene i naturen og for å regulere livene innenfor kulturer. Kombinert med ulike kosmogonier, teogonier og antropogonier som har kommentert tilblivelsen og struktureringen av så vel verden som guder og mennesker.

Men disse forhistoriske krønikene om tilblivelse, om regler for oppretthold og atferd, om å vise takknemmelighet overfor det som er større enn oss, er nå døde, og vi organiserer ikke lengre våre liv rundt dem.

Fundamentale spørsmål om eksempelvis universets tilblivelse og sammensetning, om livet og eksistensens gåter har blitt stilt. Eksperimenter og filosoferinger rundt de samme spørsmål har blitt utført i en overveldende størrelsesorden, for å lokalisere pålitelige besvarelser. Noen har vi fullgode svar på, andre ikke.

Vi har utforsket og kartlagt så godt som hele den synlige og tilgjengelige verden, forsert innover mot klodens midte og utover henimot verdensrommets ende eller kant eller rand eller hva vi skal kalle det. Med dette har verdensbildet forandret seg og ekspandert mangfoldige ganger.

Vi har beveget oss fra en geosentrisk verdensforståelse, det ptolemeiske, der jorden og menneskene som skapt i guds bilde var universets senter, til en vitenskaplig forståelse, det kopernikanske verdensbildet, der solen er sentrum for vår galakse og vårt planetariske system, og som de andre planetene kretser rundt. Melkeveien, et av flere solsystemer, en av mange galakser, alle ennå ikke oppdaget eller kartlagt til det fulle, og deres baner bestemmes av mekaniske og matematiske lover.

Med andre ord har vi overvunnet spekulasjonen. I hvert fall er det slutningene vi kan trekke ut av våre undersøkelser. Det er hva de viser og hva vi konstaterer som bekreftet.

På slutten av 1400-tallet, da det fortsatt fantes steder man ikke visste om, Terra Incognita, sendte europeerne ekspedisjoner ut for å bryte nytt land, etablere handelsveier og hente hjem rikdommer. Siden da har begreper og perspektiver som fremskritt og rasjonalitet vært avgjørende for å beskrive vår virketrang, og for å karakterisere den kjennsapsrevolusjon som har funnet sted.

Etter hvert kan vi anmerke at europeernes søken gir seg utslag i en imperialisme, som varer til langt ut i det 20. århundre. En kolonialisme sterkt preget av ekspropriasjon og utplyndring,

og en imperialisme som høyst sannsynlig består, men da i ny ham og omskrevet med ferske og mer moderne, moderate og nøytrale ord.

Men også forestillinger som frihet, likhet, brorskap og demokrati har vært med på å prege utviklingen i Vesten, gjennom Renessansen og Opplysningstiden, og de siste århundrene etter den Franske revolusjonen. Hvor en sterk tro på menneskets verdighet, ikke som kongens undersått, men som individ, setter seg. I tillegg står konsepter som humanisme og liberalisme som vitale kraftkilder.

Optimismen er stor der vi står på terskelen til en ny tid etter den lange og mørke Middelalderen. Og den tids institusjoner som kirkemøtet, korstog og inkvisisjonen legges døde, da deres legitimitet ikke viste seg motstandsdyktige.

I sammenheng med den Industrielle revolusjonen vokser byråkratiet som organiseringsform gradvis frem. Rasjonalitet internaliseres i flere og flere systemer og kravet om effektivitet høynes. Det er oppgaver å løse, og vi må ha strategier som sikre at disse oppgavene blir løst på en mest mulig hensiktsmessig måte.

Schaanning sier: 'Når jeg [...] skal skissere det vi kan kalle 'det moderne prosjektet', så tenker jeg på en mer generell prosess som har foregått i vesten siden 1500-1600-tallet hvor for eksempel boktrykkerkunsten, den nye naturvitenskapen og en gryende kapitalisme bidro til å forme et nytt tenkesett. Dette tenkesettet kan vi kalle 'moderniteten'⁵⁵.' Stikkordmessig karakteriserer han det moderne prosjektet i fem punkter: 'Troen på sannheten og metoden, troen på siste-instanser, troen på avsløringsstrategien, troen på fremskrittet og troen på friheten'⁵⁶.

Samfunnet skifter karakter kontinuerlig, og jordens beskaffenhet er en ubrutt prosess av omskaping. Jordkloden, med sine fire forskjellige lag, dannes og forandres løpende da varme fra kjernen i form av flytende lava tvinger tektoniske plater til å lee på seg i subduksjonssoner. Og i disse bevegelsene, i forsenkninger eller forkastninger, omformes havbunn og landskap jevnlig. Slike kontinentale forskyvninger vil for alltid foregå, og derfor er det en bestandig prosess av konstruksjon, dekonstruksjon og rekonstruksjon.

Tid kan jamføres med forandring, og i perioder går denne forvandlingen langsomt mens den andre ganger akselererer. Naturens kretsløp skifter syklus, noe som med mellomrom fører til forandrede betingelser for mennesker og dyr. Dyrearter er utrydningstruet, noen dør ut,

⁵⁵ Schaanning, E. 2000:9.

⁵⁶ Ibid: 10.

mens andre blomstrer og nye raser oppstår. Trosgrunnlaget for visse religioner går til grunne, andre skifter form og videreutvikles. Gamle ideologier faller mens nye tar fasong. Kulturer står overfor samme utfordring. Språk med opphav i spredt stammebosetting i ufremkommelige territorier, blir borte, få nye kommer til. Og med det mister vi verdifulle erfaringer samlet og videreført på tvers av århundrer. Fra kun å ha noen yrker å velge mellom får vi et utall mulige yrkesgrupper og arbeidsvalg, og med det fremtvinges nye sosiale sjikt.

Vitenskapene og arbeidsmetodene raffineres for å sikre forutsigbarhet og langsiktighet. Regelmessighet og planmessighet ble på samme måte ansett som kriterium for en lettere hverdag for det enkelte mennesket, materielt sett, og en forutsetning for fastboenhet. Dette hendte da sentraliseringstendenser og urbanisering ble et tiltakende fenomen utover på 18-hundretallet, idet mennesker bega seg henimot sentre på jakt etter erverv og underhold. I tillegg til arbeid, hvilte fornuften i disse kjernene, en fornuft forvaltet til å legge myter døde, de samme fabler som hadde fungerte som fortetninger av universell innsikt gjennom generasjoner.

Folkesuverenitetsprinsippet, som sier at all makt de styrende organer rår over, skriver seg fra folket i form av et utledet mandat, etableres. Menneskerettigheter, som forsøk på å nedtegne humanitet og liberalitet til attråverdige handling, formuleres og formaliseres i allmenngyldige prinsipper. Og overnasjonale og internasjonale organisasjoner ser dagens lys som følge av dette skiftet i syn på rasjonalitet og berettigelser.

Og i vår tid har globaliseringen og digitaliseringen reformulert verden. Teknologi videreutvikles, og mediekkanaler endres. Kyndighet og teknologiske nyvinninger har kortet ned på avstander og gjort den fysiske verden mindre. Transport fra A til B på kloden går hurtigere. Samtidig med at hendelser langt borte påvirker oss her hjemme i sterkere grad enn før når vi får servert episodene øyeblikkelig etter sammenstøt eller nedslag, og ytringer spres på sekunder. Noen vil til og med hevde at vi står ovenfor en ny folkevandringstid, både for oss i den vestlige delen av verden som reiser mer, men også for mennesker plassert andre steder på jordkloden - men da gjerne i form av å være flyktninger eller internt fordrevne.

I ettertid har vi med hjelp av vitenskapen sett bakover via så vel geologiske hendelser som overleverte artefakter, og navngitt og definert tidsperioder og epoker objektivt. Først etter bergarter og mineraler, deretter menneskers karakteristiske levesett og teknologisk nivå.

Men kunnskapen vi har om det forgagne er midlertidig, vi sitter ikke med noen endelig fasit der ting er evig og fiksert. Stadig vekk får man servert artikler og forskningsrapporter der en kan lese at historien må omskrives grunnet nye vitenskaplige funn, eller udiskutable spor

som hevder noe annet enn det vedtatte. Viktig er det da å huske på at det ikke er kunnskapen eller sannheten i seg selv som er ny, men vår kjennskap til den.

Og det er grobunn for stadige reviderte sett begreper som forsøker å fange og beskriver det spesifikke ved samtiden, da vitenskapens grunnsetninger også må endres i lys av nye forhold. Alternative forståelser og forklaringsmodeller truer uopphørlig den etablerte standard. Det vi vet, er per i dag kun det beste anslag. Mye av det som engang var vet vi ennå ikke noe om, og det er fortsatt plass til det uoppdagede og uante. Noe som åpner opp for at vår oppfatning av samtiden, ikke nødvendigvis er feil, men kanskje ikke alltid er så presis som vi helst vil like, og dermed regelmessig bør utfordres og revurderes.

I samme bok av Schaanning som vi refererte fra ovenfor, kan vi lese at det moderne er et 'ufullendt prosjekt', og at moderniteten er 'svanger med sin egen oppløsning'⁵⁷. Noen av problemene som oppstår innenfor moderniteten er de følgende: Oppløsningen av troen på sannheten og metoden, oppløsningen av troen på siste-instanser, oppløsningen av troen på avsløringsstrategien, oppløsningen av troen på fremskrittet og oppløsningen av troen på friheten⁵⁸. Schaanning skriver videre: ' Vi kan kanskje konkludere med følgende.

Moderniteten er i etterkrigstiden ikke fullstendig i 'oppløsning' – i alle fall ikke i den forstand at troen på sannheten, metoden, siste-instanser, avsløringsstrategien, fremskrittet og friheten har gått helt og holdent tapt. Vi må heller konkludere med at disse forutsetningene *problematiseres*. Modernitetens 'oppløsning' må derfor ikke forstås som opphør og avslutning, men som 'fortynning' via en rekke problematiseringer. Disse startet selvsagt ikke først etter 1945. Det er snakk om en prosess som har fulgt moderniteten som dens egen skygge. Men kritikken tilspisses. Problematiseringene drives nå ofte til det ytterste. Derfor kan vi si at om moderniteten ikke har gått fullstendig i oppløsning, så er vi vitne til at modernitetens stramme grep på tenkningen 'løses opp'⁵⁹.

'Siden modernitetens oppløsning er en prosess som har foregått lenge, kan det være nyttig å peke på et par områder som det særlig fokuseres på i etterkrigstiden: [...] subjektet og fornuften som siste-instanser problematiseres⁶⁰, og 'Samtidig som subjektet faller stiger språket. Språket blir den instans som nå fanger oppmerksomheten. De fleste filosofiske

⁵⁷ Ibid: 15.

⁵⁸ Ibid: 16-20.

⁵⁹ Ibid: 22.

⁶⁰ Ibid: 22.

retninger etter 1945 bygger sine posisjoner på språklige argumenter av et eller annet slag. Kritik og analyse fundamenteres ikke lenger i subjektet, men i språkanalyser⁶¹.

Nå kan vi formodentlig forstå det jeg tidligere nevnte om avsnittets selvautoriserende plass. For historien er nåtidens tilblivelse, hvor vi er tradisjoners arvtakere. Det er ideenes, tankenes, åndens og bevissthetens reise. Det er kulturenes og samfunnets organisatoriske utvikling fra det vi kaller kaos til orden. Og som leder frem til i dag.

Velkommen til jordkloden og menneskeslekten foreløpig siste etappe, den fra skjebnesamfunn til valgsamfunn. Steget og metamorfose. Hvor du er den du vil være, og investeringene du har gjort deg, eller ikke gjort deg. I tiden der forbindelsen til det foregående og fellesskapet er kuttet, og forpliktelsen på andre enn deg selv kuet. Og hvor arbeidsdelingen har gått så langt at kravet til arbeidstakeren er blitt spesialistens⁶².



Pagan, Myanmar.

⁶¹ Ibid: 23.

⁶² Se Nou 2003:16:55.

Fra skjebnesamfunn til valgsamfunn.

Alle har vi en forståelse av verden. Vi har videre en oppfatning av oss selv, egne væremåter og handlinger. Vi gir opplevelser og erfaringer en fortolkning fundert i en eller annen referanseramme. Som er den kulturen du er født inn i, og de opplevelser og erfaringer du har gjort deg og vil gjør deg. Dette for at verden skal virke forståelig og for å skape forbindelser og tilhørighet, og er noe som foregår som en selvsagt sosialiseringssprosess. Noe man ikke kan komme utenom.

Av og til erfarer man også at andre mennesker forsøker å definere en hendelse eller en begivenhet for en. Men også indikere din oppfatning av verden for deg. Dine opplevelser og erfaringer fortolkes og gis en meningsinnhold av andre. De forsøker å foreskrive din opplevelse av virkelighet. Dette kan henge sammen med at disse var med på aktivitetene, de befolker det samme univers, eller fordi de påberoper seg mer og bedre sakskunnskap enn deg.

Bech-Karlsen skriver: 'Begrepet virkelighet reiser store filosofiske spørsmål, men virkeligheten kan også beskrives funksjonelt, slik at den blir konkret og håndterbar. Man kan for eksempel si at virkeligheten konstitueres av autentisk tid, autentiske steder, personer og gjenstander. Ved å legge vekt på det autentiske er det snakk om et dokumentarisk virkelighetsbegrep; det sentrale er å forankre fortelling og beskrivelse i konkret, sansbar virkelighet. [...] Medie- og kulturviteren Anders Johansen beskriver *tre sjikt* av virkelighet. Det første sjiktet er det *fysisk reelle*, det vi merker i sansning og handling. Det overlapper i hovedsak med det dokumentariske virkelighetsbegrepet. Det er dette virkelighetssjiktet som forsikrer oss om at verden *virkelig finnes*. Det andre sjiktet består av de *betydninger* som setter oss i stand til å erfare og forstå. Den fysiske verden ville være uforståelig hvis det ikke var for kulturens sorterings- og tolkningsapparat. Gjennom språket sikrer betydningene oss en *beboelig verden*. Disse to sjiktene av virkelighet er nokså elementære. Men Anders Johansen foreslår også et tredje sjikt:

I tillegg til den fysiske og den kulturelle virkelighet kommer det en *sosial*, som er like avgjørende for livsevnen. Hvis den første av disse virkelighetene overveiende er sanselig og den andre mest intellektuell, består den tredje av følelsesstoff først og fremst.

Denne tredje forståelsen av virkelighet holdes oppe av menneskelig engasjement og kontakt – ikke i tingenes eller i begrepenes verden, 'men i *medmenneskets*', som Johansen formulerer det. Vi kan snakke om virkelighetens moralske og relasjonelle rom. [...] Sansning, tenkning

og følelser er selvsagt ikke strengt atskilt, men griper snarere inn i hverandre og utgjør samlet menneskets måte å forholde seg til virkeligheten på⁶³.

Som vi kan forstå er forestillingen virkelighet et mangefasettert og høyst privat begrep. Det som konstituerer virkelighet for meg trenger nødvendigvis ikke å være den samme konstruksjon som tilkjennegir realitet for deg. Verden er en individuell sammensetning og vi ilegger forskjellige komponenter verd og omdømme. Det eksisterer ikke noe 1:1 forhold mellom individuelle verdensanskuelser og de faktiske forhold. Det forekommer heller ikke et fullstendig samsvar mellom verden der ute, og din kognitive representasjon og utsnitt av den samme eksterne verden.

Og det foreligger ingen eksklusiv kanonisert versjon som griper og fastholder alle nyanser ved virkeligheten. Selv om det opp gjennom historien har vært utallige forsøk på å gjøre nettopp det. Ingen realitet noen har eiendomsrett til, ingen noen kan bemektige seg. Spørsmål og synspunkter om sannhet og de faktiske forhold, vil det til enhver tid eksistere motstridende og divergerende oppfatninger om.

Den virkelighet vi skal forholde oss til og ha som klangbunn her, er forankret i en beskrivelse 'Norges offentlige utredninger 2003:16 I første rekke' gjør seg bruk av. Derfor kan du si at vi i denne oppgaven anvender et dokumentarisk virkelighetsbegrep som samtalepartner. Dette dokument vil være bakgrunnen som de kommende betraktninger diskuteres ut i fra og opp mot. Den virkelighet skolen virker innenfor, skolemyndigheters forståelse av samfunnet og samfunnets selvforståelse, kan vi si dette er.

Og på side 37 kan følgende signalement av dagens tid leses:

'Samfunnsutviklingen karakteriseres av overganger fra et skjebnesamfunn til et valgsamfunn med mindre tydelige sammenhenger mellom arbeid, kompetanse, kulturell tilhørighet og identitetsdannelse. Dette utfordrer utviklingen av fellesskapsfølelsen⁶⁴.

Ved første øyekast fremstår disse to setningen som forstandige, noe vi kan nikke bekræftende og anerkjennende til. Men ved nærmere ettertanke fremtrer benevningene *skjebnesamfunn* og *valgsamfunn* som noe mer problematisk.

⁶³ Bech-Karlsen, J. 2003:20-21.

⁶⁴ Nou 2003:16:37.

Hvilke årstall kan vi sette på epokene? Når tok skjebnesamfunnet slutt? Hvilke trekk kjennetegnet den særlige perioden? Var skjebnesamfunnet et homogent og ensartet samfunn? Ens betydende med holistisk og konstant?

På samme sted sitatet står, under avsnittet med overskriften *Samfunnsendringer i de siste 10-20 år*, gis en liten antydning. Det er endringer vi kan spore 10-20 år tilbake i tid. Da kan vi konkludere med at dette skiftet i den historiske gang, ikke er veldig gammelt. Ganske nytt faktisk.

La oss undersøke hva som kan tenkes å ligge i en beskrivelsen av et samfunn som et skjebnesamfunn.

Hengir Nou seg til spekulering av åndelig eller metafysisk karakter? Snakker de om et slags fatalistisk samfunn der det er forutbestemt, står skrevet i stjernene hvilken stand du tilhører og hvilke muligheter som derfor er innen din rekkevidde? Bestemt av lunefulle upersonlige kosmiske krefter det ikke er noe å få gjort noe med? Et samfunn med en klar sammenheng mellom arbeid, kompetanse, kulturell tilhørighet og identitetsdannelse, og du blir hva faren din var - skomaker bli ved din lest -, og hvor utsiktene til overskridelse og bevegelse er så godt som umuliggjort? Med andre ord et stendersamfunn?

Kanskje det er en underliggende og ureflektert referanse til August Comte (1798-1857), positivismens fader, med tanke på hans skjematisk fremstilling over samfunns utvikling? Hvor verdenssyn, kunnskap og erkjennelse endres i konfrontasjon med samfunnsøverganger, fra det teologiske og metafysiske stadiet, til det positive samfunn. En oppadgående kurve henimot det perfekte. Og når vi endelig har nådd det positive, skal alt bli så mye bedre og enklere, der vi baserer oss på den virkelige, den sikre, den presise, den nyttige og den oppbyggelige kunnskapen som beslutningsgrunnlag for våre avgjørelser. Hvor valgsamfunnet fremstår som det endelige positive stadiet, med individets rettigheter og frie valg som det avgjørende?

Her kan vi se Comte opererer med en lineær historieoppfatning og tidsbegrep, hvor hendelser betraktes i kronologisk forhold til hverandre, i en direkte kjede av årsak og virkning. Historiens funksjon blir å tilveiebringe en redegjørelse for hvordan menneskene forlater tidligere utviklingsstadium og stiger oppover i et slags forhåndsbestemt utviklingsmønster, som nesten lar seg måle på et utviklingsbarometer. Da kan det fort feste seg en oppfatning, om at vår kultur, stoppestedet, har noe høyverdig over seg. Og andre kulturer, levesett som ikke har kommet så langt som oss i progresjon, ut fra vår bedømmning, fremstår som eksotiske levninger fra en tid som har vært. Kanskje også annenrangs og

tilbakestående? For det er lett å tenke utviklingsaktig, at desto høyere opp på stigen man er kommet, jo mer moderne og mer opplysning, innsikt og fornuft rår man over.

Eller kan det være et samfunn preget av mekanisk solidaritet 'Norges offentlige utredninger' snakker om, slik Emile Durkheim beskrev det. Da han betegnet ulike samfunns strukturering av arbeidsdelingen gjennom organisk og mekanisk solidaritet? Som vi kan lese: 'Å ha et yrke i dag er å inneha en *spesial*-kompetanse, å være kvalifisert på ett felt, men uvitende på andre (spesialiserte felter). Å være kvalifisert yrkesmessig betyr m.a.o. å være utelukket fra et mangfold av andre arbeidsverdener. Men også å være avhengig av dem i en abstrakt arbeidsdeling. Av dette, skriver Durkheim, følger organisk solidaritet.⁶⁵ Så det må være snakk om strukturelle forhold som lå før tiden med organisk solidaritet.

Jeg går utefra at begrepet refererer til et skjebnesamfunn der din mulighetshorisont er ekstremt snever, for ikke å si ikke-eksisterende, grunnet det strata du og din familie tilhører. Din familiære bakgrunn er her en markør. Et standssamfunn, nesten likt et kastesamfunn, hvor man er født inn i en rutine, og overskridelse er en utenkelig begivenhet. Til et statisk samfunn der forandring tok lang tid, og man med visshet kunne spå morgendagen utefra gårsdagen. Kystsamfunn k⁶⁶, som Edmund Edvardsen kaller det. Et samfunn vi har beveget oss vekk i fra i Norge. For antall år siden. En anakronisme med andre ord.

Begrepet valgsamfunn er også en betegnelse som fordrer en nærmere presisering, da det også kan konnotere bredt. Noe vi allerede har attestert omhyggelig. Hvilket begrepsmessig innhold kan tenkes at sentrale skolepolitikere legger i et uttrykk om valgsamfunn?

Menes det hastige hverdagsbeslutninger som om vi skal ha kjøttkaker eller sei til middag? Gå snarveien hjem eller ta omvei for litt ekstra trim? Male huset grønt eller hvitt?

Eller menes det kommersielle og konsummessige varevalg? Som å kjøpe ny og bedre tv, sofa eller bil? Handle på Rimi eller Kiwi? Kvikk- lunsj eller snickers? Solo eller coca-cola?

Et tredje alternativ kan være at betydningen er valg av mer eksistensiell art, valg som har med verdier og overbevisninger å gjøre. Som for eksempel langsiktige utdannings- og yrkesvalg, og, i forlengelsen, til og med livsstil. Om en skal velge kjøtt eller vegetar, trene regelmessig eller ikke, røyke eller ei, velge å forankre livet i religion eller leve som ateist?

Eller kanskje det henvises til skolevalg, valget mellom enhetsskolen, Steinerskolen eller private friskoler?

⁶⁵ Edvardsen, E. 1996:29.

⁶⁶ Se Edvardsen, E. 1996.

Valg slik de er skissert hittil i dette oppgaven? Valg som forteller deg hva du skal skrive om eller tenke på?

Valg i denne sammenheng kan også tenkes å ha noe med en identitetskonstruksjon å gjøre, da vi i dag står friere til å konstruere vår identitet som vi selv vil, enn de føringene som ble gitt i skjebnesamfunnet. En kulturell frisetting⁶⁷ som det kalles.

En siste mulighet kan være at det tenkes på miljømessige valg, for oss henvist til Schengen-verden, for oss bosatt i den industrialiserte del av verden, da våre valg her hjemme kan påvirke mennesker plassert under andre breddegrader enn våre egne.

