

#3 \ 1.16

REDAKTØRER

Aurora Jacobsen
Endre Ugelstad Aas

REDAKSJON

Spalteansvarlig

Endre Ugelstad Aas

PR-avdeling

Lisa Vurro Flatby
Endre Simonsen

Økonomiansvarlig

Max Johannes Kippersund

Layoutansvarlig

Victoria Ydstie Meyer

Artikkelansvarlig

Jon Håkon Skogdal

Sekretær

Mehek Zahid

Korrekturansvarlig

Marie Skyberg Borgen

GRAFISK DESIGN

Victoria Ydstie Meyer

Omslagsillustrasjon

Nora Husby

Trykkeri

07 Media
www.07.no

Opplag

500

E-postadresse

tidsskriftet-molo@ifikk.uio.no

Nettside

www.molotidsskrift.no

Molo - idéhistorisk studenttidsskrift

c/o IFIKK
Postboks 1020 Blindern
0315 Oslo

Molo – idéhistorisk studenttidsskrift gis ut med støtte fra Institutt for filosofi, idéhistorie, kunsthistorie og klassiske språk ved UiO og Kulturstyret ved Studentsamskipnaden i Oslo.

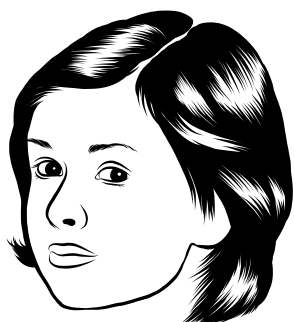


INNHOOLD

6	LEDER <i>Aurora Jacobsen og Endre Ugelstad Aas</i>	50	INTERVJU <i>Marie Skyberg Borgen, Max Johannes Kippersund og Mehek Zahid</i>
8	COMENIUS OG LIVETS SKOLE <i>Endre Ugelstad Aas</i>	54	REISEBREV <i>Endre Ugelstad Aas</i>
18	DE SOM BARE KOMMER MED I FESTTALENE <i>Jens Petter Gitlesen</i>	58	IDÉHISTORIKER I ARBEID <i>Endre Ugelstad Aas og Endre Slmonsén</i>
24	UMULIGHETEN AV EN ØY <i>Marie Skyberg Borgen og Karl Fredrik Tangen</i>	64	EVIGHETENS SEMINARROM
30	SKOLENS MÅL OG MENING <i>Espen Schaanning</i>	66	ANMELDELSE: Barneridderne <i>Aurora Jacobsen</i>
44	SVAR TIL ESPEN SCHAANNINGS: «SKOLENS MÅL OG MENING» <i>Aurora Jacobsen</i>	72	ONDSKAPENS MELLOMMENN <i>Jon Håkon Skogdal</i>
		80	MUNCH OG UNIVERSITETET <i>Victoria Ydstie Meyer</i>

LEDER

Aurora Jacobsen og Endre Ugelstad Aas



Utdanning er tilegnelse av kunnskap, en forberedelse på livet som yrkesaktiv voksen. Utdanning er per definisjon fremtidsrettet. Hvordan skal det fortidsrettede faget idéhistorie undersøke utdanning?

Den første historiske læreren idéhistoriestudenter møter på, er Sokrates. I dialogen Menon får han en slavegutt til å utføre en avansert matematisk utregning. Sokrates' konklusjon er at slavegutten, som alle verdens mennesker, allerede har lært alt om verden, men må gjenerindre det i løpet av livet. Sokrates kan derfor ikke lære gutten noe som helst, men være en jordmor som hjelper til med å bære frem den viten vi alle allerede besitter. Men Sokrates var en lærer. En av hans elever er blant verdens viktigste, noen vil kanskje mene den aller viktigste, filosofer. Platon grunnla en av de første filosofiske skoler vi vet om, Akademiet. En av hans elever igjen, Aristoteles, grunnla skolen Lykeion. Her ble unge, rike menn utdannet til filosofer. Det er gjennom deres

forelesningsnotater vi kjenner Aristoteles' filosofi.

«Skole betyr opprinnelig fritid», skriver Espen Schaanning i lederen til Arrnummeret som hadde temaet «Skole». Det var kun den rike adelen, som ikke måtte utføre fysisk arbeid, som hadde fritid til å lære seg og utøve de frie kunster. Utdanning var forbeholdt de få. Etter hvert ble fritid noe man hadde etter at skoledagen var over. Noen var redde for at barna da ville bedrive destruktive aktiviteter når de var utenfor de voksnes påsyn. Fritidsaktiviteter som skulle være oppbyggelige for ungdommen, ble opprettet. Aurora Jacobsen anmelder Espen Schaanningsnyebok, Barneridderne, om énav disse ungdomsfritidsorganisasjonene, nemlig speiderbevegelsen.

I middelalderens Europa stod ikke de greske filosofiene, men de kristne klostrene forundervisningen. Kirken hadde sannheten, som fortsatt ble gitt videre til adelens barn.

På 1600-tallet ble denne tradisjonen utfordret av en tsjekkisk prest ved navn

Johan Amos Comenius. Hans demokratiske pedagogikkvare angrepp på middelalderens skolastiske utdanningssystem. Videre hadde utdanningen en høyere verdi hos Comenius. Det kunne være første steg på veien til emansipasjon – selvstendigjøring og frigjøring. Utdanning kan sågar forberede til frelse. Endre Ugelstad Aas bringer deg en tekst om 1600-tallsreformatorens forslag til en ny inndeling av datidas skolesystem.

I vår tid er utdanningsidealet noe ganske annet enn i antikken. I Norge går ikke bare de rikeste barna på skole, men alle norske barn skal fullføre ti års utdanning. Skolen