Jeg har en mistanke om at det er utdanningsvalg det henvises til. Det virker mest sannsynlig i og med det er et utdanningspolitisk dokument som fremholder kategorien. Utdannings- og yrkesvalg i et samfunn uten en tydelig sammenheng mellom arbeid, kompetanse, kulturell tilhørighet og identitetsdannelse. Muligheter til å velge utdanning selv, og ikke for enhver pris repetere dine foreldres valg, som i skjebnesamfunnet støpning primært var bestemt av deres posisjon.

Sagt på en litt annen måte, så er dine muligheter i dagens samfunn flerfoldige og du kan bli nær sagt hva du vil. Det legges ingen kulturelle føringer på hva slags kunnskap du tilegner deg, og det er ingen forbindelse mellom din families tilhørighet, hvilke overbevisninger du besitter, og hvor du ender i arbeidslivet.

Og til samme tid utfordrer det utviklingen av fellesskapsfølelsen når tradisjonelle bånd kuttes, sies det. Det vil til slutt gjøre noe med vårt forhold til de(n) andre.

Som det skrives i Nou: 'Mens utdanning tidligere ble ansett som et privilegium, er valgfrihet i dag blitt en viktig variabel for befolkningen⁶⁸.' Og: 'De siste 20 årene har utdanning blitt et massefenomen og en demokratisk forventning [...] Ungdomsgenerasjonen har fått en helt annen tilgang til utdanning enn tidligere, og utdanning blir betraktet som en avgjørende faktor for muligheter og livskvalitet⁶⁹.'

Avsløringens stund er kommet, endelig fikk vi tilkjennegjort hva som legges i begrepet valgsamfunn. Det som har ridd oss som en mare, til nå. Sceneteppet er til sist løftet og

⁶⁷ Se Ziehe og Stubenrauch. 1983.

⁶⁸ Nou 2003:16:37.

⁶⁹ Nou 2003:16:12.

hemmeligheten sluppet. Valgfrihet i forbindelse med utdanning er det dokumentet hentyder til, at det er dit samfunnet har nådd i sin utviklingsferd.

Der utdanning tidligere var et privilegium forbeholdt de få, er friheten til å velge høyere skolegang blitt en åpning for alle. Til og med et massefenomen og et kjennetegn på demokratiet. Samtidig med at utdanning sees på som betydningsfulle innslag for livskvalitet.

Dette tar oss frem til det overordnede poeng, og opprinnelsesstedet for vår originale historie. Vi skal i den videre fremdrift fokusere på, og problematisere spørsmålet om, *hvordan kan vi begrunne våre valg i et valgsamfunn?*

Det skal selvsagt ikke dreie seg om alle valg et menneske tar, et hvilket som helst valg, men begrunnelser og rasjonaliseringer for utdannings- og yrkesvalg. Hvordan man skal kunne se tilbake på eget liv, sitt narrativ, og gi gode og velbegrunnede svar på de mer sentrale valg, og som spiller en rolle for muligheter og livskvalitet, skal vi tro 'I første rekke'.

Er alle innbudt?

Her må det først anføres noen betimelige og prekre spørsmål. Hvis denne påståtte bevegelsen og forflytningen har funnet sted, er alle invitert? Er vi? Er alle virksomme innenfor et valgsamfunn? Eller er det forbeholdt de få? Og fremtrer benevnningen valgsamfunn derfor som potemkinkulisser?

Valgsamfunn kan også være en omskrivning av virkeligheten, for å slippe å gripe fatt i en vanskelig problematikk. For det som nå kommer etter hvert, er vondt å måtte forholde seg til. Det kan være enklere å late som om det ikke er tilfellet.

Det kan forekomme meg at det eksisterer et mellomrom i veien fra ideenes⁷⁰ til den erfarte og den skjulte læreplan⁷¹ i det norske grunnskoleprosjekt, mellom ambisjon og realitet. Et reisverk av sprikende livserfaring tideverv i mellom, fra myndighet til elev. Avstand er hva som kan forekomme hvis de velskolerte som sitter sentralt og bestemmer hvordan skolehverdagen skal forløpe seg, håndhever en type oppdragelse og opplæring som hører hjemme i et oppvekstmiljø totalt forandret fra hvordan det fortonet seg under deres egen skolegang. Og videre kan det se ut som om det er den rutine de helst ser skje fylles, at det

⁷⁰ Goodlad, J. I. The Scope of the Curriculum Field.. I: Gudem, B. B (red.) 1986.

⁷¹ Jackson, P. W. 1968.

foregår en reproduksjon av den opplevelse og ordning som fungerte da og som preserves som blomster i et katalogisert herbarium for ettertiden.

Som det står hos Schaanning: 'Personer som lever sammen, handler sammen, snakker sammen, skriver til hverandre eller leser hverandres tekster må ha et felles sett av mer eller mindre uproblematisk bakgrunnsforutsetninger for overhode å kunne forstå hverandre. De må ha en felles 'livsverden'. Denne bakgrunnskunnskapen kalles ofte for tradisjon: Tradisjonen hjelper oss til å definere de situasjonene vi er i uten at vi trenger å tenke på det⁷².' Vi må ha en felles livsverden, kan vi lese.

Da må vi komme i hu at de som definerer denne forståelsen av samfunnet, er andre enn de som beveger seg i de faktiske forhold og virker innenfor dens skolehverdag som ung eller elev. Og skolen er en arena i nedslagsfeltet mellom fortidens erfaringer og fremtidens drømmer, mellom det fikserte og det omskiftelige, og mellom håndterte prioriteringer og bevilgede ambisjoner. Det er en møteplassen for ekspertens rekvisisjoner og novisens behov, samlingsstedet. Og de endringene som har funnet sted siste to desennier, kan de ha forårsaket et skifte i regler og forståelser generasjoner imellom, vekslende oppfatninger mellom fagverden og dagverden, systemverden og livsverden?

Jeg tror mange fortsatt befinner seg i en virkelighet som tilsvare et skjebnesamfunn, et slikt litt mystisk skjebnesamfunn som vi finner i *Nous språkdrakt*. De forholder seg i hvert fall ikke til en livssituasjon som tilsier at de lever ut sine liv i et valgsamfunn. De er henvist til noe annet.

Dette skillet, om at noen er utelatt, forsømt eller tilsidesatt kan kun gjøres presumtiv, enn så lenge. Og siden denne ubehageligheten kun er tenkelig, må det som ble skrevet tidligere om antakelsen revitaliseres.

En erfaring Carsten Jensen gjorde seg, og som han forteller om i essayet 'Jeg har hørt et stjernesudd', kan forsøksvis kaste lys over det jeg skissere. For øvrig er essayet andre del av en reiseskildring jorden rundt, foretatt på 1990-tallet. Reisens første etappe foreligger i 'Jeg har sett verden begynne'. Bøkene tar oss gjennom områder preget av statskupp, folkemord og totalitære regimer, land herjet av borger- og geriljakrig, katastrofer og annen nød, og på leting etter forsvunne høykulturer.

På Papua Ny-Guinea blir Jensen invitert til å fortelle om sitt hjemland, Danmark, for en skoleklasse:

⁷² Schaanning, E. 2000:165-166.

'Mens jeg tenkte på hva jeg skulle si, gikk det opp for meg at selv om jeg hadde språket og ordene til felles med barna, som alle snakket engelsk, var det en annen, mer fundamental grammatikk som manglet mellom oss. Den moderne verdens nye universelle språk kjente de ikke: De hadde aldri sett fjernsyn. De hadde aldri sett en nyhetsending. Underholdningsindustriens myriader av fabler hadde de aldri tatt del i. Fjernsynets tempo og hissig fortellerstil var dem fremmed. De kjente ikke til intensiteten i store folkemengder eller brølet fra trafikken i gatene. Jeg måtte revidere nesten alt jeg hadde tenkt å si, for hver eneste av setningene mine hadde som sin stilltiende forutsetning ikke at de hadde et begrep om verden, men at de hadde sett et bilde av den. Hvis jeg hadde vært et medlem av mannskapet på en strandet ufo som var blitt bedt om å utlegge livet på Mars, kunne kløften ikke ha vært dypere⁷³.'

Slik var Jensens erfaringen og hans følte problem i møte med unge mennesker i landsbyen Madkamlangir på øya New Irland. Hans observasjon, er den overførbar til den utdanningspolitiske debatt og retorikk her hjemme? Da tenker jeg på den fundamentale grammatikk som manglet, og i vårt spesielle tilfelle betyr det en forståelse som mangler generasjoner imellom?

Som forsker Thomas Nordahl ved NOVA sier: '[...] skolen står foran store utfordringer når det gjelder å skape bro mellom elevenes verden og den tradisjonelle skoleverden⁷⁴.' Hvis vi kikker nærmere på side 50, skjønner vi at Nordahl har litt annen agenda enn hva vi anvender sitatet til her, men overføringsverdien er der likevel. Dette er noe vi kommer tilbake til.

Gunnar Berg tillater seg et helt annet, men noe dristigere perspektiv på saken, og stiller spørsmålet: 'Videre er det spørsmål om danning som et privilegium for samfunnets øvre sjikt, eller danning 'for alle'⁷⁵.'

Om hans vinkling er korrekt, vil jeg spurt som Hans Skjervheim skriver i artikkelen 'Rasjonalistisk irrasjonalisme': 'Det gjeld ikkje lenger å opplysa sine medmenneske og på den måten frigjere dei frå dei tradisjonelle maktene, men å halde andre menneske på plass ved hjelp av truer som ikkje har noko grunnlag i fornufta, men som nok kan ha sitt grunnlag i mennesket sin manglande vilje til å vera fornuftig. På vegner av andre er han såleis irrasjonalist og antiopplysningsmann. Ein slik tenkjemåte der ein på vegner av seg sjølv er rasjonalist, men på vegner av andre er irrasjonalist, kan kallast rasjonalistisk irrasjonalisme⁷⁶.'

Og i fortsettelsen muligens undersøkt om det var en bevisst strategi, det å ikke opplyse alle. Men den eventualitet er ikke hva vi skal etterspore, og den undersøkning betror vi andre.

⁷³ Jensen, C. 2001(b):109.

⁷⁴ Nou 2003:16:50.

⁷⁵ Berg, G. 1999:83.

⁷⁶ Skjervheim, H. 2002:69. Rasjonalistisk irrasjonalisme. I: Mennesket.

Da kan vi formulere fortolkningen, den skillelinje jeg først gjorde presumptivt, at ikke alle er med, mer følbart og tilforlateglig.

For å innlede resonnetet, kan vi se hva Norges offentlige utredninger sier. I kapittel 1, i kapittelet *Forankring og forandring*, opplyses vi om følgende:

'Forskning viser at elevenes kulturelle kapital slår ut på elevenes læringsresultater. I denne sammenheng blir skolens kompensatoriske rolle særlig viktig. For noen barn er også skolen et forankringspunkt i en ustabil hverdag⁷⁷.'

Elevenes kulturelle kapital slår ut, står det. Et begrep om kulturell kapital kan vi føre tilbake til Pierre Bourdieu og hans forskning og teoriutvikling, og som får en nærmere presentasjon senere. Kulturell kapital betegner et sett disposisjoner noen grupperinger i samfunnet er i besittelse av, som nedarves gjennom familiær bakgrunn og som åpner opp for muligheter ikke alle har. Vi kan kalle det et sett predisposisjoner som regulerer handlemåte. Det slår i tillegg ut på resultater elever oppnår i skolegangen, slik at visse barn velforsynt med kulturell kapital, gjør det godt mens andre opplever det motsatte. 'Elever som ligger i den nedre delen av skalaen, risikerer å bli utsatt for læringsprosesser de ennå ikke har forutsetninger for å mestre. For altfor mange har dette resultert i både faglige og psykososiale problemer⁷⁸.'

For å kompensere, tildeles skolen en særdeles viktig rolle og jobb. Hva er det skolen kan tenkes å måtte kompensere for? Godtgjøre for mangelen på læringsresultater hos elever med en annen kulturell kapital enn den anerkjente? Gi denne gruppen med unge en erstatning for manglende opplevelser av læring, som igjen forventes å gi driv til ny læring, som til slutt kan ende med at noen blir avspist for grunnleggende kunnskaper og en disposisjon til å utvikle mentale problemer? Jeg får gå utefra at det faktisk er dette skolen skal kompensere for.

Videre kan vi Ifølge Nou, på side 11, under avsnittet 1.1 Forankring og forandring, lese at opplæringen også skal: '[...] bidra til at barn og unge får et godt grunnlag for å mestre eget liv og realisere ønsker og fremtidsdrømmer - både som yrkesaktiv, så vel som sosialt individ⁷⁹.' I tillegg til at: 'I et helhetlig samfunnsperspektiv vil det være viktig at den enkelte settes i stand til å ta hånd om sitt eget liv og fokusere positivt på egen utvikling⁸⁰.' 'Samtidig er det verre å ikke lykkes i vår tid⁸¹.'

I hvertfall vil det være verre å ikke lykkes i kunnskapstilegnelsen når det har utviklet seg en kunnskapsøkonomi, som vi har påpekte.

⁷⁷ Nou 2003:16:11.

⁷⁸ Nou 2003:16: 82.

⁷⁹ Ibid: 11.

⁸⁰ Ibid: 14.

⁸¹ Ibid: 55.

Som vi nå kan, og i fortsettelsen skal innvende, er heller ikke fremstillingen 'I første rekke' helhetlig og rettlinjert. Tidsforståelse korrigeres også på andre fundamentale punkter, som etter alle værtegn virker å være utslagsgivende for disse menneskene. Ved å justerer samtidsoppfattelsen slik, får det meg til å bli sikker på at valgsamfunn ikke er en realitet for alle i velferdsstaten.



Choeung Ek (Killing Fields), Phnom Penh, Kambodsja.

Den normerende samfunnsforståelsens skyggeside.

Dette handler eksempelvis om skjev fordeling av velstanden, om større rusutfordringer og bruk av medier som substitutt for systematisk læring i skolen. Vi lar Nou føre pennen: 'Samfunnsendringene det siste århundret har hatt store og i hovedsak positive konsekvenser for barns og unges oppvekstforhold og levekår [...] de aller fleste barn og unge lever i trygge og gode økonomiske kår. Men for enkelte preges likevel hverdagen av utrygghet og

ensomhet. Et voksende antall samlivsbrudd, kommersialisering, normopløsning og skjev fordeling av velstanden er også trekk ved virkeligheten⁸².’ Står det å lese under overskriften *Endrede oppvekstvilkår*. Mens det under *Oppvekst og levekårsutfordringer* skrives følgende om endringer i familie og samfunn: ’Eksempler på endringer i denne sammenhengen er levekår, familiestørrelse, flere samlivsbrudd, økt kommersialisering og seksualisering, mye og større rusutfordringer, en ny kommunikasjonsvirkelighet [...]’⁸³.’ Videre kan vi lese at: ’Forskningen gir et hovedbilde av gode oppvekstkår for barn og unge i Norge. De trives godt på skolen, de opplever gjennomgående få alvorlige konflikter. Mange lever under materielle kår som få i tidligere generasjoner har opplevd. Men samtidig finnes det utsnitt av virkeligheten som gir et dystre bilde av grupper av ungdom preget av kjedsomhet, atferdsproblemer, mobbing, rusmisbruk, splittede familienettverk og en økende tendens til selvmord⁸⁴.’ Og: ’Dersom tryggheten i familien for eksempel svikter, vil det lett føre til motivasjons- og konsentrasjonssvikt som gir seg utslag på resultatene. Venner og jevnaldrende kan påvirke sterkt i både positiv og negativ retning. Og bruk av medier kan bli et substitutt for systematisk læring i skole eller bedrift⁸⁵.’

Når ord og uttrykk som i hovedsak positive konsekvenser, et hovedbilde av gode oppvekstkår og de aller fleste benyttes, må jeg forutsette at det ikke omslutter og gjelder absolutt. Noen vil med dette falle utenfor, og valgsamfunnet kan utvikle seg til et eksklusivt gode ervervet seg av noen.

Her må vi lage en grense som segregerer, et fiktivt og konstruert skille anlagt for det overordnede resonnementets skyld. Og demarkasjonskriteriet går i denne sammenheng mellom de som er invitert i valgsamfunnet og de som ikke er innbudt, de som ikke opplever gode læringserfaringer og ender opp med å velge noe annet en systematisk læring i skolen, de som ramler utenfor og er tilsidesatt. Og overfor denne grupperingen har skolen en kompensatorisk rolle til å inkludere, sier Nou. Slik at de ikke opplever psykososiale problemer, men settes i stand til å fokusere positivt på egen utvikling og gis muligheter og redskaper for å lykkes.

Før denne beretningen og dette poeng fortsetter, må vi foreta to avvikende, men overhodet ikke bagatellmessige utflukter fra den forberedte forskningsferd. Ut fra essayistens åndsevner

⁸² Ibid: 37.

⁸³ Ibid: 48.

⁸⁴ Ibid: 54.

⁸⁵ Ibid: 48.

må de nærforstående tanker og spørsmål inkluderes, når vi som pedagoger skal utarbeide en inkluderende skole for alle samt har ansvar for andres læring og læreprosesser.

I den første avstikker lar jeg to teoretikere bygge den åpnende argumentasjonen, før jeg fortsetter med spørsmål som knyttes opp mot en uttalelse fra I første rekke, en referanse vi allerede har foregrepet. Om å realisere ønsker og fremtidsdrømmer. Og opp mot uttalelsen som kommer, om verdiformidling.

Den andre utflukten er presserende tankekors som skyldes mye og større rusutfordringer.

Sansenes samspill og bildets faser.

Under *Oppvekst og levekårsutfordringer* skrives følgende om medier:

'Medier er sentrale i barns og unges hverdag. Nye interaktive kommunikasjonsmidler og muligheter har innvirkning på hele oppveksten, både gjennom tidsbruk, ved verdiformidling og som referanse for identitetsskaping⁸⁶.'

Den første betraktningen lar jeg Marshall McLuhan gjøre for oss, og som er redegjort hos Espen Schaanning. Det skal handle om sansenes samspill.

'Det er [...] selve mediets *form* som langt på vei bestemmer hvordan folk oppfatter virkeligheten, hvordan de opplever den verden de lever i, hva de mener og tror. Hva vi holder for sant og godt er avhengig av det medium som det sanne og det gode fremstilles i. Vi er altså langt på vei fanget i det til enhver rådende kommunikasjonsmedium⁸⁷.' Videre gjør McLuhan tre fundamentale grunnantakelser: 'For det *første* går han ut ifra at samspillet mellom sansene hos det enkelte mennesket er foranderlig. En sans kan dominere over de andre. [...] Det er altså ikke urimelig å anta at visse sanser kan dyrkes og perfektioneres. Likeledes er det vel trolig at perfektioneringen av en sans medfører at de andre sansene forfaller eller kommer i skyggen. [...] For det *andre* antar McLuhan at en sans' dominans over andre sanser kan bli et kollektivt fenomen. [...] Man kommer i en slags kollektiv 'hypnose' der en sans får herske enerådende og hvor det blir temmelig umulig for dem som er 'hypnotisert' å forestille seg at verden kunne være annerledes. [...] Øyet overtar for øret i den kulturelle persepsjonsstrukturen. [...] For det *tredje* er denne forskyvningen i forholdet mellom sansene i hovedsak et resultat av at menneskeskapte verktøy og hjelpemidler virker

⁸⁶ Samme sted.

⁸⁷ Schaanning, E. 2000:208.

tilbake på mennesket selv. Mennesket blir slaver av sin egen teknologi i den forstand at den teknologien det skaper umerkelig frembringer forandringer i menneskets eget sanseapparat. Og når menneskets sanseapparat forandres, så forandres mennesket selv⁸⁸.

Så skal jeg tydeliggjøre og kombinere iakttagelser foretatt av Andy Hargreaves og Jean Baudrillard, som står i boken 'Lærerarbeid og skolekultur. Læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder', av Andy Hargreaves. Det skal fortelle om bildets suksessive faser.

Til å begynne med, la oss høre hva Hargreaves sier om vår tid: 'Bildets dominans [...] fører til kvalitative forskyvninger i forhold til tidligere perioder⁸⁹.' Han sier videre at 'Dagens ungdom er omgitt av og innhyllet i bilder⁹⁰.' Og: 'Når en er omgitt av en overveldende mengde bilder, kan det skapes dramatiske synsinntrykk, men også moralsk og politisk overflatiskhet; estetisk tiltrekning, men også etisk tomhet. På mange måter kan dagens bilder tilsløre og avlede mer upassende realiteter⁹¹.' Og i en tid der teknologisk fremstilte bilder er så dyptgripende og finnes i et så stort omfang, blir sammenhengen mellom bilder og virkelighet enda mer innfløkt.

'Baudrillard griper denne kompleksiteten i drøftingen av 'bildets suksessive faser', hvor

- det avspeiler en grunnleggende realitet
- det maskerer og fordreier en grunnleggende realitet
- det maskerer *fraværet* av en grunnleggende realitet
- det har overhodet ingen som helst sammenheng med noen realitet
- det er sitt eget rene simulakrum

I den siste fasen [...] følger bildet 'ikke lenger virkelighetens orden i det hele tatt, men simulasjonens orden.'⁹²

I tillegg vil jeg minne om hva vi tidligere har referert, om at bruk av medier kan bli et substitutt for systematisk læring, i tillegg så opptrer tunge globale trender koblet med en stadig sterkere medieinteresse i samfunnet, og at økt kommersialisering finner sted. Da vil påtvingende spørsmål fra min side være; hvems ønsker og drømmer forfølger vi? På hvilket grunnlag tas valgene av aktiviteter som leder frem mot disse drømmene?

⁸⁸ Ibid: 209-210.

⁸⁹ Hargreaves, A. 1996:57.

⁹⁰ Ibid: 88.

⁹¹ Ibid: 89.

⁹² Ibid: 89-90.

Hvis en sans altså dominere og undertrykke de andre, der øyet blir den rådende sansen for persepsjonen, i tillegg til at mennesket har blitt slave av teknologien de har tilvirker, som McLuhan fremsetter det, og når bildet har skapt sitt eget simulasjon, som Baudrillard sier det, og fremstår som en bevissthet utenfor vår egen, der vi presenteres for redigerte utgaver; hvem er det da som formidler det vi jakter på? Er det egne overbevisninger eller tunge globale trender i en kommersialisert verden?

Et spørsmål til må jeg tilføye, hvis mediene i tillegg står for verdiformidling og som referanse for identitetsskaping, hvilke verdier internaliserer vi i denne tilstanden av hypnose? Og hvilke mulighetshorisont gir det for holdninger, identitet og karakterbygging?

Og hvis det er sånn at vi forfølger kommersielle drømmer, utvinner vi da for eksempel mer og mer av naturens ressurser? Og for hver ting som produseres og som kjøpes, uttømmer det kloden, og gjør noe med betingelsene og hverdagen for mennesker som allerede bor under hardt prøvede forhold? Som igjen sier noe om vår forbindelse til andre?

Slik var spørsmålene jeg ville stille her. I forenklet form.

Vi har tidligere vært innom hva forsker Thomas Nordahl ved NOVA sier, om at skolen står foran store utfordringer i forbindelse med å bygge bro mellom elevenes verden og den tradisjonelle skoleverden. Videre sier han at 'Ungdomsgruppen i dag anvender forskjellige læringsveier der ulike typer informasjon flettes sammen, det være seg tekst, lyd, bilde eller film. Samtidig tar de til seg informasjon fra ulike kanaler som Internett og TV. Ungdommen utvikler fortrolighet med hva disse innebærer, samtidig som de også er med på å skape avstand til den voksne generasjonen. Dette er en utfordring for skolene og lærerne.

Tilgjengelighet til store mengder usortert informasjon og nye former for kommunikasjon mellom elevene reiser grunnleggende spørsmål om hvordan kunnskap skal, kan eller bør forstås og formidles, og hva som kan eller bør betraktes som gyldig kunnskap⁹³.

I tillegg vil jeg henwise til Terje Ogden og noe han sier i boken 'Sosial kompetanse og problematferd i skolen. Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen'. Om at 'Læreren kan forsøke å gjøre undervisningen mer elevsentrert gjennom å ta utgangspunkt elevenes erfaringer og interesser. [...] Enhver generasjon av barn og unge har sine karakteristiske samleinteresser, interesser for tv-serier og bøker, eller for aktiviteter knyttet til alt fra data til samvær med jevnaldrende. Dessuten finnes det alltid hverdagshendelser som kan utnyttes i undervisningen, enten elevene har opplevd dem selv eller fått dem formidlet via

⁹³ Se Nou 2003:16:50.

tv og aviser. Dessuten underkommuniseres ofte fagenes og undervisningstemaenes relevans. Det er nyttig å bruke tid på å forklare hvorfor et fag er viktig; hvilke spørsmål det gir svar på, hvilke problemer det bidrar til å løse eller hvilken praktisk nytte det har⁹⁴.

Og kanskje en viktig oppgave for skolen vil være å ta i bruk nåtidige hendelser av betydning og aktualitet. Forklare foreteelsers relevans, og sette det inn i linjer og perspektiv, slik at for eksempel episoder og konflikter ikke opptrer som flytende, tilfeldig og forgjengelig. Og hvis noe opptar elevene veldig, sette av tid til å fordype seg i det problemkompleks hendelsene er resultat av, eller kan kobles opp mot. For i 'en visuell 'øyeblikkskultur', med sitt preg av det spektakulære og overflatiske⁹⁵, konfronteres man konstant med forstyrrende henvendelser og forslag. Budskap som sier en ting, for så i neste øyeblikk å introdusere en konkurrerende meddelelse. Man presenteres for fragmenter, og en fare kan være at mennesker utvikler en historieløshet der man ikke ser helheten, eller ikke ser seg selv som en del av den, eller sammenhengen. Et slikt komplekst og visuelt samfunn fordrer lengre forklaringer, og blir en viktig oppgave for lærere, den å befordre en analytisk og dømmekraftig lesekyndighet hos elevene. Egentlig er dette et overordnet ansvar alle voksne, og ikke bare lærerne har, ansvaret med å hjelpe unge mennesker til å erkjenne og innse dette. At verden er mer enn hva den gir seg ut for å være, at det er sterkere krefter i sving enn vi formoder.

Slik at mennesket til syvende og sist gjør seg opp egne meninger og overbevisninger, tar standpunkt og etterstreber disse bevisste verdivalgene heller enn kommersielle og forbruksmessige drømmer. Disse drømmene som i bunn og grunn er handelsstandens næring og livsgrunnlag, ja selve morskaken den før seg på.

Jeg er usikker på om dette blir en naturlig overgang, men nå skal vi for en stakket stund overvære narkotikaens tilstedeværelse i samfunnet. Og reflektere over den ubehagelighet.

Dopmisbruk og livskvalitet?

Dopmisbruk er et valg det også. Jeg er klar over det. Og har man valgt rus har man samtidig takket nei til mye annet. Man har rimeligvis sagt nei takk til noe man ikke kjenner til, vet om, eller vet hva er.

⁹⁴ Ogden, T. 2002:157.

⁹⁵ Hargreaves, A. 1996:57.

Hva skyldes så det at noen tyr til narkotika? Hva kan rusmisbruk og dermed flukt fra verden skyldes? I og med da det er bevissthetsforandrende, mener jeg. For symptom på noe må det være. Kan hende har den med overflatiskheten fra forrige avsnitt å gjøre, at det ikke er sammenheng mellom det man blir presentert for og egen relevans. Kanskje det har noe med neglisjering å gjøre. Det kan bero på en fremmedfølelse i forhold til verden, og gi seg utslag i en apatisk⁹⁶ holdning. Nå overveier jeg bare, men assosiasjoner et ord som apati fører med seg, kan være likegyldighet og meningsløshet. Det kan være en følelse av å være desillusjonert, utilpass og utenforstående, som kan gi seg utslag i en handlingslammelse og en intuisjon av fortapthet. Som igjen gir seg utslag i en fortvilelse og en håpløshet der det ikke spiller noen rolle lenger, det har ikke noe å si, og man føler seg uforpliktet og uinteressert. Og tar ikke stilling, som også er å ta et valg. Man blir var seg selv som tilsidesatt og pasifisert, løsrevet fra alle bånd og forpliktelser. Med en mulig følge at 'Det er ytterst behagelig å la seg synke ned i den selvbekreftende, simulerte verden som dette konstruerte bildesystemet har skapt⁹⁷, for å minne om den tidligere gjengitte tilstedeværelse av media i samfunnet. Og det enkleste valget blir altfor fristende. Det enkle valg som behager og ikke utfordrer, som ikke krever innsats, og står i motsetning til læringens langsomme egenart, hvor fordypning, langsiktighet og utsatt tilfredsstillelse er sentrale ingredienser.

Men som sagt, jeg spekulerer kun, med base i *Nous* temperaturmåling av samfunnet. Om det er en korrelasjon mellom ensomhet og tilsidesatthet, rusmisbruk og selvmord, vet jeg virkelig ikke.

Narkotika, hva er det egentlig? Hva gjør det med oss? Klarer vi å skille de forskjellige stoffene fra hverandre? Hva er sannhet og hva er myte? Hva er forskjell på hasj, marihuana, amfetamin og ecstasy? Kommer det i pilleform eller pulver? Røyker man det, settes det sprøyter eller inntas det gjennom nesen? Er kokain og heroin det samme? Er heroin farligere enn GHB? Hvordan virker LSD på mennesker? For ikke å glemme de reseptbelagte, og dermed legaliserte medikamenter, som lover bot og bedring og glede, og som forefins i mangt et medisinskap og kommer i et utall variasjoner av påvirkning.

Bør kunnskap om slike ting være en del av lærernes kompetanse? Hvor skal eventuelt ungdom henvende seg med spørsmål som kan være vanskelige å ta opp med foreldre? Hvor søke reell og ærlig viten om slike spørsmål? Hva skal en lærer kunne om disse ting hvis en ungdom stiller spørsmål om et erfart problem, som har med droger å gjøre? Eller er slike ting

⁹⁶ Ungdomstidens apati. Se *Nou* 2003:16:51.

⁹⁷ Hargreaves, A. 1996:90.

bare noe som foregår der ut i den store verden? Noe som ikke angår oss? Ikke interesserer oss? En elev som sitter å skjærer tenner, hva kan han være på? De som er røde i øynene og sløve, hva kan de ha fått i seg? Tegn på gryende amfetaminavhengighet, hvordan fortoner det seg?

Jeg vet ikke om dette er med på å prege virkeligheten ved mange skoler i Norge, men det skrives om mye og større rusutfordringer. Så derfor går jeg utefra at dette er et voksende problem og en del av hverdagen. Og om dette påvirker ungdom stilt ovenfor en innlæringsfase kan jeg bare undre meg på. Men jeg vet at utdanning blir betraktet som en avgjørende faktor for muligheter og livskvalitet som vi har belyst, så da gjenstår et siste spørsmål i dette avsnittet før vi skal gjøre en rekapitulasjon. Rusmisbruk, er det livskvalitet?

En foreløpig oppsummering.

Vi kan forstå valgsamfunn som en intellektuell forestilling, forstått i lys av at ingen noensinne har hatt slike muligheter som vi har i Norge i dag. Som vi har sett, mange lever under materielle kår som få i tidligere generasjoner har opplevd og de aller fleste barn og unge lever i trygge og gode økonomiske kår. Men å forstå det som en konkret situasjon og som realitet er vanskelig, hvis man vedkjenner seg det foregående vi har vært igjennom. For noen mennesker er tilsidesatt, tv og media formidler identitet og drømmer, og dopmisbruk og ensomhet er merkbart i hverdagen, sier Norges offentlige utredninger, samtidig som en økende tendens til selvmord blant barn og unge også nevnes.

Man kan få inntrykk av at det fungerer som et bekvemmelighetsflagg man heiser ved ankomst fremmed havn. Slik som Santa Maria eller Nina eller Pinta da de stevnet mot strand eller kai og erklærte den nye verden, det forjettede land i motsetning til den gamle skjebnebestemte verden.

Nå er det på tide med kompleksitetsreduksjon, ved å introdusere et teoretisk satellittbilde med anseelse i tilknytning til det vi holder på med, og som forsterker skillelinjen vi etablerte i stad. Teorien differensierer bakgrunn og samfunnslag, med begrepene kapital, habitus og sosiale felt som analyseapparat. Men i tillegg ligger også muligheten for omdanningen her. Det vi fortrøstningsfullt famler etter.

Kulturell kapital som begrunnelse for valg av skolegang eller valg av noe annet.

Vi ha tidligere brakt på bane Nous erklærende av at elevenes kulturelle kapital slår ut på læringsresultatene. Vi kan også tilføye, 'Forskning viser at elevers og lærlingers kulturelle, sosiale og økonomiske bakgrunn har størst betydning for deres læringsutbytte [...]'⁹⁸, før vi skal studere betydningen av begrepet kulturell kapital nøyere.

En teori om kulturell kapital har Pierre Bourdieu gjort tilgjengelig for oss. Teorien om kulturell kapital er uløselig knyttet sammen med andre teoretiske begreper, som symbolsk kapital, habitus og sosiale felt, og kan egentlig ikke forstå uavhengig av hverandre, da det er indre relasjoner dem imellom. Nå er det ikke hele Bourdieus kultur- eller utdannings sosiologi vi har berørt i vårt bestemte tilfelle, vi har kun kunnet lese uttrykket kulturell kapital siden det nevnes spesifikt i 'I første rekke', og der som en determinant for å lykkes i skolesammenheng. Siden disse to teoriene tar opp i seg samfunnets maktstruktur og skolens reproduserende funksjon, noe som ikke er essayets primære vinkling, redegjøres ikke teoriene i fulldrag. Som et eksempel på skolens stabiliserende rolle i forhold til gjeldende maktforhold, kan jeg nevne hva som står i artikkelen 'Pierre Bourdieus utdannings sosiologi' av Donald Broady og Mikael Palme, og som vi finner i boken 'Oppdragelse til det moderne': 'Utdanningssystemet fordeler kulturellt kapital, men är också avgörande för detta kapitals existens som sådant: det formar människors habitus så att de blir disponerade att erkänna det slags värden var på det kulturella kapitalet vilar. [...] Utdanningssystemet är ett socialt system som upprätthåller en symbolisk ordning som klassificerar människor och benämner världen. Varje pedagogisk handling [...] är en symbolisk våldshandling. Den förutsätter för det första att ett visst kunskapsinnehåll, vissa betydelser, vissa klassificeringar, vissa bilder av hur världen ser ut, är legitima och värda att förmedlas och inte andra. Den förutsätter för det andra att det finns lärare och, i regel, en institution med rätt att undervisa och klassificera. De maktförhållanden som er grundvalen för att allt detta ska kunna ske och som utesluter andra – i princip lika möjliga – pedagogiska handlingar, tas för givna, de är 'misskända'. Med ett slags magisk kraft

⁹⁸ Nou 2003:16:56.

som tilldelas det av samhället indelar utbildningssystemet den sociala världen, ger anvisningar om vars och ens sociala plats och utkorar de utvalda⁹⁹.’

Vi slipper allikevel ikke unna begrepene helt, selv om ovennevnte perspektiv ikke er vårt hensikt.

Kjetil Jakobsen innledende essay i Pierre Bourdieus bok 'Distinksjonen', starter slik: 'Hvorfor faller folk igjennom på skolen, på arbeidsplassen, i selskapslivet, bare i kraft av hvem de er, og uten at de selv skjønner hvorfor¹⁰⁰? Lengre nede på samme side fortelles det at 'Bourdieu sosiologi undersøker hvorfor ulikhet og undertrykkelse varer ved i samfunn som tilsynelatende er innrettet på frihet og likhet [...]'¹⁰¹. I artikkelen 'Pierre Bourdieus utbildningssociologi' står det at begrepet kulturell kapital først dukket opp som en slags hjelpehypotese i forbindelse med utdanningssosiologiske undersøkelser på 1960-tallet. Og der dukket det opp i sammenheng med problemstillingen, 'Varför lyckades de högre klassernas barn så väl i utbildningssystemet?'¹⁰²,

Bourdieu fant at deres fremganger ikke bare kunne forklares ut i fra foreldrenes økonomiske kapital, yrker, posisjoner, stillinger, og så videre. Statistikken viste at det eksisterte andre tilganger visse familier var i besittelse av, og som forberedte deres barn til høyere baner innenfor utdanningssystemet. Sammenhengen var bare statistisk, det fantes unntak, men hovedregelen var at visse familier, som ikke behøvde tilhøre de mest økonomisk sterke, men som var i besittelse av andre særpregede fordeler - først og fremst tunge investeringer i utdanning og fortrolighet med den dominerende kulturen - lyktes plassere sine barn på de mest prestisjegivende og lønnsomme utdanningsveiene.

Disse slags tilganger og adganger kalte Bourdieu kulturell kapital. 'De kulturella kapitalet eksisterer i ulike former. Titlar – att kallas 'professor' eller 'regeringsråd' - är en form av kulturellt kapital. Det kulturella kapitalet finns också lagrat i institutioner: elitskolor, universitetsinstitutioner, akademier. Dessutom och viktigast: det kulturella kapitalet existerar i förkroppsligad form, som system av dispositioner (*habitus*, med Bourdieus term). Den som är välförsedd med kulturellt kapital vet att tala och att föra sig på rätt sett, är allmänbildad och förtrogen med kulturella distinktioner, kan orientera sig i samhället, utbildningssystemet och kulturen – han (eller mindra ofta hon) är med andra ord i besittning av de dispositioner som ger utdelning i utbildningssystemet. Allt detta utgör sammantaget en kulturell förmåga som

⁹⁹ Broady, D. og Palme, M. Pierre Bourdieus utbildningssociologi. I: Thuen, H. og Vaage, S. (red.) 1997:201.

¹⁰⁰ Jakobsen, K. Innledende essay. I: Bourdieu, P. 2002:IV.

¹⁰¹ Samme sted.

¹⁰² Broady, D. og Palme, M. Pierre Bourdieus utbildningssociologi. I: Thuen, H. og Vaage, S. (red.) 1997:199.

tycks vara den viktigaste förklaringen till att de högre klassernas barn ständigt lyckas bäst i skolan¹⁰³.’ Den kulturelle kapitalen er altså i menneskers kroppe, i tillegg til å være nedlagt og oppbevart i tekster, teorier, teknologi og maskiner. ’Med det kulturelle kapitalet følger også i regel ett informationsforsprång, dvs. muligheter att hålla sig välinformerad om vad som är de verkliga insatserna på olika sociala fält, vad som verkligen krävs av dem som där ska göra sitt inträde och var vinster verkligen är att henta¹⁰⁴.’

Siden vi har kommet inn på begrepet habitus, som er en faktor i Pierre Bourdieus teoretiske konstruksjon, må det her gjøres rede for dets konstituerende innhold. Donald Broady og Mikael Palme definerer habitus, i ’Pierre Bourdieus kultursociologi’, som ’de i kroppen och sinnet inristade vanor och dispositioner som gör det möjligt för dem att spela ett spell vars regler är alltför komplicerade för att rymmas i en regelbok¹⁰⁵.’ Da kan vi si at den kulturelle kapitalen former menneskers habitus, og habitus forteller noe om hvordan kroppen tilpasser seg sitt miljø på, i form av nedarvede og lærte tilbøyeligheter eller disposisjoner. Som igjen regulerer og genererer aktørens handlinger innenfor de sosiale og objektive betingelsene individet beveger seg i, og forholder seg til. Og vi kan forstå habitus som et aktivt mellomledd mellom den sosiale struktur og individuell handling, som åpner for at aktørene kan anvende adekvate strategier for å mestre en situasjon basert på prinsipper innlært via erfaringer i sine livsbetingelser.

Bourdieu opererer med et kapital begrep til, og det er symbolsk kapital. Å inneha symbolsk kapital vil si å være i besittelse av symbolske verdier og væremåter i form av stil, språk og handlemåte. Derfor knyttes symbolsk kapital til sosial handling og kultur, og til det som anerkjennes og gjenkjennes som verdifullt av sosiale grupper, og tilskrives verdi av disse. Kulturell kapital er den type symbolsk kapital som betraktes som forfølgelsesverdig og verdifullt i samfunnet. Å ha kulturell kapital handler om å være kultivert og om å beherske den dominerende kulturen, som vil si å ha en disposisjon til å snakke og forholde seg korrekt i de miljøene der den autoriserende kulturen praktiseres og forvaltes.

Nå er det naturlig å introdusere det neste begrep i Bourdieus begrepssystemet, og det er sosialt felt. ’Ett fält definieras av att där finns människor som är disponerade på ett specifikt sätt [...], av de specifika investeringar som avkrävs nya inträdande [...], av specifika insatser i spelet [...], av specifika vinster [...], och framför allt att det är något för alla deltagarna gemensamt som står på spell [...]. [...] Et fält förutsätter specialister, institutioner, erkända

¹⁰³ Samme sted.

¹⁰⁴ Broady, D. og Palme, M. Pierre Bourdieus kultursociologi. I: Thuen, H. og Vaage, S. (red.) 1997: 187

¹⁰⁵ Ibid:182.

värdehierarkier¹⁰⁶. Et felt holdes med andre ord oppe av menneskers, spesialisters og institusjoners felles interesser, og er et sett av relasjoner mellom aktørene, spesialistene og institusjonenes ulike posisjoner. Man kan si at det er et dialektisk sammenheng mellom feltet og dets interesser, fordi feltet selv utarbeider den interessen som opprettholder og befester det.

Begrepene kapital, habitus og sosialt felt er forbundet da hvert av dem ikke kan begripes frigjort de andre. Ta symbolsk kapital som et eksempel. Hva som bestemmes som symbolsk kapital er avhengig av de felt individet beveger seg i. Til samme tid forekommer symbolsk og dermed kulturell kapital i menneskers kropp i form av habitus. På samme vis kan ikke individets habitus skjønnes løsrevet fra det sosiale felt og den symbolske kapitalen, fordi habitus følger de felt individet inngår i. Som igjen vil virke bestemmende på hva type symbolsk kapital personen besitter og andel kulturell kapital som rås over.

Etter å ha vært igjennom og beskrevet disse teoretiske begrepene, hvordan kan Pierre Bourdieus teorier om kulturell kapital eventuelt anvendes til å forklare valg av skolegang.

For Bourdieus sosiologi var det sentrale spørsmål møtet mellom det mennesker har med i bagasjen, altså habitus, og den sosiale strukturen, i det her tilfellet utdanningssystemet. Personer med en bestemt habitus har en tendens til å handle på bestemte måter i gitte situasjoner og sosiale sammenhenger. Siden habitus betegner det sett av disposisjoner som genererer aktørens praksiser, som noe ubevisst som 'sitter i kroppen' og som individet nedarver, kan man selvsagt begrunne sine valg ut fra dette.

Da kan man si at man har falt utenfor skolesystemet fordi en ikke har hatt tilgang på anerkjent og verdifull kulturell kapital hjemmefra, og dermed har vært utestengt fra sosiale felt hvor spesifikke goder fordeles og makt utøves. Utdanning har aldri vært overveid som et alternativ grunnet liten tradisjon for det i familien, og valget har falt på noe annet. Og ferden har tatt en annen retning.

Dette blir opplagt en forklaring som kan gå begge veier. En kan bruke de samme elementene, om at man er i besittelse av etterstrebellesverdige kulturell kapital og en habitus som gir informasjonstilgang og et fortrinn som forbereder til enkelt å orientere seg i samfunn og utdanningssystem, og dermed valgte å fullføre et utdanningsløp. Som i din familie blir ansett som et premiss for livskvalitet, og et minimum av fordret innsats. Men jeg kan ikke stryke den eventualitet at et hvilket som helst menneske med denne bakgrunn også foretar seg noe annet.

¹⁰⁶ Ibid:192-193.

Premissene for disse svaralternativene håper jeg vi har klart for oss. Det hele er potensielle rasjonaliseringer av tilfeller som forholder seg til resonnementet som vises frem i essayet.



Rapa Nui (Påskeøya), Chile.

Men er teoriene 'Kultursociologi' 'Utbildningssociologi', om kapital, habitus og felt deterministiske forklaringer av menneskelig handling? Er det med rot i samme begreper og forståelse mulig å forklare andre handlingsforløp, eller er det forutbestemt?

I 'Pierre Bourdieus utbildningssociologi' åpnes det opp for at elever med lite eller ubetydelig kulturell kapital kan lykkes i utdanningssystemet. Som det står skrevet: 'För Bourdieu och Passeron är det med andra ord naivt att [...] betrakta exempelvis 'social bakgrund' eller 'kön' som faktorer vilka direkt bestämmer skilda elevgruppers öden vid olika tidpunkter i deras vandring genom utbildningssystemet. De bestämningar som en elev bär med sig hemifrån (nedärvt kulturellt kapital, klassbestämd habitus) är inga eviga konstanter. De är verksamma i bestämda sociala sammanhang, främst i och genom den långvariga och genomgripande sociala process som skolkarriären utgör, och som under många år, i alla fall de situationer där de lyckas eller misslyckas, bidrar till att forma eleverna. Varje moment i denna process är en 'struktur' av en rad verksamma 'faktorer': den specifika selektionen av elever til en bestämd position i utbildningssystemet, den specifika selektionen av lärare, utbildningens position i hierarkien av utbildningar, kursernas innehåll, den objektiva framtid som väntar elever från just denna utbildningsinstitution etc. Bara i en 'struktur' av detta slag – dvs enbart i relation till hela systemet av relationer – har en variabel sådan som

'social bakgrund' ett förklaringsvärde. Att isolera en enskild faktor och göra den til en i sig själv allt förklarande variabel, är för Bourdieu och Passeron oförenligt med seriöst sociologiskt hantverk.¹⁰⁷'

Det ville være naivt å betrakte sosial bakgrunn som en direkte bestemmende for ulike elevgruppers skjebne ved ulike tidspunkter gjennom utdanningssystemet, sies det. Din habitus og kulturelle kapital skal ikke ha noe å si. Heller ikke de sosiale felt du frekventerer behøver ha avgjørende betydning.

Så vil det være spørsmål om hvordan denne transformasjonen kan finne sted, fra å være ekskludert til å bli innbefattet i valgsamfunnet. Forflytningens mulighetsbetingelse, og se på hvordan de som skolen har påtatt seg en kompensatorisk myndighet til å bistå kan begrunne en eventuelle overskridelse. Mest sannsynlig er det mange måter den kan realiseres på, men vi har en helt spesiell en i bakhodet. Noe vi skal se nærmere på om ikke altfor lenge, da vi bekjentgjør essayets lese måte av grunnskolemandatet, redskapene spesifisert til å virkeliggjøre det samt betrakter et tenkt læringsforløp.

Men i fortsettelsen skal vi utfylle resonnementet, ved å kikke på vår skoletradisjons fremvekst og se hvilket mandat skolen tildeles i valgsamfunnet. For å se om mandatet rommer en mulighet for overskridelse, og at det dermed er en overkommelig åpning for bevegelse, og ikke bare er et teoretisk alternativ.

Et blikk på vår skoletradisjon, fra 1739 mot nåtid.

Vår skoletradisjon innledes med *Den første forordningen om allmueskoler* i 1739, og kan spore mye av sin påvirkning til Luther og reformasjonen, selv om den ligger vel 200 år lengre tilbake i tid. Og kristendommen rent generelt, spesielt siden obligatorisk konfirmasjon hadde blitt innført i Norge i 1736. Reformasjonen innebar en løsrivelse fra Roma og den strengt bevoktede seremonielle katolisismen, da Luther blant mye forfektet og videreførte et syn der religion ikke er noe som forvaltes av en institusjon som innsetter seg selv som formidler mellom Gud og menneske, men anses som et personlig anliggende. 'I motsetning til det middelaldersk-institusjonelt-objektive slo i reformasjonen det subjektivt-inderlige

¹⁰⁷ Broady, D. og Palme, M. Pierre Bourdieus utbildningssociologi. I: Thuen, H. og Vaage, S. (red.) 1997:206.

igjennom¹⁰⁸.’ Videre kan det påpekes at reformasjonen muliggjorde en oversettelse av bibelen til dansk-norsk og det ble en mulighet for folk flest å sette seg inn i religionens budskap. Leseopplæring til allmuen kan nok også sies å ha vært en sentral drivkraft, samtidig med at kirken så en mulighet til å drive elementær religionsundervisning.

En annen innfallsvinkel kan være å se det ut i fra en større ramme, nemlig nasjonsbygging, velferdsutvikling samt bygging av en gryende velferdsstat, og folkeopplysning i forbindelse med de stor omkalfatringer som preget verden, og da Europa især. Samfunnet var ved denne brytningstid avhengig av at folket hadde kompetanse om verden, og innsikt i bevirkingen av naturens prosesser.

I Norge, på embetsmannstatens tid, hadde borgerskapet alle muligheter til opplæring for sine, og anledning til å sende barn og unge til Danmark eller andre land for å ta lengre utdanning. Vi fikk lover om fastskole i byene før de suksessivt spredte seg utover til landsbygda, der omgangskole til å begynne med var normen. Men i 1860 kommer *Lov om landsallmueskolen* og skolen blir fast over hele landet. Og etter denne loven ble fagkretsen i allmueskolen stadig utvidet med for eksempel å introdusere en lesebok med historiske, geografiske og naturfaglige stykker. Dermed sekulariseres innholdet langsomt.

Vi lar Berg trekke noen linjer for oss: ’Historisk kjennetegnes utviklingen på 1800-tallet av en gradvis omforming av skolen som institusjon. Kirkens tidligere herredømme over innholdet i skolen ble gradvis avvirket ved begynnelsen av 1900-tallet, og ble erstattet av den sekulariserte, demokratiske og industrialiserte statens innflytelse. Prosessen fordret i sin tur mer aktive samfunnsborgere i et demokratisk samfunn med en markedsøkonomisk produksjonsordning. Pluralismen i samfunnet økte i løpet av 1900-tallet og førte til at det oppstod interessegrupper som arbeidet for ulike – og iblant motstridende – institusjonelle verdier. [...] Generelt kan vi si at i løpet av 1900-tallet har denne samfunnsforandringen gradvis medført et økende statlig trykk mot skolen som institusjon, for å få endret dens tradisjonelle funksjoner mer i tråd med den demokratiske eller markedsøkonomiske produksjonsordning.

Samfunnsforandringen i løpet av 1900-tallet synes å bestå i en tendens der det industrialiserte, vareproduserende samfunnet er i ferd med å erstattes av et postindustrielt, tjenesteproduserende samfunn. [...] Forskjellige samfunnsmessige institusjoner vinner terreng på bekostning av andre institusjoner som er nær knyttet til staten. De sistnevnte representerer tidligere etablerte verdier som kan uttrykkes med begreper knyttet til den nordiske tanken om

¹⁰⁸ Myhre, R. 2000:58.

velferdsstaten, for eksempel fordelingspolitikk. De førstnevnte står for verdier som etter alt å dømme har en mer direkte kopling til tilbud og etterspørsel og andre markedsøkonomiske honnørord.

[...] Et verdsett påvirket av nyliberalisme er, i alle fall i de nordiske land, 'nykommeren' i bildet, og bygger på en samfunnsstruktur som i mindre grad er opptatt av fordelingspolitikk og i større grad av markedskrefter som viktigste incitament i samfunnsutviklingen¹⁰⁹.

Noen sentrale stridsspørsmål innenfor skolens fremvekst må nevnes. Disse har vært brytninger langs linjene by og land, opplæring for borgerskap og for allmuen, mellom religionskunnskap og annen kunnskap. Andre er av eksemplene, mellom kustus og pugg eller lek og aktivitet, mellom metodeorientert eller fagsentrert, og til sist mellom desentralisering eller sentralisering i forskjellige mønster- og læreplaner. For å angi noen, forhenværende og fremherskende.

Slik er det mulig å nøste bakover for å studere hvordan fenomenene kunnskapsoverføring og opplæring har blitt forstått og for å se hvordan endrede samfunnsbetingelser er med på å konstituere syn på oppdragelse, læring og skole. Disse synspunktene har med samfunnets kalibrering og krav i en tid å gjøre, noe som fortløpende og stadig vil forandre seg. Og i ethvert samfunn finnes det institusjoner som er delegert et mandat i forhold til viktige oppgaver som skal løses, disse kan sies å dekke visse samfunnsbehov. Skolen er en slik institusjon med en fullmakt og et mandat, som fastsettes og bestemmes av lover, dokumenter og reglement i en rettsstat som vår.

For å forstå dagens fremtredelsesform og den tidsmessige situasjon kan vi ikke tillate oss å være ignorant overfor det foregående. Da det som har vært er det reservoar vi henter begreper, perspektiver og forståelser fra og som binder pedagoger på tvers av tradisjoner sammen i et felles interesseområde. Det står som kulturbærerene.

Hvis vi går tilbake til Middelalderen med de institusjoner som der realiserte oppdragelsestankene, for eksempel Kloster- og domskoler innenfor munkevesenet, den militære Ridderoppdragelse og håndverksskulene som kvalifiserte til bestemte yrker, kan vi tydelig observere skolingens forbindelseslinje med forlanginger i tiden. Det samme kan vi se og tilføye om aktivitetspedagogikk og reformpedagogikk.

¹⁰⁹ Berg, G. 1999:80-81.

Likefullt har det med overføring og videreføring av viktig og nødvendig innsikt å gjøre, en annen type lærdom enn den foreldre kan overføre i et gitt samfunn, og en annen kunnskap enn forrige generasjon gjorde fordring på. Det har videre å gjøre med veiledning, rettleiding, rådgøring og innføring. Viten og råd som anses å være verdifull og avgjørende i en kulturkrets, sammenføyd med en innføring i et levesett samt et krav om å lære seg sivilisasjonens forlangender.

Men også en tro på at kunnskap kan gjøre noe med deg som menneske, både ved å overskride barrierer og utvide opplevelsesspenntet.

Menneskehetens tiltaksløst har gjennom historien skapt en verden med et mangfold av sterke krefter og distraherende fristelser, og det er tendenser som både skal bevirkes og forsterkes. Og i en verden bestående av de vilkår og karakteristiske trekk vi har vært innom til nå, skal det bedrives pedagogikk og skole, hvor unge etter hvert skal orientere seg og alene ta anstendige valg.

Skolens mandat og oppdrag, utledet av 'I første rekke'.

La meg klart og tydelig understreke at å gjengi det mandat Norges offentlige utredninger anlegger for den norske grunnskolen i valgsamfunnet, var en anstrengende og strevsom utfordring, da de fremtidige aspirasjonene er omfattende. Det er så utstrakt, at en kan få det inntrykk at selv ikke forfatterne bak dokumentet vil klare å gjenfortelle det i en forkortet utgave. Her skal elevene ha alle forutsetninger for å lykkes i skolesystemet. Og da menes alle! Ikke bare de med profilerbar bakgrunn.

Man kan med all mulig grunn stille motspørsmålet, hvorfor skal oppgaven med å samle den fornødne kompetansen være enkel, da dens sammensatthet speiler det samme samfunn man forsøker å ta temperaturen på og de følgeriktige fremtidsvisjonene som ønskes befordret i det? Å skissere et fyldestgjørende bilde av hva slags kvalifikasjoner unge trenger i et samfunn i brytning, er vel kanskje i utgangspunktet en vrien oppgave. Utenkelig når vi også vet at samfunnet er komplekst og sammensatt. Og en vid definisjon av kompetansen kan også ses på som et ønske om å forebygge for møtet med utfordringer man ennå ikke vet av.

Hvordan i det hele stille opp og legge frem ambisjonene, målene og verdiene Norges offentlige utredninger forfekter for grunnopplæringen? Den mest hensiktsmessige måten vil

være å resymere sentrale bestanddeler her med referanser til 'I første rekke', sette det sammen med den mer læringsorienterte tilleggsinformasjon samme dokument gir, og føre opp beskrivelser av lærerens egenskaper som tilrettelegger og som person i besittelse av profitable egenskaper. For deretter å oppsummere oppdraget og virkemidlene i egne ord, og så ta denne sammenfatning opp igjen til utdypning senere.

Dette gjør at det for en stund må bli mye oppramsning fra 'I første rekke', men slik er det nødt til å bli når jeg skal tydeliggjøre mandatets mangesidighet. Og for å ha noe å samtale med når essayistens egen lese måte av dokumentets forståelse av læring og læringserfaring skal klargjøres, og vises frem i *Hva har dette med pedagogikk og vårt formål å gjøre?* Jeg bevilger meg frihet ved å løse denne spesifikke oppgaven slik.

Og den frihet skjenker jeg meg fordi det er snakk om vidløftige vyer som et bredt og et smalt basiskompetansebegrep. Om det integrerte menneske og selvdisiplin. Refleksivitet og omstillingsevne. Om å fokusere positivt på egen utvikling og danne et realistisk selvbylde. Det manes til selvrealisering og forpliktelse. Det skrives om formativ og summativ evaluering, og det skrives om skolen og grunnopplæringen som arena for læring og oppdragelse. Blant annet.

Slik jeg oppfatter det, og vil utarbeide grunnskolenes oppdrag her, må det anslagsvis se sånn ut: 'Utdanning er ikke bare et individuelt prosjekt, men også en investering i fellesskapet. [...] Opplæringen skal bidra til mellommenneskelig forståelse¹¹⁰.' Jeg vil utvide med den '[...] høyeste av alle ambisjoner; nemlig ambisjonen om å tilpasse opplæringen til den enkelte elevs forutsetninger¹¹¹.' Følgende inkluderer jeg også: 'Grunnopplæringen er selve *fundamentet for livslang læring*. Kvaliteten på grunnopplæringen er nøkkelen til enhver livslang læringsstrategi: Det er i grunnopplæringen: [...] at grunnlaget legges for at flest mulig av de unge vil være med lengst mulig¹¹².' Og jeg innbefatter '[...] grunnopplæringens rolle som energiutløser for videre læring¹¹³.' Før jeg avslutter med 'Å skape motivasjon hos elevene er derfor et viktig mål for opplæringen¹¹⁴.'

Oppdraget fremmes gjennom en forventning om at følgende komponenter anses vesentlige for elevens læring og kompetansebygging. 'Gode læringserfaringer i ung alder er det beste grunnlaget for motivasjon til videre læring¹¹⁵.' Og det legges inn en forutsetning om '[...] at

¹¹⁰ Nou 2003:16:11.

¹¹¹ Ibid: 12.

¹¹² Ibid: 45.

¹¹³ Ibid: 12.

¹¹⁴ Ibid: 16.

¹¹⁵ Ibid: 45.

kunnskap avler ny kunnskap og læring¹¹⁶.’ '[...] det å ha et ønske om å skaffe seg kunnskaper, er like viktig som kunnskapen selv fordi en slik motivasjon er en forutsetning for aktiv livslang læring¹¹⁷.’ 'Samtidig må grunnopplæringen gi barn og unge erfaringer med å lykkes, gjøre dem motiverte og stimulere deres lyst til å lære¹¹⁸.’ Det skrives også at 'I dag er det bred enighet om at læring ikke skjer ved passivt å 'absorbere' kunnskap, men at det er en prosess der den lærende selv er aktiv. [...] det rådende grunnsynet er at den lærende selv må utvikle sin egen kunnskap gjennom en aktiv handling med å innarbeide og lagre det nye stoffet. Dette skjer ved at det nye på en eller annen måte knyttes til de forestillinger og kunnskaper som allerede er der fra før. [...] og at elevenes eget læringsarbeid er avgjørende for at læring skal skje¹¹⁹.’ I tillegg til at '[...] forskning har vist at om elevene får kunnskap om hva det betyr å lære, øker dette elevenes utbytte av opplæringen, noe som bidrar til forbedrete læringsstrategier¹²⁰.’ Leseren av 'I første rekke' opplyses også om at 'Elevgruppen er blitt mer mangfoldig og forskjellig. [...] I en skole for alle må det tas hensyn til at barn og unge lærer på forskjellige måter og i ulikt tempo. [...] Derfor må grunnopplæringen utvikle og tilby varierte læringsarenaer [...]'¹²¹.’ 'Skolen må ellers legge vekt på å ta i bruk forskjellige læringsarenaer i opplæringen, og grensene mellom utdanningsnivåene og mellom skole og arbeidsliv må gjøres mer flytende¹²².’ I tillegg til at vi opplyses om at 'Opplæring av barn og unge er ikke begrenset til lærestedet¹²³.’ Til sist vil jeg ta med et av utvalgets forslag, det om at 'Benevnelsen elevsamtalen endres til utviklingssamtalen og bygger på elevenes dokumentasjon (mappe/elevbok), resultat av nasjonale prøver og egenvurdering¹²⁴.’ Fordi 'Eleven har rett til individuell vurdering uten karakterer. Denne vurderingsformen anses som et redskap for elevene til selv å ha oppsyn med sin utvikling uten karakterskalaens mulige demotiverende effekt. Den setter også elev og lærer – ideelt sett som likemenn – i stand til å diskutere læringsprosessen [...]'¹²⁵.’ Samt at 'Elevenes egenvurdering kan også, som supplement til prøveresultat, gi læreren bedre grunnlag for tilpasset undervisning og være et godt utgangspunkt for samtale med foreldrene¹²⁶.’

¹¹⁶ Ibid: 14.

¹¹⁷ Ibid: 16.

¹¹⁸ Ibid: 47.

¹¹⁹ Ibid: 15.

¹²⁰ Ibid: 53.

¹²¹ Ibid: 13-14.

¹²² Ibid: 47.

¹²³ Ibid: 64.

¹²⁴ Ibid: 219.

¹²⁵ Ibid: 45.

¹²⁶ Ibid: 224.

Nå som vi har kommet innom læreren vil jeg spørre, hvilken rolle tildeles hun for å sikre måloppnåelse av fullmakten? Læreren fremstår på mange måter som garantisten gjennom sine kvaliteter. Som det står skrevet: 'Utvalget løftet frem lærere og instruktører som nøkkelpersoner for barns og unges mestring og motivasjon og de fremholdt særlig læreren/instruktøren som leder og forbilde¹²⁷.' Videre skrives det: 'En forankret grunnopplæring i utvikling handler ikke minst om det avgjørende 'møte' mellom elev og lærer – og mellom lærling og instruktør i lærebedriften. [...] Det er den faglige og sosialt kompetente læreren som lykkes best. Respekterte lærere samarbeider med elevene, viser dem tillit og har forventninger til hva den enkelte både skal kunne lære og utrette. De stiller krav og viser omtanke¹²⁸.' På side 62 refereres til at 'Læreren er en nøkkelfaktor i forhold til elevenes læringsutbytte.' Og at : 'Lærerens oppgave er ikke å 'lære bort' fagstoff, men snarere å bidra til å skape sosiale og mentale prosesser slik at læring kan skje¹²⁹.' Jeg vil avslutte denne beskrivelse av lærerne med, 'Det er lærerne som bidrar til å gi elevene realistiske ambisjoner¹³⁰.' For å utdype lærerens kvalifikasjoner og betydning, vil jeg supplere denne gjennomgangen med noe fremhevelser vi kan lese i L-97 fra den generelle del, som utvalget bak Nou foreslår å beholde som en del av det norske læreplanverket¹³¹: 'Den gode lærer kan sitt fag - sin del av vår felles kulturarv¹³².' En god lærer kan sitt stoff, og vet hvordan det skal formidles for å vekke nysgjerrighet, tenne interesse og gi respekt for faget [...] Læreren må vise vei til ferdigheter som er innen rekkevidde, og til stoff som er overkommelig. [...]: Ved sitt engasjement og sin entusiasme må de gi elevene trang til å ta etter og våge seg utpå¹³³.' 'En god lærer kan inspirere ved oppmuntring, ved å gi opplevelser av egen mestring og ved å gi bekræftende tilbakemeldinger om vekst. Trygghet er en vesentlig forutsetning for læring. [...] Lærerens viktigste læremiddel er de selv.¹³⁴'

Hvis jeg skal tillate meg å summere opp mandatet, og formulere det selv i en kombinasjon av Nous ordlegninger og egne fortolkninger og konnotasjoner, vil jeg feste meg ved følgende innslag. For det første vil jeg påpeke at grunnopplæringen ses på som en investering i fellesskapet, og skal fremme mellommenneskelig forståelse. For det andre at å tilpasse opplæringen til den enkelte elevs forutsetninger, i og med at elevgruppen er mangesidig, har

¹²⁷ Ibid: 29.

¹²⁸ Ibid: 11.

¹²⁹ Ibid: 15.

¹³⁰ Ibid: 50.

¹³¹ Ibid: 76.

¹³² L-97:30.

¹³³ L-97:31.

¹³⁴ L-97:32.

ulike læringsstiler og lærer i ulikt tempo, ses på som viktig. Av denne grunn må det tilbys varierte læringsarenaer, utenfor skolen eller i en bedrift. Og for det tredje er grunnopplæringen selve fundamentet for livslang læring, den påtar seg oppgaven som energiutløser for videre læring, og ses på som betingelsen for at flest mulig skal være med i utdanningsløpet lengst mulig. Da må jeg skytes inn noe som står omtalt på side 38, at 'Dersom en ikke gir barn og unge et solid læringsfundament, kan man risikere at mange forsvinner ut av både skole og arbeidsliv med de individuelle og samfunnsøkonomiske kostnadene det kan medføre.' Derfor blir det å skape motivasjon for læring et viktig mål for skolen. Motivasjonen forventes å skapes gjennom gode læringserfaringer der man lykkes med arbeidet, og er noe som skjer i tidlig alder, som igjen fungerer som et driv og gjøre elevene motiverte og stimulerer evnen og lysten til å lære seg mer. Et annet premiss er at kunnskap avler kunnskap og læring, og det å ha et ønske om å skaffe seg kunnskaper er like viktig som kunnskapen selv. Forstått sånn, kan vi si at å lære eleven å lære blir en viktig oppgave for grunnopplæringen. Da kan vi understreke at det som læres tidlig forventes å sitte, og at en positiv opplevelse av mestring er uvurderlig og fungerer som motivasjon for et livslangt kunnskapssøkende. Hvor man selv aktivt søker kunnskap og kompetanse, for å innarbeide det i allerede eksisterende forestillinger og strukturer.

Og som vi tidligere i essayet har presisert, skal grunnopplæringen bidra til at barn og unge fokusere positivt på egen utvikling og realisere ønsker og fremtidsdrømmer. For i et helhetlig samfunnsperspektiv er det viktig at den enkelte settes i stand til å ta hånd om sitt eget liv, heller enn at eleven utvikler psykososiale problemer, tyr til media som substitutt for systematisk læring i skole eller bedrift eller søker atspredelser i de formene anskueliggjort i avsnittene *Sansenes samspill og simulasjonens orden og Dopmisbruk og livskvalitet?* For å finne elevens ambisjonsnivå og avkode hvilke fornuftige aktiviteter som leder mot nivået for ønsket utvikling, tildeles læreren og utviklings samtalen en viktig funksjon. I en samtale der lærer, elev og foreldre deltar, optimalt som likemenn, i et forsøk på å finne ut av hva den unge skal ha opplæring i, i skole eller eventuelt i en læringsarena som en bedrift, og hva eleven har størst og best forutsetninger for å lykkes i og trives med. Som den unge kan beskjeftige seg med og bedrive i sin videre ferd mot selvstendighet og myndighet.

Slik må mandatets kvintessens forstås. Det må være dit det skal operasjonaliseres og leses. Av dokumentets mange lese måter er det denne essayet anlegger.

Det overordnede resonnementet, og som er med oss hele veien, er, hvordan valg av skolegang og utdanning kan begrunnes. Vi har undersøkt og funnet et svar, og det var kulturell kapital. Senere i essayet skal vi undersøke to svar og begrunnelser til. Resonnementet kombineres videre med hvordan vi kan nøre oppunder de som ikke er med, de elevene skolen har ilagt seg en kompensatorisk rolle ovenfor, slik at skillelinjer kan utviskes og det demarkasjonskriteriet vi reiste i *Den normerende samfunnsforståelsens skyggeside* rives. Og slik at kulturelle kapital ikke behøver å være den avgjørende faktoren for om man velger utdanning eller ikke. Da vi teoretisk har sett at en transformasjon ikke er et utenkelig scenario, og samtidig har skrelt oss ned til en kjerne innen mandatets rikdom.

Hvordan foregår så den forandringen fra å være utenfor til å komme inn i varmen, fra å være tilskuer til å bli deltaker? Det er snakk om hvilken skole vil vi ha og hvilken verden vi ønsker barna våre skal vokse opp i. Hva kan vi se konturene av der fremme? Det er snakk om prioritet, politisk og ideologisk vilje og verdivalg. Nå vender vi oppmerksomheten mot slike synspunkter på skolens innhold og faggrener. Vi går bredt i gang, for å snevre inn.



Nazca-stripene, Peru.

Hvilke politiske, ideologiske og verdimesige idéer erklærer skolens substansielle innhold og målsetting?

Aristoteles uttrykte for 2400 år siden, i boken Politikk, det samme hodebry vi stadig må ta stilling til:

'Hva oppdragelse angår, rår det stor uenighet. Det gjelder både karakteroppdragelsen og oppfatningen av hva det gode liv består i. Heller ikke er det enighet om hva en skal legge størst vekt på: forstandsdannelse eller hjertedannelse. Likeledes strides man om formålet med oppdragelsen i det hele. Noen legger hovedvekten på det praktisk nyttige, andre på personlighetsdannelse, og andre igjen understreker verdien av visdom og innsikt på et høyere plan. Alle disse standpunkter har sine forkjempere. Liksom det er uenighet om formålet, så strides man også om midlene, hvilket jo er naturlig nok. For når en ikke kan bli enig om hva som har den høyeste verdi, vil en også tenke forskjellig om hvordan en skal oppnå den.¹³⁵

Mitt navn er ikke Merlin. Jeg er ikke noen spåmann eller trollmann utstyrt med kaffegrut, krystallkule eller stav. Ingen gamle astronomiske kart står til min disposisjon. En sjaman i besittelse av okkult kraft og rustet med voodoo Remedier er jeg nok heller ikke. Dessverre forvalter jeg ikke esoteriske besvergelses og magiske formular som påkaller profetier til min begunstigelse. Ei er jeg en fremsynt som med klarsyn mottar fremtidige avsløringer for selvsyn, så en visjon av endetiden har jeg ikke sett. Og jeg skal i hvert fall ikke varsle Ragnarokk da jeg verken kan se den illevarslende Fenresulven, skue Naglfar strekke kjøll eller kjenne Midgardsormens eiter.

Da ingen av nevnte egenskaper er mine, er det også vanskelig for meg å forutsi hva som vil være viktige kunnskaper, ferdigheter og holdninger i fremtiden. Men vi kan konstantere at en forandring finner sted, omformingen fra skjebne- til valgsamfunn, der forhenværende orienteringspunkter ikke lengre viser riktig kurs og kompasset trekker mot et magnetisk sted som har forbyttet beliggenhet med formodete mål. Og ved historiske skilleveier som dette, vil det være forskjellige synspunkter på hva som er viktig for skolen. Det kommende, som her og nå skuer mot, vil selvfølgelig være annerledelsesartet, og vi kan kun gjøre gjetninger om denne fremtid ut fra tegn tilgjengelig for oss i en gitt samtid. Man må stille spørsmål vedrørende de maksimer som styrer og staker kurs for institusjonen som forsyner grunnopplæringen på ny. Disse spørsmål gjelder metafysikk, det gjelder epistemologiske hensyn, om formål og midlene, kunnskapssyn, verdenssyn og menneskesyn. Og som vi kan lese i Nou 2003:16 på side 64: 'Opplæringsvirksomhet omfatter et bredt spekter av aktører som alle har oppfatninger om hva kvalitet er. Disse oppfatningene er ofte subjektive og

¹³⁵ Myhre, R. 2000:21.

avhengig av den enkeltes tilknytning til opplæringen, og kan være i konkurranse med hverandre. Opplæringsvirksomhet er preget av politiske, ideologiske og verdimeslige idéer, noe som gjør at det som anses for å være kvalitet for noen, ikke nødvendigvis er det for andre.' Vi kan også lese: 'Arbeidslivets behov for kompetanse er vanskelig å bestille på lang sikt. Det er også nødvendig å ha klart for seg at analyse og planlegging ikke gir svaret på alle spørsmål som melder seg. Noen ganger vil en likevel ut fra kunnskap om visse forutsetninger kunne trekke konklusjoner om hva som bør gjøres på kort og lang sikt. I andre situasjoner vil beslutninger hvile på grunnleggende verdier og prioriteringer, der en må ha tillit til at individene selv greier å tilpasse seg nye utfordringer og muligheter. I det kompetansebaserte samfunn vil det være avgrensede muligheter til å vite hvilke krav og behov fremtiden vil inneholde'¹³⁶.

Hvem bestemmer egentlig hvilket innhold elevene får undervisning i og opplæring om? Hvem er det som har de siste ord, og den avgjørende myndighet i samband med et stoffutvalg? Beslutningsgrunnlaget springer ut fra et ståsted som gir føringer. De inneholder fraksjons- eller institusjonsinteresser, for å si det med begreper hentet fra Jerome Bruners perspektiv-tese¹³⁷. 'Betydningen av ethvert faktum, forslag eller sammentreff er relativ til et perspektiv eller en referanseramme. [...] Å virkelig forstå hva noe 'betyr' krever at man er klar over de alternative betydningene som kan knyttes til den saken man undersøker, enten man er enig i dem eller ei. Å forstå noe på en måte utelukker ikke at man kan forstå det på andre måter. Å forstå på en bestemt måte er bare 'riktig' eller 'galt' ut fra det spesielle perspektivet man undersøker det fra'¹³⁸. 'Riktig eller galt, god eller dårlig er med andre ord ikke absolutter, de er skjønne, overbevisninger, domsavsigelser og ideer som springer ut fra ett begrenset sett med effektfulle kunnskaper.

En diskusjon rundt denne problemstillingen kunne vi angrepet fra en rekke posisjoner. Antagonister finnes det imidlertid flust av og antall betraktningmåter er mange. Vi kunne benyttet oss av Thomas Kuhns teori om vitenskapens utvikling, om normalvitenskap, paradigme og vitenskapelige revolusjoner, og gått til verks fra den vinkel. Undersøkt og funnet ut hvilke paradigmer som har defineringsmakt, og sett på utfordrerne. Vi kunne også ha anvendt Wittgensteins teori om språkspill for å sett hvilket språkspill som har råderett og dominerer feltet. Og hvis tankene til Gunnar Berg og Hans Skjervheim, som vi var inne på i

¹³⁶ Nou 2003:16:47.

¹³⁷ Se Bruner, J. 1997: 46-47.

¹³⁸ Ibid: 46.

Er alle innbudt? er rimelige, kunne vi for eksempel spurt Michel Foucault, og diskutert uniformering og dressur.

Eller brukt Goodsons akademiseringsprosessen, der han belyser 'ulike interesse- og maktgrupperingers innvirkning på skolen'¹³⁹, og skolefag. Han gjør det gjennom å analysere prosessen med de engelske analysebegrepene Invention, Promotion, Legislation og Mythologization på de forskjellige fasene¹⁴⁰. Og forsøker vise hvordan fag, og dermed interesser mytologiseres og fremstår som unnværelige i skolesammenheng¹⁴¹.

Da kan vi forstå at det å fastslå hva som vil være vesentligst kunnskap og kompetanse for de yngste vil være besværlig, i og med mange sterke aktører som vil ha innflytelse. '[...] kompetansen i forhold til tidligere generasjoner er det vanskelig å gi en fyldestgjørende fremstilling av. Både samfunn og utdanning har endret seg så mye at bildet blir fragmentert'¹⁴². Men, 'Det eneste sikre er at befolkningen må være i stand til hele tiden å lære noe nytt, og at hver enkelt har den selvtillit og tro på egne evner som skal til for å gjennomføre dette'¹⁴³.

Hvis jeg skal komme med et forslag, nå når vi vet at vi er inne i en tid der vårt forhold til de(n) andre utfordres, fellesskapsfølelsen løses opp, at 'Norge er en del av et større verdenssamfunn. [og] Globaliseringen fører til at verden blir mindre [...]'¹⁴⁴, da ville jeg valgt å rådføre meg med Wolfgang Klafki. Og lyttet til noen tanker han har gjort seg i boken 'Dannelsesteori og Didaktik – nye studier'. For når det skrives fellesskapet i *Nou*, regner jeg det for opplagt at det menes en følelse av felleskap med mennesker i hele verden, og ikke bare vår egen nasjonen. Som Klafki uttrykker seg: 'Det almene, der angår os alle, kan i dag ikke lenger defineres inden for en national horisont, ja kan end ikke begrænses til en rent europæisk horisont, den må være universell, en horisont, der indbefatter hele verden'¹⁴⁵. Og, 'Den videnskabelige pædagogik [...] må udvikle en universal horisont [...]'¹⁴⁶.

Forslaget mitt, om å lytte til Klafki blir enda mer betydningsfullt når vi vet det vi vet om hva som skjer i verden, uten at jeg dokumenterer det med henvisninger, men som vi alle er klar over. Hvis vi da ikke velger den enkle løsningen med å vende det ryggen. Det jeg har i bakhodet er global oppvarming og naturkatastrofer, det er sykdomsutbrudd og frykt for

¹³⁹ Engelsen, B. U. 1993:51.

¹⁴⁰ Se redegjørelse hos Engelsen, B. U. 1993:51-54.

¹⁴¹ Se også Goodson, I. F. 1988.

¹⁴² *Nou* 2003:16:54-55.

¹⁴³ *Ibid*: 47.

¹⁴⁴ *Nou* 2003:16:41.

¹⁴⁵ Klafki, W. 2001:70.

¹⁴⁶ *Ibid*: 99.

pandemier, CO₂-utslipp og utryddelsen av dyrearter, det er menneskesmugling og båtflyktninger, og til sist de ubegripelige dikotomiene legemliggjort i forståelsene i- og u-land og den 1. og 3. verden. For bare å nevne noe av hva vi vet finner sted.

Men før de innvarslede tankene til Klafki presenteres, skal det stilles spørsmål om gangbarheten ved de pedagogiske prinsippene fra det kjente til det ukjente, det nære til det fjerne og det lokale til det globale.

De pedagogiske prinsippene fra det kjente til det ukjent, det nære til det fjerne og det lokale til det globale, imøtegår.

De skal bestrides, uten nødvendigvis å avvises, jeg vil fortrinnsvis mane til en omtanke ved en ytterliggående anvendelse av dem. Det vil jeg gjøre i forbindelse med at det har noe å si for holdepunkter og senter for din plassering i verden, og av den grunn påvirker din identitetsdannelse og mulighetshorisonnt, og dermed dine betraktninger av hva som er rasjonelt, effektivt og sant.

For hva er egentlig det nære, det lokale og det kjente i vår tid? 'Ser man tilbake på det 20. århundrede, så aftegner der sig en verdenshistorisk proces, der åbenbart er irreversibel: udviklingen af vekselvirkninger og gensidige afhængigheder mellem alle verdensdele. Anderledes formulert: en tiltagende sammenvævning eller sammenkobling af alle verdensdeles, kulturers, stater og samfunds skæbne¹⁴⁷', sier Klafki. Og som det står i Nou: 'For mange barn og unge er det dagligdags å ferdes i flerkulturelle miljøer. Det påvirker uttrykksformer, vaner og holdninger¹⁴⁸', '[...] Norge er et flerkulturelt samfunn [...]'¹⁴⁹.

Kan hende har det globale blitt det lokale, da vi tar del i det samme fundament og det verdensomspennende blir stilt til skue som ditt nabolag? Og av den grunn blitt del av det nærliggende og kjente?

Her vil jeg annonsere den varsomheten jeg varslet, for hvis en overbetoning av det nære, det lokale og det kjente dyrkes, mener jeg å se en risiko for at det kan ta form av en navlebeskuende og selvfiksert verdensforståelse. En selvrefererende narsissisme som kan komme til uttrykk i en overdreven tro på egen fortrefelighet, som igjen virker som en forsterkende selvopptatthet og som høyst tenkelig vil innvirke på våre verdidommer og

¹⁴⁷ Klafki, W. 2001:98.

¹⁴⁸ Nou 2003:16:11.

¹⁴⁹ Ibid: 17.

behandlinger av de(n) andre og andre regioners og kulturers funksjonelle manøvreringer. Og det å dømme avvikende beregninger av fornuftsmessig og planmessig strukturering som mindreverdige og underlegne, til og med som primitive, blir enklere. Og da kan vi vinke endelig farvel til en fellesskapsfølelse og en sameksistens, for da får vi førsterangs og annenrangs mennesker. Vi internaliserer et enkelt verdensbilde og skjematiske oppfatninger danner persepsjonsmønstre for kategoriseringer.

Så kommer vanskelighetene inn, og de oppstår da prinsippene også antyder noe om din kunnskapskonstruksjon, slik jeg tolker og forstår dem. For det du vet og kjenner til, må være det du er fortrolig med og kan, og som per definisjon er det kjente. Og som er nødt til å være den plattform du opererer fra. Et annet utgangspunkt enn det er umulig å ha, det lar seg ikke gjøre. For det du kan vil alltid gå forut for det du ikke vet i mønstringer av noe ukjent, og man vil kode situasjonen eller kunnskapen med basis i det man kjenner til, for så å vedgå seg at dette nye var ukjent før det forekommer som kjent. Alt du er i besittelse av som kunnskaper og innsikter har en gang vært ukjent for deg.

Når jeg får tenkt meg om, så støter jeg på flere vanskeligheter. For man kan ikke fri seg fra sine subjektive betingelser, det vil si, det nære vil være det nære, og på samme måte forholder det seg med det lokale. Om man skulle bryte opp fra der man er født og kommer fra og flytte, vil det nye stedet du ankommer bli det kjente, det nære og lokale.

En annen vanskelighet imøtegåelsen byr på, og som overrasket meg at jeg i det hele tenkte, er; hva om det nærmeste er det mest ukjente? Og med det nærmeste i den her sammenheng mener jeg oss selv, jeg mener meg selv og deg selv. At det som er oss mest ukjent er kilden til egen tankegang og reaksjonsmønstre, noe som kan skyldes bortrasjonalisering eller fortrenning og som kan bero på dårlig evne og vilje til selvransakelse eller ærlighet ovenfor seg selv. Eller det kan være forårsaket av spenningsforholdet mellom å jage begjærigheter skapt av kommersielle krefter eller å forfølge egne ønsker, som gjør at man tilfredsstiller ytre krav og forventninger mer enn egne ufullendte drømmer. Men som sagt, jeg ble forundret over at tanken slo meg, og jeg tillater meg ikke å forfølge den lengre enn dette, for det bærer lukt mot gjetteleken.

Jeg tror jeg avslutter denne diskusjon med meg selv om gyldigheten til disse pedagogiske prinsippene, og trekker ut det svar at de bestod prøven. Men jeg vil fortsatt appellere til hensynstaken og ettertanke ved bruken av de. I hvert fall ved en overdreven bruk.

Tidstypiske nøkkelproblemer og samfunnsfag på ungdomsskolen.

Hva er det Wolfgang Klafki sier som gjør at essayist mener han er forbilledlig i denne sammenheng? Som han uttrykker seg: 'Hvis man skal definere det almene i dannelsen som pædagogisk forpligtende i dag, mener jeg, at det, som angår os alle mest og formentlig de kommende generationer med, må stå i centrum: Tilværelsens samfundsmæssige og individuelle nøgleproblemer¹⁵⁰.' Klafki skriver videre, med en referanse til Michael Theunissen og hans bok *Selbstverwirklichung und Allgemeinheit*, og mener Theunissen i følgende setning uttrykker tre av de alvorligste momenter som i dag trenger seg på som historisk allmennhet i hele verden, og som ikke minst er en utfordring for menneskets oppdragelse av seg selv til å registrere verdensomspennende problemer: 'Den selvrealisering, der afkræves os, finder i dag konkret form ... i bekymringen over den verdensomspændende udbytning af naturen, i bestyrtelsen over hungersnød i hele verden, i omsorgen for fred i verden¹⁵¹.'

I bekymringen over denne verdensomspennende utbyttingen av naturen og for hungersnøden og i omsorgen for fred i verden, skriver Klafki videre: 'Min grundtese lyder: Almendannelse er i denne henseende ensbetydende med at få en historisk formidlet bevidsthed om centrale problemstillinger i samtiden, og – så vidt det er forudsigeligt – i fremtiden, at opnå den indsigt, at alle er medansvarlige for sådanne problemstillinger, og at opnå en beredvillighed til at medvirke til disse problemers løsning. Kort sagt er der tale om en koncentration om tidstypiske nøgleproblemer i samtiden og den formodede fremtid¹⁵².'

Nøkkelproblemene Klafki utarbeider, er for det første fredsspørsmålet. Det andre er miljøspørsmålet, det tredje nøkkelproblem er den samfunnsskapte ulikhet, mens det fjerde nøkkelproblem er problemer rundt de nye tekniske styrings- informasjons- og kommunikasjonsmedier. Det femte og siste nøkkelproblem er det enkelte menneskets subjektivitet og jeg-du-forhold innenfor et spenningsfelt mellom individuelt krav på lykke, medmenneskelig ansvar og anerkjennelsen av et annet menneske¹⁵³. Disse fem nøkkelproblemer er Klafkis svar på hva skolens innhold bør forbindes rundt, som innebærer det allmenne og som angår oss alle. Og i så henseende er det essayisten mener Klafki er mønsterverdig og et eksempel til etterfølgelse.

¹⁵⁰ Klafki, W. 2001:43.

¹⁵¹ Ibid: 43-44.

¹⁵² Ibid: 73-74.

¹⁵³ Se Klafki, W. 2001:74-78.

I Klafkis didaktiske program ligger det også innbakt flere forutsetninger, da nøkkelproblemene legges additivt til tidligere arbeider og teoretiseringer, som kritisk-konstruktiv didaktikk med dannelsidealene selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet. Men det er ikke dannelsidealene eller det kritisk-konstruktive jeg skal benytte meg av, jeg skal ikke diskutere styrker eller svakhet, ulemper eller fordeler ved dette teoretiske begrepssystem. I vår undersøkning mener jeg den substansielle kjernen Klafki foreslår, gir inntrykk av å være et bra begynnersted for vestlige grunnskoleprosjekter. Og det vil jeg presisere, Klafkis forslag er av stor betydning og en bra base for innholdsutvelgelsen, men ikke viktigst som målsetting. Hva essayist anser som viktigste siktepunkt tydeliggjøres i *Hva har dette med pedagogikk og vårt formål å gjøre?*

Jeg skal la vær med å drøfte Klafkis standpunkt ytterligere i dette essay, men si meg enig i at en fokusering rundt disse nøkkelproblemene, på et eller annet vis i fremtiden må inngå som skolens innholdsmessige hovedfokus. Og det mener jeg er viktig av flere grunner, for det første fordi de klargjør og konkretisert forståelsene om at det er det som kommer etter oss som er viktigst, det potensial ennå ikke realisert, at det er dagens unge og de barn ennå ikke født som er vår viktigste ressurs i fremtiden. Av den grunn sier det for andre noe om naturvern og om å bevare kloden, med andre ord anlegges en miljøbevisst profil, og i sin fylde utdypes dermed også noe om vårt forhold til de(n) andre, ved å påpeke at vi tar del i en sammenheng som er større enn det enkelte individ og nasjon. Og kan, hvis vi er heldige, være med på å høyne bevisstheten omkring jordens sammensetning, fordeling og forfatning, og belyse vår privilligerte stilling og dertil ansvar, for unge mennesker på et tidlig tidspunkt.

For samme hvordan vi enn vrir og vender på det, er vi uløselig bundet sammen i en kontinuitet overordnet oss selv, og kan ikke la det gå upåaktet hen. Jordklodens tilstand må vi være opptatt av, da det er vårt hjem og deres boplass.

Men jeg har en mistanke om at vi i grunnskolen allerede har forpliktet oss på Klafkis domsavsigelse. Hvis vi ser på begrunnelsen for samfunnsfag i L-97, under *Faget sin plass i skulen*, finner vi ut at: 'Kjennskap til fortida knyter menneska saman over tid. Denne kjennskapen er nødvendig for å kunne forstå og vurdere samtida og er ein viktig reiskap til å planleggje framtida med. Samfunnsfaget viser korleis menneska i møte med naturen og med kvarandre har utvikla ulike samværs- og samfunnsformer. Å utvikle eit reflektert forhold til samfunnet i fortid og notid er eit sentralt mål for samfunnsfaget. Samspelet mellom økonomi, økologi og teknologi er viktige utfordringar i vår tid. Samfunnsfaget må derfor utvikle innsikta og interessa hjå elevane for samspelet mellom menneske og natur og auka medvit

deira om livsvilkåra og levekåra til menneska. Informasjonstrykket i samfunnet har auka sterkt, og dei som er unge i dag, får mange og ofte uoversiktlege inntrykk. Bruk av ulike medium gir eit godt utgangspunkt for arbeid med samfunnsfag. Det skal hjelpe til å gi elevane overblikk og perspektiv, og øve dei til å bli kritiske og medvitne mediebrukarar¹⁵⁴.

Klafkis betraktninger og dette fag berører hverandre, de stiller oss ovenfor samme problemer og utfordringer. Kanskje ikke i så rene ord i L-97, men ordlyden må stå i et slags indre forhold til Læreplanverkets diagnose og fremtidsprognose av en gitt samtid, som i dette tilfellet var 10 år siden.

Og da ble det varslet om at samspillet mellom økonomi, økologi og teknologi var viktige utfordringer. Om at faget måtte utvikle innsikten og interessen hos elevene for samspillet mellom mennesket og naturen, og øke deres bevissthet om livsvilkår og bosetningsforhold til mennesker. Det påminnes om at informasjonstrykket er sterkt og unge mennesker får mange og sterke inntrykk. Bruk av ulike medier egner seg godt i arbeidet med faget, og skal gi overblikk og perspektiv, imens elevene øves i å bli kritiske og bevisste mediebrukere.

De utviklingstrekk komiteene som forfattet L-97 så, og overveide som utfordringer for menneskene der og da, sammenfaller med utfordringene nøkkelproblemene konsentrerer seg om, et tiår senere. Om hastigheten på disse utviklingstrekk og prosesser har avtatt eller akselerert, har jeg ingen dokumentasjon på, jeg er overlatt til antakelsens skinn.

Dette fag, eller disse nøkkelproblemer, kan etter essayist bedømmingsevne bære en betraktelig innvirkning i sin midte. Som sammen med det som nå skal introduseres til det litt lange resonnement essayet forsøker å sjonglere, fungere som den inngang vi har lett etter, bindeleddet til min lese måte av mandatets aspirasjoner føyd sammen i det hypotetiske eksempel av læringserfaring i ung alder. Som kan forårsake at kunnskap legges til kunnskap, og foranledige motivasjon og inspirasjon til aktivt å søk mer. Essayets tenkelige begrunnelse for valg, søker sin rettferdiggjøring i kommende teoretisering, og som på mange måter er essayets og det overordnede poengets forløsning. Og dommen på om mandatet kan oppfylles.

Det vi skal redegjøre for er et pedagogisk virkemiddel som unndrar seg enhver didaktisk planlegging. Og det er 'møte', det umetodiserbare og diskontinuerlige virkemidlet møte.

¹⁵⁴ L-97:175.

Det umetodiserbare møte.

Som vi har vært inne på, synes det å være en fordel å være i besittelse av kulturell kapital, bestemte typer habitus og å bevege seg innenfor sosiale felt der posisjoner utdeles.

Hva så med de personene som ikke er i den heldige situasjon å besitte disse positive disponeringene, de som faller utenfor de fordelaktige kategoriene og er tilsidesatt i henhold til vårt påtatte skille, men som ifølge Pierre Bourdieu har muligheten for innpass. Hvordan kan de forklare sine valg og suksesser innenfor utdanningssystem og arbeidsmarked?

Kan det være at disse elevene har fått en glød og interesse et annet sted fra, kan de ha vært stilt overfor et møte?



Monument Valley, Utah/Arizona, USA.

I boken 'Eksistensfilosofi og Pedagogikk'¹⁵⁵ av Otto Friedrich Bollnow, skrives det at den første spesielle bruk av møtebegrepet går tilbake til 1920-årene, og er fremfor alt knyttet til Martin Buber.

¹⁵⁵ Bollnow, O. F. 1976.

'Han angrep lidenskapelig den subjektivistiske og idealistiske livsfilosofi i sin tid, en filosofi som la særlig vekt på en utfoldelse av jeget, og betonet i stedet at livet bare kan utfolde seg i fellesskapet, bare i vekselvirkning med et annet du. Duet betegnet for ham noe ekte og selvstendig som på ingen måte kunne føres tilbake på jeget. I denne forstand betonte han det 'dialogiske', det vil si det livsprinsipp som har sitt grunnlag i samtalen med duet. Og for å fremheve den selvstendighet som denne virkelighet utenfor jeget har, innførte Buber begrepet møte. 'Duet møter meg', sier Buber og oppfatter selve livet ut fra møtet: 'Alt virkelig liv er møte. Det vil si: Det er ikke mulig virkelig å forstå livet ut fra et isolert menneske, men bare på grunnlag av to prinsipielt likeberettigede og like betydningsfulle virkeligheter, nemlig et jeg og et du, og det er nødvendigvis en tosidig prosess, for idet et du møter meg - møter jeg samtidig et du.' [...] Han understreker at det som skjer i møtet, er to virkeligheter som ikke kan føres tilbake på hverandre [...] treffes på en opprinnelig og umiddelbar måte¹⁵⁶.' 'Et møte betyr noe skjebnebestemmende, og der det vederfares mennesket, gripes det fullt og helt¹⁵⁷.'

'Buber skjelner skarpt mellom jeg-du-forholdet og jeg-det-forholdet (med det siste mener han forholdet til tingene), og nettopp denne skjelning kom til å få avgjørende betydning da møte-begrepet ble alminnelig kjent. Tingverdenen opptrer som et samlet hele der det er mulig å ordne forskjellige gjenstander i forhold til hverandre. Møtet derimot er preget av eksklusivitet: I møtet stilles jeget overfor et eneste du, og i dette møtet utelukkes ethvert annet du. Derfor understreker han: 'Mennesket møter på denne måte virkeligheten i denne ene ... intet annet er til stede enn denne ene, men denne er også alt; enhver tanke på sammenligning er utelukket', og han fortsetter: 'Møtene ordner seg ikke til en sammenhengende verden, men hver av dem er et tegn på verdensordningen. De er ikke knyttet til hverandre, men hver av dem borger for din knyttethet til verden'. [...] Men at det skal komme i stand et slikt møte med et du, er ikke noe som jeget kan se frem til som resultat av anstrengelse og planlegging. Fra jeget betraktet er det alltid en hendelse som ikke kan forutsees. Men det er en erfaring som fyller mennesket med dyp lykke, fordi det bare er gjennom denne at jeget kan finne seg selv og således oppleve at det virkelig lever. Ethvert møte er til syvende og sist en gave som mennesket får¹⁵⁸.'

Møtebegrepet ble innført i litteraturen av Martin Buber, og ble først og fremst brukt til å betegne forholdet til et annet konkret menneske. Men møtebegrepet ble raskt forstått på en

¹⁵⁶ Ibid:96-97.

¹⁵⁷ Ibid:134.

¹⁵⁸ Ibid:97-98.

videre måte slik at det i dag kan brukes på nær hvilket som helst område. 'For det er åpenbart at man meningsfylt ikke bare kan tale om et møte med et annet levende menneske, men også med en historisk personlighet som er død for lenge siden, eller om en diktet skikkelse som aldri har levd, med et kunstverk eller med et filosofisk system. Her trer i stedet for det gjensidige forhold mellom to mennesker, som begge gir og tar, det ensidige forhold, der den ene part befinner seg i en fjern fortid og bare taler til oss gjennom et verk. Men likevel gis det her et ekte eksistensielt forhold, som kan føre til at mennesket rystes og lutres¹⁵⁹.' Og '[...]' med møte mener vi den sjelelige berøring som finner sted når et menneske i dypet av sin sjelelige virkelighet treffes av et annet menneskes virkelighet i det foreliggende verk, altså for å si det kort, eksistens mot eksistens¹⁶⁰.' 'Og det som opptar oss ved det enkelte verk, er ikke lenger denne spesielle skikkelse, ikke lenger dette spesielle uttrykk fra et enkelt menneske, men den sannhet som åpenbares gjennom ham, og denne er aldri bare individuell, men i sin dypeste grunn allmenn¹⁶¹.' For '[...]' hos de store enkeltpersoner er det ikke lenger deres særpregede individualitet som interesserer, men bare den allmenne sannhet som kommer til syne gjennom dem. [...] fordi sannheten slik den bare erfares i møtet, jo ikke er der fra før som noe ferdig og avsluttet, som noe man kan bruke til å møte det fremmede med og gjøre et ensidig subjektivt utvalg, men fordi denne sannhet åpenbares i møtet og aldri utenfor det¹⁶².'

'Vi blir oss selv i møtet med de store i historien. Men det betyr at den eksistensielle sannhet aldri kan tre fram hos den enkelte tenker i hans ensomhet, men at den bare kan tilegnes i møtet med de store skikkelser i fortiden. Den dypeste sannhet blir bare til gjennom tilegnelsen av fortiden¹⁶³.' Fordi 'Tilegnelse [...] betyr at man tar opp i seg læren til den historiske skikkelse som en sannhet som er forpliktende for ens eget liv¹⁶⁴.' Og '[...]' at det ved å forstå det fremmede utvidet sine egne livsmuligheter og kunne derved heve seg over sin begrensning og komme til en avrundet erkjennelse av alt menneskelig¹⁶⁵.' 'Den som bare betrakter en dikter som uttrykk for sin tid, en filosof som representant for en spesiell retning, et byggverk eller et maleri bare som et eksempel på en bestemt stilepoke, han har ennå ikke funnet det avgjørende forhold til alt dette, nemlig det forhold der mennesket møter mennesket som samtidig til tross for tidsavstanden¹⁶⁶.'

¹⁵⁹ Ibid:111.

¹⁶⁰ Ibid:121.

¹⁶¹ Ibid:124.

¹⁶² Ibid:126.

¹⁶³ Ibid:127.

¹⁶⁴ Ibid:124.

¹⁶⁵ Ibid:123.

¹⁶⁶ Ibid:125.

Det kan skjernes mellom et videre og et trangere møtebegrep. 'Det videre begrep tolker møte mer allment som en sjeelig berøring fra menneske til menneske og dernest også som en opplevelse av virkeligheten i videste forstand. Trangere oppfattet betyr det en eksistensiell berøring med et annet menneske, men dernest også en eksistensiell konfrontasjon med en ikke-menneskelig virkelighet¹⁶⁷.'

'I møtet stilles jeg alltid overfor noe overraskende og tilfeldig som er uavhengig av min planlegging. [...] Et møte innebærer alltid at mennesket støter på noe som det ikke har beregnet eller kunne beregne, noe som trer det i møte som skjebne, noe som er ganske annerledes enn han hadde ventet seg det i sine tilvante forestillinger og som tvinger ham til å orientere seg på nytt. Et møte i denne forstand er altså i utpreget grad [...] en diskontinuerlig hendelse, som kaster mennesket ut fra den utviklingslinje det hittil har fulgt og tvinger det til å begynne på nytt. Nettopp i dette kommer den anti-idealistiske og anti-subjektivistiske karakter ved møtebegrepet til uttrykk; for møtet ligger ikke i forlengelsen av en utfoldelse som foregår innenfra etter sine iboende lover. Det er tvert imot en fremmed virkelighet som det her støter på, en virkelighet som ikke gir etter, men som motstår hans angrep. Det er således alltid to virkeligheter med den samme virkelighetsgehalt som her støter sammen. Ut fra dette får møtebegrepet sin eiendommelige hardhet, sin ubønhørighet, sin uunngåelighet. Mennesket blir i egentligste forstand 'rystet' i møte med en virkelighet som ikke viker unna for hans. [...] Dette anskueliggjør det ubetingede i det krav som mennesket stilles overfor i møtet. Det skal 'forandre sitt liv'. [...] Men det er viktig å legge merke til: Det blir ikke sagt ham hva han skal og i hvilken retning han skal forandre sitt liv. Det er bare selve kravet om forandring som mennesket møter og som kaster mennesket tilbake på seg selv og tvinger det til å ta en beslutning på eget ansvar. Nettopp dette at det i møtet ikke gis noen veiledning utgjør møtets eksistensielle karakter¹⁶⁸.'

'Mennesket blir altså stilt på prøve i møtet. [...] Møtet er en prøve på hans ekthet i den forstand at det ikke bare bekrefter noe som allerede finnes i ham, men gjennom møtet blir mennesket overhodet først seg selv. Denne menneskets innerste kjerne som vi kaller selvet eller eksistensen, trer aldri frem i jegets ensomhet, men bare i møtet. Bare i møtet med et du kan mennesket komme til seg selv. [...] Bare hvor mennesket blir truffet i sin innerste kjerne,

¹⁶⁷ Ibid:105.

¹⁶⁸ Ibid:107-108.

fullbyrdes den prosess som vi betegner som møte¹⁶⁹.’ Og ’[...] mennesket aldri virkelig kan bli seg selv alene med seg selv, men bare i møtet med et du¹⁷⁰.’

’Møtet er en plutselig hendelse, som – selv om det nok til en viss grad kan være forberedt - likevel slår ned som et lyn i mennesket og [...] ryster det i dets innerste. [...] Men det kan bare bli fruktbart i et videre langvarig livsforhold som kjærlighet og som vennskap eller som lærer-elev-forhold osv. [...]’¹⁷¹.’ Det som blir avgjørende for et menneske, kan møte ham på et ellers nokså ubetydelig sted¹⁷².’ ’Og dette forutsetter alltid at det som møter, treffer meg som noe fremmed og uvant til forskjell fra det kjente og tilvante¹⁷³.’

Hvis vi nå for et øyeblikk skal stanse opp og summere, hvilke trekk er det som kjennetegner møte? Disse trekkene er hendelsens tilfeldige og skjebnesvangre karakter, dens eksklusivitet og knyttethet til det ene, menneskets grepethet i det innerste av sitt vesen og samtidig den innholdsmessige ubestemthet i appellen, som Otto F. Bollnow uttrykker det på side 140.

Men disse trekk vil jeg utfylle med flere innslag av det nevnte, som gir møtet dets eiendommelige preg. Det skjelnes mellom et jeg-du-forhold og et jeg-det-forhold, som er et forhold til ting. Møtebegrepet betegner ditt forhold til et annet menneske, men også din tilknytning til historiske og oppdiktete skikkelser, kunstverk og et filosofisk systemet, men også et landskap ut fra en videre begrepsbruk¹⁷⁴. Et møte fører til at mennesket blir rørt ved, det beveges og lutres når eksistens møter eksistens, til tross for tidsavstanden. I et møte åpenbares en allmenn sannhet som fungerer forpliktende for menneskets eget liv, og man utvikler en knyttethet til verden idet man stilles overfor noe overraskende og tilfeldig uavhengig av planlegging. Møte er en diskontinuerlig hendelse som kaster individet ut fra den utviklingslinje det har fulgt, og dermed tvinger det til å orientere seg på nytt. Med andre ord forandre sitt liv, uten at det blir fortalt i hvilken retning hun skal forandre seg. I et møte med et annet du, blir mennesket seg selv, og møtet blir bare fruktbart i et langvarig livsforhold.

¹⁶⁹ Ibid:108-109.

¹⁷⁰ Ibid:98.

¹⁷¹ Ibid:110.

¹⁷² Ibid:129.

¹⁷³ Ibid:141.

¹⁷⁴ Ibid:141.

Hva har dette med pedagogikk og vårt formål å gjøre?

Hva har så dette med pedagogikk å gjøre? Hvordan kan en lærer forholde seg til det som har med et møte å gjøre? Som vi har sett, skrives det i Nou om 'møte' mellom elev og lærer som en avgjørende faktor i grunnopplæringen. Videre har vi også sett hvordan læreren beskrives for øvrig, som nøkkelperson og forbilde, og at læreren skal skape sosiale og mentale prosesser for at læring kan erfares. De stiller krav og viser omtanke, og læreren kan sitt fagstoff og vet hvordan det skal formidles for å vekke nysgjerrighet og tenne interesse. Lærerens viktigste læremiddel er dem selv, og ved sin entusiasme gir de elever trang til å våge seg utpå. I sum er dette egenskaper og virkemidler læreren råder over og som preger klasserommets indre liv.

En lærer møter opp til undervisning på ungdomsskolen med en detaljert plan for hvordan timen ideelt sett bør forløpe, en plan møysommelig utarbeidet utefra teoretiske vurderinger og metodiske overveielser på K2-nivå¹⁷⁵. Så viser det seg at K1-situasjonen ikke forløper som forberedt. En elev stiller et spørsmål, som for vedkommende er av meget stor betydning, og som springer ut av en inspirerende berøring i emnet lærer underviser om, men som dessverre ikke fanges opp av lærerens agenda.

Hvordan skal man som lærer forholde seg? To muligheter melder seg raskt. Den første er å avfeie elevens spørsmål som irrelevant og fortsette undervisningen som planlagt ut fra skjema og fortrukne metode. Men hva er det da som skjer? Læreren kan frarøve eleven muligheten til det eksistensielle møte og det påfølgende svev dette innebærer. For som Bollnow sier: 'I møtet går man ut over det pedagogiske. Så lenge jeg forholder meg pedagogisk overfor et annet menneske, er møtet vesensmessig utelukket'¹⁷⁶.

Den andre muligheten er at læreren er imøtekommende for elevens oppriktige interesse, og trer ut av planen og det metodiske for å understøtte elevens gryende forundring over det som treffer henne, og lar henne forbli i den uberegnelige tilstand dette innebærer. Det som kan være i ferd med å hende, er at innholdets substans trer fram for eleven. Jeg vil formulere meg med støtte fra Wolfgang Klafki, 'denne dobbeltsidig åpning skjer på den objektive siden ved at innholdet av allmenn, kategorial, avklarende art blir synlig, på subjeksiden gjennom at det åpner seg allmenn innsikt, opplevelser og erfaringer'¹⁷⁷. Stoffet åpner seg for eleven og eleven åpner seg for stoffet, eksistens mot eksistens. Som Erling Lars Dale uttrykker det,

¹⁷⁵ Se Dale, E. L. 1999.

¹⁷⁶ Bollnow, O. F. 1976:145.

¹⁷⁷ Klafki, W. Kategorial dannelse. I: Dale, E. L. 1996:193.

'Erkjennelsens dialektiske svev bærer bud om at noe plutselig slår ned i en. Vi taler om at det 'faller skjell fra øynene'. Den dialektiske erkjennelsen finner sted nærmest som erkjennelsesprosessens skjønne øyeblikk¹⁷⁸.'

Bollnow understreker at diskontinuerlige og eksistensielle former for oppdragelse ikke skal tre i stedet for pedagogikken som er orientert i retning kontinuitetsprinsippet, men at den skal komplettere den. Han vil heller ikke erstatte dannelsesbegrepet med møtebegrepet, men forsøke å bestemme det gjensidige forholdet dem imellom.

'For det første må vi være klar over at vi aldri vet når og hvor et menneske vil oppleve et møte. [...] Derfor må undervisningen først og fremst ha til oppgave å gjøre de unge kjent med de muligheter som foreligger i vårt kulturliv slik at det på bakgrunn av denne kjennskap kan komme til et møte. [...] så må det [...] legges til rette et vidt register av muligheter før det virkelig kan komme til et møte. Dette forutsetter altså at det allerede har foregått et dannende arbeid. Men til dette kommer enda et forhold. Det er ikke nok at mennesket så å si får utlevert en rekke møtemuligheter. Det må også ha kraft til å ta dem opp i seg. Et dyptgående møte med et sublimt kunstverk vil aldri være mulig uten en forutgående grundig dannelses¹⁷⁹.'

'Og endelig til sist, [...] mens det fra en side sett er åpenbart at møtet ikke lar seg fremtvinge og heller ikke bevisst planlegge, [...] så er det fra den annen side betraktet like klart at det bare er gjennom det strengt disiplinerte, saklig arbeid at mennesket kan forberede seg på et møte; og derfor har for så vidt et tålmodig dannelsesarbeid som er seg sine grenser bevisst, en grunnleggende betydning for møteopplevelsen¹⁸⁰.'

'Møtet lar seg ikke dirigere; det er i dypeste forstand uberegnelig og unndrar seg derfor prinsipielt enhver metodisk planlegging. [...] Oppdrageren kan altså ikke fremkalle et møte, men han må vite hva som skjer i møtet, og han kan i sin holdning og gjerning – både i oppdragelse og undervisning - orientere seg i retning av møtet. Således kan han forsøke å skape forutsetningene for et slikt møte ved å formidle et stoff som har mulighet for å fremkalle det, og han kan personlig forsøke å gjøre sine elever begeistret for de store skikkelser i historien¹⁸¹.' 'Men framfor alt kan han gjennom sitt personlige forbilde gi elevene en fruktbar, åpen, undrende og mottakelig holdning. Alt dette betyr ikke å planlegge et møte, men er bare forberedelse og bearbeidelse av marken slik at elevene vet hva som skjer med dem når det kommer til et møte, og ikke viker tilbake fra det og forblir på det jevne. Så er

¹⁷⁸ Dale, E. L. 1992(b):90.

¹⁷⁹ Bollnow, O. F. 1976:136.

¹⁸⁰ Ibid:137.

¹⁸¹ Ibid:138.

likevel møtet der det skjer, resultatet av et omsorgsfullt arbeid.' [...] 'Når det ikke står i lærerens makt å fremkalle et møte, kan han heller ikke regne med at det vil inntre hos alle elevene i en klasse samtidig, ja ikke engang hos en større del av klassen. I et undervisningsemne vil det være bare noen ganske få som opplever et møte. [...] Derfor må læreren så vidt mulig forsøke å skape et beskyttet rom for opplevelsen, der møtet kaster den enkelte ut av undervisningens metodiske progresjon, mens undervisningen samtidig går sin normale gang for resten av klassen¹⁸².' Og at det 'aldri kan komme til å prege undervisningen i sin helhet¹⁸³.'

Hvordan kan et slikt fruktbart møte forekomme i undervisningssammenheng? Det finnes det ikke noe overleverte gyldige og endelige svar på. Og som essayist overbeviser jeg ikke gjennom bevis og forklaringer, jeg søker forståelse selv ved å viser frem hva jeg formoder. Så at dette handlingsforløp og disse betingelser som skal redivises aldri trenger å inntreffe, er meget sannsynlig. Det er prognoser, i et forsøk på å forstå og bearbeide grunnskolens mandat, utledet av 'I første rekke'. Men til samme tid er det ikke en umulighet, og vi kan aldri vite.

Det skrives i 'Eksistensfilosofi og Pedagogikk' ' [...] at det praktisk talt kan forekomme et møte på alle virkelighetsområder¹⁸⁴.' Så da utleder vi at en elev kan få sitt eksistensielle møte den dagen klassen er på ekskursjon ut i skog og mark, fordype seg i naturens symbiotiske samspill, og ende og som skogsforvalter i Engerdal. En annen elev kan bli opptatt av restaureringsarbeid etter klasseseturen til en lokal stavkirke etter å ha funnet byggeskikken besnærende, og oppta seg med det. En tredje elev kan finne det periodiske system fengslende og innlate seg på kjemiens univers. For å nevne tre eksempler, før vi i det gjenstående skal henvende oss til essayets kondenserte utgave av grunnskolemandatet, begrunnelsen for samfunnsfagets plass i skolen og dermed også Wolfgang Klafkis nøkkelproblemer, slik jeg har valgt å tolke det. Og da berører vi også vårt overordnede formål, som hele tiden har vært rettet inn mot hvordan å begrunne valg i et valgsamfunn, og da hovedsakelig valg av utdanning. Er vi utstyrt med hell, kan dette være måten de ekskluderte inkluderes på.

Som vi har vært inne på, så unndrar møtet seg enhver form for didaktisk planlegging, og da læreren ikke kan fremkalle et møte, så kan han preparere marken for at det kan inntreffe. Man kan som pedagog ikke detaljplanlegge en undervisningstime, slik at man må stole på sine

¹⁸² Ibid:139.

¹⁸³ Ibid:132.

¹⁸⁴ Ibid:140.

individuelle ferdigheter når uforutsette situasjonene oppstår i klasserommet. Da noen av lærerens viktigste kvalifikasjoner, som redegjort for før, er å igangsette og nære læreprosesser hos elevene ved å skape interesse, og at de gir elever en trygghet til å våge seg inn i ukjent territorium.

For å ta oss tilbake til den undrende lærelystne eleven vi støtte på i det foregående, så må læreren for all del ikke avspise hennes glød og grepethet, men la eleven bli med på den uvisse ferd et møte medfører. Og tilrettelegge for en rommelig utforskning der eleven blir sin egen kartograf i sin egen nysgjerrige kunnskapssøking. Dette kan være en sjelsettende opplevelse som forandrer hele utviklingsløpet til eleven, hun kan måtte forandre sitt liv grunnet denne allmenne sannhets åpenbaring i det møte hun erfarer der og da. For møte tjenstgjører som en inngangsport til det ubestemmelige og det uventede, og i en slik situasjon kan det voksne forbildet, altså læreren, være god å ha som rettleider.

Hvilken betydning har møtet videre for mandatets realisering og samfunnsfagets funksjon? De fordelaktige biproduktene av et møte kan fortrinnsvis være positive erfaringer av mestring tidlig som en energiutløser for motivasjon til å søke mer og bredere. Premissene for et livslang læringsprosjekt etableres, kunnskap avler kunnskap der mestringsopplevelser gir positive tilbakemeldinger, som avler en positiv innstilling for læringslyst. Og villigheten og beredskapen for omstilling og læring foredles. Som en ballast mot det umiddelbare og forgjengelige, og som buffer mot det enkleste valg og apati. Dette fordrer selvfølgelig tilpasset opplæring til elevens forutsetninger, evner og interesser, og ikke minst som anvisning for det nye utviklingsløp. Noe som kan avtales i utviklingssamtalen, der foresatte, lærer og elev blir ens om skoloring rundt elevens interesser. Og hun kan vie sin oppmerksomhet til den forpliktende sannhet som meddeles henne i møte med en historisk skikkelse. Eleven trer inn i historien og får innblikk i det folk og kulturer har skapt og frembrakt, og tar del i menneskehetens kulturarv ved å innse at noe kom før en selv og dette innførte anselig preg på den historiske utvikling. Eleven oppdager at det skjer noe utenfor en selv, den unge utvikler et ansvar og et jeg-du-forhold til verden, og forstår seg selv som en konstituent og ikke som verdens sentrum eller siktepunkt. Noe som også muliggjør en annen verden, både som håndhevning og forståelse. Ved å forstå det fremmede kommer eleven til en erkjennelse av det menneskelige. Som vil spille inn på fellesskapsfølelsen og prege forholdet til de(n) andre. Det åpner bevisstheten opp for å se sammenhenger, at det finnes andre tradisjoner, levesett og livsvilkår, og at man ikke kan bedømme andre former for fornuft utefra eget ståsted og rasjonalitet. Og samsvarer med samfunnsfagets målsetting om å utvikle et reflektert forhold til samfunnet i fortid og nåtid. Innblikket i sannheten om det

menneskelige fører til innsikt i samspillet mellom mennesket og natur, og utfordringer i forbindelse med samvirket økonomi, økologi og teknologi.

Nå har vi tatt for oss et imaginært møte innenfor faggrenen samfunnsfag. Jeg kan bare beregne at det samme skjer i andre fag også, som genererer annerledes interesser og forståelser som også på sitt vis gir forpliktelser.



Stonehenge, England.

Men noen forhold til gjenstår, og det er om de elevene som ligger i den nedre delen av skalaen og som blir utsatt for læringsprosesser de ikke har forutsetninger for å mestre, som resulterer i faglige og psykososiale problemer. De elevene hvor den kulturelle kapitalen slår ut på læringsresultatene, og som skolen har påtatt seg den kompensatoriske rollen ovenfor til å utvikle et grunnlag for å mestre eget liv. Og elever som er skoletrøtte. Som Nou skriver: 'Det er også en sammenheng mellom problematferd og faglig tilkortkomning. For disse gruppene handler det i høy grad om å øke mestringsopplevelser og selvtillit hos elevene. Det er en utfordring for skolen å gi tilpasset opplæring til elever i denne gruppen som er relevant i forhold til deres evner, interesser og læringsbehov¹⁸⁵.' Elever som også kan oppleve et møte, men et møte som dreier seg om helt andre ting og går i andre retninger enn det vi har gjennomgått til nå.

Nok en gang tildeler jeg utviklingssamtalen en nøkkelfunksjon. For hvis en av grunnopplæringens viktige funksjoner er å bidra til at unge mennesker får et grunnlag til å ta hånd om eget liv og skal settes i stand til å fokusere positivt på egen utvikling, kan jeg ikke skjønne annet enn at å finne disse elevens interesser må være av meget stor betydning. Da lar vi enhver komme frem til en forståelse av hva som er viktig for en selv, vi lar de unge utvikle sin kapasitet og eget potensial, som kan ligge hvor som helst. Ut fra forståelsen at ikke alle

¹⁸⁵ Nou 2003:16:49-50.

mennesker er ødslet til å bli akademikere eller ingeniører, at læring som fenomen er uregelbunden og individuell, og at forskjellige individer trenger forskjellig kunnskap til å mestre forskjellige oppgaver til forskjellige tider. Og hva som er verdifull kunnskap vil alltid være situasjonsbestemt for din anvendelse. Denne avdekningen av interesser skjer i et samarbeid mellom lærer, elev og foresatte, hvor følgen blir elever kan få opplæring på alternative arenaer, som for eksempel en bedrift hvis interessene befinner seg innenfor det spesifikke området.

Hvis den høyeste av alle ambisjoner er ambisjonen om å tilpasse opplæringen til den enkelte elevs forutsetninger, at grunnopplæringen forstås som selve fundamentet for livslang læring, og forhåpningen om at flest mulig skal være med lengst mulig, tror jeg det er slik det må tenkes om mandatet i 'I første rekke'. At elevenes interesser settes i høysetet, uten at det av den grunn sklir ut i ettergiveness kravløse farvann. Og hvorfor fremstår det som sentralt? På meg virker det essensielt ut fra en krystallklar grunn, og den grunnen er at vi mennesker er så grunnleggende varierte og ulike. Hvis vi setter denne variabel sammen med variabelen arbeidsdeling, at den har gått så langt at det tett innpå finnes like mange gjennomførbare yrkesvalg som det finnes mennesker, kan jeg ikke begripe hvorfor alle elever må gå samme opplæringsløp og møte det samme stoffutvalg. Utover den forutgående grundige dannelsen Otto Friedrich Bollnow skriver om som en forutsetning for et eksistensielt møte da. For trenger alle mennesker å inneha samme kunnskapsbase og kompetanse i et spesialisert samfunn?

I Nou regnes det som ugjendrivelig at kunnskap avler kunnskap. Kan det forventes at interesser har samme iboende egenskaper? En interesse gjør at en forfølger noe som opptar en, og mens det skjer vet man aldri hvilken retning de påtroppende interessene går. Gjennom interesse for en ting, et emne, utvides interesseområdet da man innser at forhold er forbundet, og for å få en tydeligere forståelse av det forgreinede interesseområdet må tilleggsinformasjon søkes og arkiveres. Ut fra en likevektstenkning¹⁸⁶, tror jeg det er med interesser som det er med læring.

Som jeg tidligere har opplyst om, så vet jeg ikke om det er en korrelasjon mellom ensomhet og tilsidesatthet, rusmisbruk og selvmord. Like lite som jeg kan prognostisere korrelasjon mellom interesse, trivsel og god mental hygienisk tilstand. Men i artikkelen 'Den pedagogiske

¹⁸⁶ Se Nou 2003:16:15, om en poengtering av assimilasjon og akkomodasjon, derfor også som en konsekvens adaptasjon og ekvilibriumstenkning.

filosofiens veier¹⁸⁷, av Lars Løvlie, skrives det om omsorg for selvet som danningsprosjekt. Og kanskje det ut fra samfunnsøkonomiske hensyn vil være skolegangens viktigste bestemmelse, en ambisjon om å foranledige evne til selvomsorg blant nasjonens fremtidige innbyggere. Det å utvikle positivt selvbilde i henhold til egen målestokk og ambisjoner, når det så tydelig slås fast at å mestre livet og søke mening i sin egen tilværelse er uvurderlige betingelser for individets velstand. Da det viktigste og lengste forholdet du har i livet, er det du har til deg selv, må fortrolighet og aksept ovenfor seg selv være den grunnleggende aksepten.

For å dra oss tilbake mot essayets overordnede undersøkelse, om å begrunne valg i et valgsamfunn, kan jeg ikke standhaftig konkludere med at et møte, eller en lærer som påpasselig har tilrettelagt for forplantningsdyktige prosesser i etterkant, eller fravær av møte, kan være forklaringsgrunn for elever i den norske skole. Men det kan være et alternativ, og er et tilfelle essayist har forsøkt å konstruere som begrunnelse for valg av utdanning.

Et møte kan selvsagt også hende en elev som er i besittelse av de heldige markører nevnt tidligere i denne oppgaven, og ikke eksklusivt forbeholdt personer som faller utenfor. For et møte kan komme når som helst, hvor som helst og ta en hvilken som helst retning. 'Møtet har [...] noe skjebnesvangert over seg; det kommer ubedt til mennesket og kan ikke planmessig fremkalles; det gjelder bare å gripe muligheten når den byr seg for derved å kunne trenge ned i forståelsens dybder [...]'¹⁸⁸.

Essayets endelikt.

I avslutningen følger oppsummeringen, det er et helt vanlige forløp, slik har det alltid vært, kommer det alltid til å være, også her.

Da jeg skrev stil på videregående skole ble jeg opplært i å se på avslutningen som anledning til å summere opp, føre inventarliste over hva jeg har belyst, for og i mot, konkludere eller ikke. Det samme ble jeg fortalt på universitetet ved skrivning av faglige oppgaver, av forelesere og av seminarledere.

¹⁸⁷ Løvlie, L. 2003(b).

¹⁸⁸ Bollnow, O. F. 1976:122.

Den udødelige fiskens livsgrunnlag som misdannet.

Dette tipset, eller denne malen dukket også opp igjen på kurset som ble holdt rundt temaet om å skrive hovedoppgave, der i form av en fisk sirlig risset opp på tavlen. Denne berømmelige og evinnelige fisken - som jeg støtte på så langt tilbake som ungdomskolen - gjør et elegant sveip med halen, tegnet og fortalt om av kursleder med livlig innlevelse. Halen gir fisken en aerodynamisk fremdrift, smidighet og en grasiøsitet. Halen representerte prosjektets avrundning mens andre deler av fiskens anatomi tilsvarte innledning og hoveddel. En fisk oppskjært i tre deler, en oppgave avspist med prefabrikata biter. Hva gjelder, finner og skjell skal betegne, kan jeg bare fabulere om. Fiskens størrelse, delenes forhold til hverandre, innvoller, immunforsvar og motstandsdyktighet mot parasitter? Kan hende har disse fiskekroppens uerstattelige organer og resistens med en tekstur å gjøre, med noe som gir den hele en stofflighet. En kjøttfylt fisk sprekkferdig av rogn, i stim kapabel til å svømme motstrøms i bekkefar henimot gyteplassen, for der å holde yngelbestanden oppe?

Hvorpå poenget med denne fisken, som med en hvilken som helst annen fisk, må være at den holder seg svømmedyktig. Holder seg nedsunket i sitt eget og egnet element. Overført til en tekst, må dette gjenspeile oppgavens beskaffenhet og fylde, temaets aktualitet og andre forhold som anses viktig for å holde samme tekst over vannet, klartenkt og fornuftig - flytende. Et potensial å aspirere mot, en fisk som strever etter å bli pregnant fisk, et essay mot ideen hovedoppgave. For på den måten å kunne skille fiskene ad, slik ingen fisker er identiske kopier, akkurat som mennesker ikke er det. På samme måte som ingen hovedoppgaver da blir like og man unngår tilfanget av mulige masseproduserte plagiater. Og at faget derfor, som er større og viktigere enn det ene og det etablerte, lever videre og forfektes av de som kommer etter, neste generasjons allsidige pedagoger.

Enhver høyere grads student uteksamineres etter å ha studert og forstått et pensum og et fag på sin egen måte, det er vårt privilegium, ja nesten vår plikt. Selvfølgelig med det opplagte resultat at det foreligger mange puslespillaktige kombinasjoner av erfart verden og lest tekst. Hvor ingen kan påberope seg å være i besittelse av en mer konsis eller høyverdig gjengivelse enn andre. Denne samling og dette alternativ er en av mine foreløpige analyser, et av mange midlertidig kart jeg orienterer meg fra, og dette er et representativt bilde pensumlesning kan gi og forstås i retning av. Men mine abstraksjoner og meninger vil være påvirket av noe, min

forforståelse vil av ren og skjær nødvendighet være farget. For å minne om en påstand Mary Douglas kommer med, at '... faktisk all kognisjon, er politisert¹⁸⁹', og med det fortelle at alle synspunkter, all kunnskap og innstillinger kommer fra et ståsted. Derfor mener jeg det vil være riktig å påpeke at dette kun er en utarbeidelse fra det større ikke-enhetlige vi selv tar del i. Denne oppgaven utgjør dermed en tolkning blant utallige versjoner, og er på langt nær den hele gjenfortelling av hvordan valgsamfunnet ser ut, eller hvordan oppvekstvilkårene i det faktisk er. Ikke har det vært et forsøk på å finne den eneste rette løsningen heller. Det er mer en granskende og spørrende sondering rundt relevante problemstillinger fra noen av de mange felt innenfor faget vårt.

En av utfordringene det bringer på banen, den å presentere en dissertasjon, er å ikke bli normativ ved å stilisere en ide, overbevisning eller et grunnsyn. Lage en genealogi over en – fra forfatters side - forherliget prioritering. Det er en utfordring for meg her, men også en utfordring for språkføringen i offentlige dokumenter generelt å ikke lage slike ensidige rangeringer av øyensynlig polare tenkemåter. Rangeringer som fort kan bedømmes som mer korrekte og funksjonelle enn andre dommer. Vurderinger det kan være politiske stridigheter om og forhold det er nasjonal som internasjonal uenighet rundt.

Noe jeg håper jeg ikke har gjort. For mangfoldighet og forskjellighet er forhåpentligvis normalen, og det fins flere forståelser og regulerende budskap det kan argumenteres for. Men noen private meninger vil nødvendigvis måtte skinne igjennom, da jeg ikke kan fri meg fra min egen subjektivitet og situasjon. En mulighet er da at jeg kan ha tatt feil, og at refleksjonene ikke er rimelige eller tenderer mot fornuft i det hele tatt. Det samme gjelder om det er pedagogisk relevant eller ei.

Hvis det i motsatt fall skulle vise seg å være hold i resonnementene ført her, for å snu problemstillingen på hodet, tenk om det er de riktige sakene mer enn de misforståtte det skrives om? De relevante diskusjonene heller enn de bagatellmessige? Tenk om det er slik det forholder seg?

Siden jeg liker å være på innsiden av regler, ta det trygge for det gode, kommer en form for oppramsing her. Selv om en restriksjon må anføres, nemlig den at essayet ble partert i deler uforlignelige med de foreskrevne, og at størrelsesforholdet ikke svarer til proporsjonene på organer som avføder velskapt fisk. Allikevel anser jeg det symptomatisk som en helstøpt og habil talsmann.

¹⁸⁹ Douglas, M. 1997:181.

Sammenfatning.

I dette essayet har vi, ikke-sekvensielt, sett på forhold som formodentlig påvirker unge mennesker i skolemoden alder, med tanke på en skole som tilrettelegger for sprikende forutsetninger og behov hos den enkelte, ifølge kravet om tilpasset opplæring. Derfor influerer det også foreldre og foresatte, og dagens som morgendagens lærere. For ikke å glemme politisk valgte organer, skolemyndigheter især, og kulturen vi lever våre liv innenfor, den såkalte samtiden.

Med henblikk på vanskelighetene rundt en innholdsutvelgelse for ungdomstrinnet, tar essayet opp i seg drøftninger rundt det substansielle innhold og legitimeringen, i tillegg til metodikken for overføring. Hva slags viten og forståelse har barn og unge behov for, for å utvikle seg til likevektige og harmoniske samfunnsdeltakere. Hvorfor trenger fremtidens voksne den kunnskap og informasjon ved dette skjæringspunkt i historien. Og hvordan skal vi sikre at de utpekte elementer fremmer ønsket læring. I svarene som blir gitt på disse spørsmål hviler den didaktiske rasjonalen og begrunnelsene. Der ligger svarene på hvor og hva vi vil aspirere mot, løsninger som legger føringer og gir konsekvenser for det som kommer etter. Hvor fokuset i essayet helt klart ligger på hva og hvorfor.

Eksemplet og poenget jeg har konstruert er en allianse. En bredt sammensatt allianse av tenkning rundt kulturell kapital, tidstypiske nøkkelproblem, fagområdet samfunnsfag og det diskontinuerlig og umetodiserbart virkemiddel møte. I tillegg til føderasjonens tydelige assosierte, personer og teorier, korte eller lengre referanser som synes påkrevd. Med et grenseoverskridende essay som resultat, hvor hensikten er naboskap og forening heller enn skyttergrav og splid.

Der andre bruker grafer eller modeller for å utdype og belyse, har vi benyttet oss av illustrasjoner fra vår rikholdige klode. Gjennomgående har du blitt presentert for 12 utdrag, fra menneskelige prestasjoner til synlige bevis på jordklodens krefter og arkitektoniske evner, og fra det litt mer subtile. Det har vært gjort for å gjøre eksemplet og argumentet mer levende og nærværende. Men også for å poengtere hvor uendelig planeten vi bor på er, for å fastslå det uoversiktlig ved den. Og for å vise hvor innfløkt disse forutsetningene gjøre stoffutvelgelsen i en grunnskole.

Av jordklodens flateinnholdet er nesten 30 prosent landjord. Det er det som i hovedsak er tilgjengelig og hva vi tror vi kjenner. Men heller ikke alt innenfor den prosentsetsen er velkjent. Flere mennesker har for eksempel vært utenfor vår klodes atmosfære enn på det dypeste punkt. For ikke å nevne de landområdene vi praktisk talt ikke kan besøke; isødene på og rundt Antarktis, dyrkningsområder for kokain i Bolivia, Peru og Colombia kontrollert av paramilitære grupperinger og karteller, prøvesprengningsområder, de fleste regioner i Afghanistan grunnet valmuedyrkning, stammefeider og krig, det krigsherjede Darfur i Sudan og Irak for å spesifisere noen. Det finnes i tillegg utilgjengelige utmark på grunn av barsk natur, for eksempel ikke kartlagte områder i den sumpaktige regnskogen på Papua Ny-Guinea. Det finnes kjemiske og fysiske reaksjoner vi ikke vet om, og fusjoner og implosjoner ennå ikke hendt. I tillegg til dyrearter og plantefamilier i jungler og dyphavsrenner ennå ikke oppdaget, et enormt biologisk mangfold vi ikke har oversikt over. Betingelser og vilkår varierer enormt på disse langstrakte 30 %, kulturer og sedvaner går i forskjellige retninger, det samme gjør språk og synspunkter.

Og ut i fra dette kjente og menneskelig frembrakt viten, dette virvaret av råmaterialet, skal vi, skal jeg, finne ut hva som er bra for akkurat deg og din tilværelse. Bestemme hva som funker for ditt sosiale og mentale prosjekt, din overlevelse. Og i denne karakteristiske verden, hva slags grunnlag skal til for å gjøre seg opp en mening? Danne beslutningsgrunnlag for standpunkt og avgjørelser?

Punktet i det historiske forløp er som kjent her og nå, begrepsfestet av et offentlig dokument som et valgsamfunn. Vi har undersøkt ulike meningsinnhold man kan legge i den termen og sett at vi kan hevde vi lever liv hvor det å ta valg er en integrerende del, gjennomtenkte som bråe, avgjørende som uvesentlige, utslagsgivende eller ikke. Og på denne kunne vi sagt at livet består av regelmessige valg, mange valg, og våre omstendigheter kan sees på som summen av utførte valg.

Noe mennesker for øvrig alltid har gjort. Selv tilbake den gang de første yrker så dagens lys måtte man treffe valg – jeger eller sanker, hjemmekontor eller pendler. I tillegg kommer alle usynlige og ukjente valg det tause historiske mennesket har gjort seg. Sånn forstått kunne alle samfunn blitt kalt valgsamfunn. Og for å tillate meg å filosofere litt videre, slik også dagens valgmuligheter alltid har vært til stede i verden som potensielle valg, men det er først nå tilsynekomsten finner sted, og vi kan høste. På samme måte som alle fremtidige valg allerede er til stede i verden og naturen som en realiserbar potens, det eneste vi kan gjøre er å vente på avmaskeringen. De ligger og venter, for de tilstrekkelige grunnstoffene og råvarene

er her, det er betingelsene for og koblingene dem i mellom som har manglet. Siden alt vi omgir oss med av redskaper og hjelpemidler til det daglige har naturens ressurser som sin avstamning.

Men å gi et samfunn og en tidsepoke betegnelsen valgsamfunn, mener jeg blir forfeilet. Skal man om 300 år se tilbake og konstantere at Antikken, Middelalderen og industrisamfunnet banet vei for valgsamfunnet? At det avslørende kjennetegn for hvordan mennesker rundt tusenårsskiftet levde sine liv, var at de valgte? Og hvis det i tillegg legges et upressist innhold med unyanserte assosiasjoner i begrepet, da blir valgsamfunn etter min oppfatning en overflødig begrepsfesting og konstruksjon.

Resultatet kan bli at det konstrueres et bilde og en forståelse, være seg av politikere, av de defineringsberettigede, av offentlighet eller av media, som vedtas for så å populariseres som fastslått. Som igjen kommenterer hva som er akseptert og ikke, underkjenner og forkaster andre enn de anerkjente eventualiteter. Forventninger frembringes av denne anskuelsens konkretisering, det danner seg parametere i sinnet som disposisjoner og drømmer om hva som er sant og mulig. For så, latent, å gi seg utslag i et valgets rangeringsorden: Valg av første orden, andre orden og av tredje. Det er det vi blir eksponert for vi vil ha, og må ha. Med en mulig konsekvens at selvbedraget opprettholdes, at uoverensstemmelsen mellom språkverk og realitet tiltar og diskrepansen mellom virkelighetsdefinisjonen og din personlige opplevelse av situasjon forsterkes.

Den overordnede vinklingen for oppgaven har vært *hvordan kan vi begrunne våre valg i valgsamfunnet?*

Hva som går forut for et valg, avgjørelser i forkant, er egentlig et umulig prosjekt å uttale seg fornuftig om. Da må jeg vite alt om hva og hvem vedkommende er, og det kjennskap til noens beveggrunner har jeg ikke, det krever et overblikk som er allmaktens. En person stilt overfor en hvilken som helst situasjon, gir en handling basert på et fortolkningsgrunnlag og en erfaringsbakgrunn. Og å forutsi den reaksjonen er komplisert, og nesten litt hybris.

Men jeg har allikevel valgt å spekulere litt omkring noen få valgmuligheter.

En temporær konklusjon.

Jeg merker en sterk motvilje mot å formulere en konklusjon for essayets sprikende vandringer, siden den essayistiske skrivemåte per definisjon er underveis og dermed uferdig, det befinner seg i en upolert tilstand. Og særlig når forfatters egne refleksjoner og kontinuerlige spørsmålsstillende og studeringer har primatet. Dermed forfattes en temporær konklusjon.

Svaret på hvilke begrunnede valg det er snakk om, er skolevalg og høyere utdanning, videre fylt med innholdet fritt valg av skoler og høyere utdanning for alle. Dette har vi gjort med røtter i hvordan termen og forståelsen valgsamfunn benyttes i Nou. For valg av høyere utdanning er i dag visstnok ikke forbehold privilligerte samfunnsklasser, og skolene derav åpne for alle. Noe vi har forsøkt å bestride at er en korrekt oppfattelse, ved å vise frem at unge mennesker i Norge er tilsidesatt og faller utenfor den aksepterte definisjonen på hva som er gjeldende standard. Og som definitivt artikulerer relasjonen til de(n) andre.

Selvsagt er det mulig å skille ut mange begrunnelser, som ork, lyst, tiltak, evner og anlegg, men det har ikke vært hovedfokus her. Og svarene vi har funnet, er for det første disposisjoner arvet hjemmefra som begrunnelse. Det andre svaret er at man har vært konfrontert med et eksistensielt møte, og for det tredje en lærer som årevåkent har tilrettelagt for produktive læreprosesser i etterkant av at et slikt eksistensielt møte har funnet sted. Og interesse har festet seg.

Hva innholdet i den forutgående dannelsen som Bollnow skriver om, skal være, vet jeg ærlig talt ikke. Selvsagt leverer din kulturkrets visse føringer, og vi kan nok enes om at et sett grunnleggende ferdigheter, kunnskaper og holdninger virker fornuftig. At å kunne lese, skrive, regne og behandle digitale verktøy er kunnskaper og ferdigheter det synes å være en fordel å håndtere, og at de virker som elementære grunnpilarer, er udiskutabelt. Men utover det?

Noen holdninger er det nok også mulig å bli enige om, så som å være empatisk og respektfull overfor de(n) andre. Videre grenser holdninger mot verdier, mot etikk og moral, det grenser mot begrunnelser for fremtreden. Og for etiske og moralske betraktninger eksisterer det som kjent ulike begrunnelser, begrunnelser som springer ut av ymse kulturelle utredninger.

Usedvanlig vanskelige spørsmål med kompliserte svar. Nesten det eneste man kan gjøre er å appellere til forsiktighet. Da vi vet at erfaringer i forbindelse med læring og mestring i tidlig alder har noe å si for dine forventninger til samme situasjoner ved senere anledninger.

Denne oppgaven pretenderer på ingen som helst måte å gi en grundig oppklaring og besvarelse på alle utfordringer i ungdomsskolen, og spørsmålene rundt de didaktiske spørreordene særlig. Men når samfunn er i forandring, må også skolens målsetning og innhold, og kunnskapen som formidles forandres. Og når vi i tillegg vet at valgsamfunnet ikke er en praksis for alle, har vi undersøkt hvilket overskridende potensial som kan ligge i samfunnsfaget. Jeg ser det må tas høyde for at det også trengs annen type kunnskap enn det jeg har valgt, for at samfunnshjulet skal gå rundt. Men jeg får si med referanse til Skjervheim, '[...] det er ikkje dette umiddelbare praktiske problem eg her vil ta opp, det stoler eg på at vert gjort av andre, og andre kan gjera det betre¹⁹⁰.'

Jeg har hevdet at det å finne interessen sin, talentet sitt, og kultiver det, må være en viktig oppgave for skolen. For å si det med Børre Nylehn: 'Rent intellektuelt kan noen overbevises om at det er lurt å ta utdanning, men det er ikke det samme som at de vil kjenne det som viktig, og motivasjon bygger på en slik følelse. Hvis en gitt sak ikke betyr noe for en person, kan det være vanskelig for andre å endre på det. Det er ikke lett å argumentere frem følelser¹⁹¹.' Og det virker ikke mindre viktig da Nou aksentuerer at det eneste sikre er at befolkningen kontinuerlig må være i stand til å lære noe nytt, og at hver enkelt har selvtillit og tro på egne evner som skal til for å gjennomføre det, som vi har vært inne på.

Etter dette essays gjennomgåelse, skulle jeg mene at å utvikle en evne til selvomsorg hos unge mennesker fremstår som skolens viktigste oppgave, og er riktigst vei å gå i vår karakteristiske tid og verden. Og at det muligens kan finne sted etter et møte som inkluderer en fremtidig interesse. Med en samfunnsøkonomisk gevinst som mulig resultat, slik at unge mennesker ikke sporer av, som 'I første rekke' advarer mot.

Noe som må resultere i en skoleutvikling der det å fokusere skole rundt interessene til elevene, som avdekkes i et samarbeid skolen, hjem og elev imellom kan være et alternativt løsningsforslag. Og kan, jeg gjentar kan, fungere som motstand og en buffer mot det enkleste valg, mot kjedsomhet og ensomhet, mot utrygghet, rusmisbruk og selvmord, og andre signifikative trekk valgsamfunnet er kjennetegnet ved.

¹⁹⁰ Skjervheim, H. 2002:130. Det instrumentalistiske mistak. I: Skjervheim, H. Mennesket.

¹⁹¹ Nylehn, B. 1997:118.

Hvilke konsekvenser er det mulig å se etter de refleksjoner og resonnementer fremlagt i dette essay? For det første, siden mennesker i utgangspunktet er så ulike, mener jeg det er umulig å foreskrive en generell skole med et innhold som skal passe og gjelde for alle tilfellene, må en skoleutvikling som tillater differensiering på individnivå til. Dette påvirker for det andre fagorganiseringen. For å imøtekomme slike omstruktureringer av grunnskolen, og da spesielt ungdomsskolen, avstedkommer det, for det tredje, grunnleggende forandringer i lærerutdanningens oppbygning og innhold. Og, som for det fjerde, får stor betydning for en veiledningstjeneste i skolen.

For slik ambisjonene presenteres, om tilpasset opplæring og livslang læring som etterstrebellesverdige goder i vårt samfunn, er det på mange måter langt frem før vi kan slå oss på brystet og si oss fornøyd.

Og dette er et forslag jeg er villig til å ta med til togs, der det må diskuteres og settes inn i en større sammenheng, nemlig utdanningsdebatten for ungdomsskolen i Norge.

Tidlig i essayet spurte jeg meg selv om jeg skulle våge å skrive en betraktning rundt tanker og interesser jeg sitter igjen med innenfor fagområdet mitt, grunnet i utdanningen min og opplevelser erfart der. Så lurte jeg på om det var nå jeg hadde muligheten til å stille noen spørsmål med kilde i den samme utdanning og kunnskap stilt til min rådighet. Og om jeg skulle skrive hovedoppgaven i en essayistisk form, slik at også hovedoppgavens form ble stilt spørsmål ved.

Det har jeg nå gjort. Jeg har skrevet et essay, og jeg har stilt spørsmål som opptar meg. Interessante og påkrevde spørsmål for enhver pedagog i valgsamfunnet.



Prekestolen, Lysefjorden, Norge.

Erfaringens forhold til minnet og erindringen.

Da settes punktum, materialiseringen og manifesteringen erklæres fullbyrdet. Disse ord og linjer får stå som testament over hva jeg mener nå. Mente da. Tidsspennet og forskyvningen fra øyeblikket for fermentering hos meg, via nedtegnelse, og tidspunkt for lesing av andre, tatt i betraktning. Kanskje er det umulig å sette punktum, da nåtid blir fortid omgående, og det jeg holder for sant og interessant en kveld ikke nødvendigvis samsvarer med det jeg finner rasjonelt og snedig den påfølgende morgen.

Overraskelsesmomentene, aha-opplevelsene, vil fortsette å treffe meg med uavbrutte fylde. For læringen ender ikke i og med formuleringen, den varer forhåpentligvis ved. Nye kunnskapsfragmenter akkumuleres, forståelser utfordres eller konsolideres og oppfatninger utfylles ytterligere.

Nå er det å skrive hovedoppgave en erfaring jeg har gjort meg. En forholdsvis lærerik erfaring med en innsikt som utbytte, en erkjennelse som stadig må redefinere i lys av nye kontekster og sammenhenger. Og hadde dette vært post- hovedoppgave - hvis jeg skulle ha skrevet oppgave en gang til - ville teksten ha avviket og erfaringen fortonet seg ulikt. Da hadde jeg garantert angrepet med annen vinkling enn den brukt i dette arbeid. Når man har avsluttet noe, og blitt sertifisert som resultat, utvikler man en helt annen pondus og trygghet. Innbilt eller reell angst og usikkerhet slipper taket på grunn av den positive opplevelsen dette har forårsaket i deg. Hindrende og begrensende faktorer svinner. Tilliten til egne evner tiltar og paratheten og villigheten blir en annen.

Dette ble en rent hypotetisk foregripelse. En foregripelse med rot i fortidige og aktuelle følelser og meninger, en foregripelse med antaende spor fremover. Noe jeg strengt tatt ikke kan vite om, i og med det teoretiske perspektivet ved en situasjon ennå ikke falt. Med mindre jeg kan se tilbake på egne erfaringer under lignende omstendigheter, i forbindelse med avlagte eksamener og progresjon i utdanningen, og sammenlikne?

La meg sitere hva Klaus Mann sier i prologen til boken 'Vendepunktet':

'Vi har utvilsomt dypere røtter enn vår bevissthet vil innrømme. Ingen, ingenting er uten sammenheng. En omfattende rytme bestemmer våre tanker og handlinger; vår skjebnekurve er del av en mektig mosaikk som gjennom århundrer preger og varierer de samme urgamle figurene. Alle våre gester gjentar et eldgammelt rituale og foregriper samtidig kommende slekters geberder; selv vårt hjertes mest ensomme erfaring er foregripelsen eller ekkoet av tidligere eller kommende pasjoner¹⁹².'

¹⁹² Mann, K. 1994:9.

Med dette sitat forsøker jeg antyde at vi alle gjentar erfaringer allerede gjort, stemninger sanset, tanker tenkt, og nederlag og oppturer opplevd. Gjennom å være de første som tar nyvinnende objekter og verktøy i bruk, foregriper vi. Og dette gjør vi i et samvirke med et aktuelt følelses- og tankeregister, bevissthetens nødvendige historiske situering. Men følelsen av å være de første som gjør seg nytte av en nyhet, kan ikke gå overgå den opplevelsramme andre sanset igjennom ved bruk av den gang nye oppfinnelser. Følelsen av ny vil være lik følelsen av ny, følelsen av lykke lik lykke, og folk har vært med på og kommet over uflaks og nedturer før. Triumf, smerte eller overraskelse opptrer ikke i verden for første gang som en erfaring i det du kommer i berøring med dem. De har nedfelt seg som en del av det menneskelige repertoar tidligere. På et abstrakt vis kan vi si at fortid, nåtid og fremtid er tilstede i det samme, fortid som preg, nåtid som realitet og fremtid som mulighetshorisont. Det samles i deg.

To andre konsekvenser er det også mulig å lese inn i sitatet. For det første, at denne tekst med dette innhold er skrevet av andre før meg. At det forekommer et felles register av tanker vi mennesker disponerer, at alle uttrykk vil være rariteter og avvik av det samme, og at originalitet av den grunn er utelukket. Hvis så er tilfellet, at det er skrevet av andre tidligere, er det kanskje på sin plass å gjenta tematikken i et duplikat. Men for å være helt ærlig, tror jeg neppe det er blitt formulert i en nøyaktig lik avstøpning. Denne fremstilling av temaet er definitivt min, den bærer preg av min særegne montasje. Selv om tankegodset er arkaiske.

Følge nummer to, dreier seg om determinisme. Som gir skripter for kognisjon og oppførsel, som pretendenser, eller medfødte velviljer og innvendinger. Innenfor naturvitenskapen vil det si en kausal tankegang der betingelse A nødvendigvis fører til begivenhet B, som igjen forårsaker C, og videre. 'Enhver begivenhet er årsaksbestemt ved at den inntreffer som det uunngåelige utfall av forutgående betingelser¹⁹³'. Som for mennesket vil bety det er forutbestemt hva som vil skje med deg, eller at vi alltid kan forutse effekten av det du utsettes for. Og som naturlig leder tankene mot etikken, hvor determinisme har med en bestridelse av fri vilje å gjøre. Visst har vi vilje. Fri? Kanskje en implantert vilje? Men det klarer jeg heller ikke å svare bekreftende eller benektende på.

Men absolutt deterministisk er det forhåpentligvis ikke, da determinisme forutsetter 100% sikkerhet, slik at man på forhånd kan stille opp prognoser. Noe som gjør determinisme til et fenomen som best hører hjemme i et laboratorium, hvor man har kontroll på variablene.

¹⁹³ Bertelsen, I. 1998:39.

Beregninger på alle finmaskerte aspekter ved menneskets tilværelse, vil jeg hardnakket bestride at lar seg gjøre.

Å skrive hovedoppgave er nå kun et omskiftelig minne, en erindring fra en svunnet tid. En historie som for hvert år som går vil unnsnippe lengre inn i distraksjonen og forvirringen, der hvor fortregningen rår, og kun rester, ruiner og den egenhendige fortellingen *om* lever videre. Inn i glemselen, for før eller siden å forsvinne helt ut. Det blir til minner om en verden som har vært. Sort/hvitt bilder fra gamle dager. Steintavler og papyrusruller. Det blir en legende om en verden som aldri har vært. Fra tiden før tiden. Om mammut¹⁹⁴ og pegasus¹⁹⁵, om Pangaea¹⁹⁶ og Neandertal¹⁹⁷, om Hades¹⁹⁸ og kjeruber¹⁹⁹, istid²⁰⁰ og flommyter²⁰¹. Som alle våre selvfølgeligheter vil bli et minne eller en fabel, vil også fremtidige hverdagsligheter og faktisiteter bli det. Etterlatenskaper og spekulative skildringer om det gåtefulle og det antikverte, om mobilt nettverkskort og valgsamfunn, basiskompetanse og naturvern, om G-8 og den 3. verden, om fossile brennstoffer og allmenndannelsen.

En kan nesten si tingene skjer igjen og igjen bortimot ordensbestemt i et abstrakt kretsløp, frambrakt av et tilsynelatende mer dyptgående og bestemmende skjema. Lik regulariteten i trekkfuglenes V mot himmelen, på flygning nordover og sørover, som andre trekkdyrs tidløse vandring fra en generasjon til en annen, på jakt etter beite eller for å kopulere. Som de repeterende bevegelsene i naturen, slik vårjevndøgn tar sommersolverv og høstjevndøgn vintersolverv for å flyte over i vårjevndøgn og sommersolverv igjen. Slik skapelse følger ødeleggelse og fred følger krig, slik orden følger kaos og liv død. Et før og et etter. Et vadedsted for forandring, der spiren til noe annet er sådd med det gamle uslettelig tilstede som hentydninger.

¹⁹⁴ Et forhistorisk dyr, levde på/etter dinosaurenes tid.

¹⁹⁵ Et fabeldyr. En vingehest, symbol på diktekunst og dikterens inspirasjon.

¹⁹⁶ Navnet på det første landområde de senere kontinentene delte seg fra. En prosessen man antar begynte i karbonperioden for omtrentlig 300 millioner år siden. De to neste landmassene var det nordlige Laurasia og det sørlige Gondwana.

¹⁹⁷ Levde i Europa og Vest-Asia fra ca. 35000-130000 år siden. Av forløperne til homo sapiens.

¹⁹⁸ Fra gresk mytologi. Både navn på underverdenen og herskeren der.

¹⁹⁹ Fra Bibelen. 1. Mosebok 3,24: 'Så drev Han mennesket ut, og Han satte kjeruber øst for Edens hage og et flammende sverd som svingte i alle retninger, for å vokte veien til livets tre.'

²⁰⁰ Et vær- og naturfenomen, som med større eller mindre tyngde har dannet seg over jord områder gjennom historien.

²⁰¹ Gjennomgangsmyte i kulturer og religioner med sitt utspring rundt Middelhavet og Midtøsten. En av de eldste kjente er det sumeriske helteeposet Gilgamesj.

Etterord.

Det måtte bli etterord, det valgte seg selv. Akkurat som oppgaven vel valgte seg selv, etter flerfoldige forsøk og massiv motstand. Så får det være opp til andre.

Tusen takk til foreldrene mine, takk for at dere er dere, at nøyaktig dere er dere.

Takk til vennene mine, dere som er så usedvanlig bra. Takk for den tillit dere nær meg har utvist de siste år. Det betyr mer enn jeg kan formidle og vi kan forstå. Vi er hverandres verden og glad er jeg for det. Tusen takk til dere.

Til veilederen min. Takk for din usynlige og beskyttende hand, uten den hadde jeg neppe våget. Din uttalte tiltro har vært av endeløs betydning.

Takk til barna på S barneskole, som jeg får være blant og snakke med, trøste og le, undre meg og se. På mange måter er de smartere enn oss: De leker nemlig.

Takk til dere som hører på meg, lar meg lytte, til dere som prater med meg og deler med meg, ler av meg, ler med meg. Takk til mennesker i besittelse av mangeartete fremtredelsesformer, eksemplenes verdi er uvurderlig, forvirring påkrevd og høyst nødvendig. Derfor takk til dere som berører meg i min hverdag, og dermed jeg i din. Uten dere er jeg ingenting, i verste fall og ytterste konsekvens eremitt eller huleboer, selv om det neppe hadde vært så galt som det enn måtte høres ut som.

Litteraturliste.

- Bech-Karlsen, J. 2003. *Gode fagtekster. Essayskriving for nybegynnere*. Universitetsforlaget. Oslo.
- Berg, G. 1999. *Skolekultur – nøkkelen til skolens utvikling*. Ad Notam Gyldendal. Oslo.
- Bertelsen, I. 1998. *Exphil fra a til å*. Spartacus Forlag as. Oslo.
- Bibelen. Guds ord*. 1997. Bibelforlaget. Nesbyen.
- Bokmålsordboka. Definisjons- og rettskrivningsordbok*. 1986. Norsk leksikografisk institutt, Norsk språkråd og Universitetsforlaget AS. Oslo.
- Bollnow, O. F. 1976. *Eksistensfilosofi og pedagogikk*. Christian Ejlers Forlag. København.
- Bourdieu, P. 2002. *Distinksjonen*. Bokklubbens kulturbibliotek. De norske Bokklubbene AS. Trondheim.
- Broady, D. og Palme, M. *Pierre Bourdieus kultursociologi*. I: Thuen, H. og Vaage, S. (red.) 1997. *Oppdragelse til det moderne*. Universitetsforlaget AS. Oslo.
- Broady, D. og Palme, M. *Pierre Bourdieus utdanningsociologi*. I: Thuen, H. og Vaage, S. (red.) 1997. *Oppdragelse til det moderne*. Universitetsforlaget AS. Oslo.
- Dale, E. L. 1992(a). *Pedagogikk og samfunnsforandring 2. Om betingelsene for en frigjørende pedagogikk*. Ad Notam Gyldendal. Oslo.
- Dale, E. L. 1992(b). *Kunnskapens tre og kunstens skjønnhet. Om den estetiske oppdragelse i det moderne samfunn*. Gyldendal Norske Forlag. Oslo.
- Dale, E. L. (red.). 1996. *Skolens undervisning og barnets utvikling. Klassiske tekster*. Ad Notam Gyldendal. Oslo.
- Dale, E. L. (red.). 1997. *Pedagogisk filosofi*. Ad Notam Gyldendal AS. Oslo.
- Dale, E. L. 1999. *Utdanning med pedagogisk profesjonalitet*. Ad Notam Gyldendal. Oslo.
- Douglas, M. 1997. *Rent og urent. En analyse av forestillinger omkring urenheter og tabu*. Pax Forlag. Oslo.
- Edvardsen, E. 1996. *Den gjenstridige allmue. Skole og levebrød i et nordnorsk kystsamfunn ca. 1850-1900*. Solum Forlag. Oslo.
- Engelsen, B. U. 1993. *Når fagplan møter lærer*. Ad Notam Gyldendal. Oslo.
- Engelsen, B. U. 1998. *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner - hva – hvordan - hvorfor*. Ad Notam Gyldendal. Oslo.
- Goodlad, J. I. 1986. *The Scope of the Curriculum Field*. I: Gundem, B. B. (red.). 1986. *Om læreplanpraksis og læreplanteori, Kompendium 3: Det pedagogiske studiet*. Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.
- Goodson, I. F. 1988. *The Making of Curriculum. Collected Essays*. London: Falmer Press.
- Gundem, B. B. (red.). 1986. *Om læreplanpraksis og læreplanteori, Kompendium 3: Det pedagogiske studiet*. Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.
- Habermas, J. 1969. *Erkjennelse og interesse*. I: Krogh, T. (red.). *Vitenskap som ideologi*. Gyldendal.
- Hammersley, M. og Atkinson, P. 1998. *Feltmetodikk. Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Ad Notam Gyldendal. Oslo.
- Hargreaves, A. 1996. *Lærerarbeid og skolekultur. Læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder*. Ad Notam Gyldendal. Oslo.
- Hegel, G. W. F. 1999. *Åndens fenomenologi*. Pax Forlag A/S. Oslo.
- Hellesnes, J. 1975. *Sosialisering og teknokrati*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Hellesnes, J. 1975. *Kritikk av utdanningsteknologien*. I: Hellesnes, J.. *Sosialisering og teknokrati*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Hellesnes, J. 1997. *Ein utdana mann og eit dana menneske. Framlegg til eit utvida daningsomgrep*. I: Dale, E. L. (red.). *Pedagogisk filosofi*. Ad Notam Gyldendal AS. Oslo.
- Jackson, P. W. 1968. *Life in Classrooms*. Holt, Rinehart & Winston. New York.

- Jensen, C. 2001(a). *Jeg har sett verden begynne*. Forlaget Press. Oslo.
- Jensen, C. 2001(b). *Jeg har hørt et stjerneskudd*. Forlaget Press. Oslo.
- Klafki, W. 1996. *Kategorial dannelse*. I: Dale, E. L. (red.). *Skolens undervisning og barnets utvikling. Klassiske tekster*. Ad Notam Gyldendal. Oslo.
- Klafki, W. 2001. *Dannelsesteori og didaktikk – nye studier*. *Pædagogik Til Tiden*. Forlaget Klim. Århus.
- Kristiansen, T. 2002. *Langs myrraveien*. Cappelens Forlag AS. Oslo.
- Krogh, T. (red.). 1969. *Vitenskap som ideologi*. Gyldendal.
- Kvernbekk, T. (red.) 2001. *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet*. Gyldendal. Oslo.
- Læreplanverket for den 10-årige grunnskole*. 1996. Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement.
- Løvlie, L. 1997. *Utdanningsreformenes paradokser*. I Norsk Pedagogisk Tidsskrift. Universitetsforlaget, nr. (6) 1997. ss.333-350.
- Løvlie, L. 2003(a). *Pedagogisk-filosofisk forskning – hvor går den hen?* Foredrag holdt på 2. nordiske konferanse og Pedagogisk-historisk forskning, Lärarhögskolen i Stockholm, 25-27 september 2003.
- Løvlie, L. 2003(b). *Den pedagogiske filosofiens veier*. I: Utbildning & Demokrati. Vol. 12, nr. 1. ss.81-96.
- Norske synonymer blå ordbok*. 2000. Kunnskapsforlaget. Oslo.
- Mann, K. 1994. *Vendepunktet. En livshistorie*. Forlaget Oktober. Oslo.
- Myhre, R. 2000. *Grunnlinjer i pedagogikkens historie*. Ad Notam Gyldendal. Oslo.
- Norges offentlige utredninger 2003:16: *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Statens forvaltningstjeneste. Informasjonsforvaltning.
- Nygård, R. 1993. *Aktør eller brikke? - om menneskers selvforståelse*. Ad Notam Gyldendal. Oslo.
- Nylehn, B. 1997. *Organisasjonsteori. Kritiske analyser og refleksjoner*. Kolve Forlag. Otta.
- Ogden, T. 2002. *Sosial kompetanse og problematferd i skolen. Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Gyldendal Norsk Forlag. Oslo.
- Orwell, G. 1991. *1984*. Gyldendal Norsk Forlag. Oslo.
- Radiohead. 2003. *Hail to the Thief (or, The Gloaming)*. EMI Records Ltd.
- Reid, W. A. 1994. *Curriculum Planning as Deliberation*. Rapport nr. 11, Universitetet I Oslo, Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Schaanning, E. 2000. *Modernitetens oppløsning. Sentrale skikkelser i etterkrigens idehistorie*. Spartacus Forlag. Oslo.
- Skjervheim, H. 1996. *Det instrumentelle mistak*. I: Skjervheim, H.(red.). *Deltakar og tilskoder og andre essays*. Aschehoug. Oslo.
- Skjervheim, H. 2002. *Mennesket*. Universitetsforlaget. Oslo.
- Skjervheim, H. 2002. *Det Instrumentelle mistak*. I: *Mennesket*. Universitetsforlaget. Oslo.
- Skjervheim, H. 2002. *Rasjonalistisk irrasjonalisme*. I: *Mennesket*. Universitetsforlaget. Oslo.
- Strand, T. 2001. *Hva er pedagogikk? Pedagogikkens kunnskapstradisjoner og – kulturer versus pedagogens faglige identitet*. I: Kvernbekk, T. (red.) 2001. *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet*. Gyldendal. Oslo.
- Strand, T 2002. Kan pedagogikken bygge et mer humant samfunn? Et kritisk blikk på Wolfgang Klafkis didaktikk. I: Norsk Pedagogisk Tidsskrift. nr. (2-3) 2002. ss.124-142
- Thuen, H. & Vaage, S. (red.) 1997. *Oppdragelse til det moderne*. Universitetsforlaget AS. Oslo.
- Trainspotting*. 2003. Universal Studios.
- Tyler, R. W. 1950. *Basic principles of curriculum and instruction*. The University of Chicago Press. Chicago.
- Winther-Jensen, T. 1989. *Undervisning og menneskesyn*. Akademisk Forlag. København.

Ziehe, Th. & Stubenrauch, H. 1983. *Ny ungdom og usædvanlige læreprocesser. Kulturel frisættelse og subjektivitet.* København. Politisk revy.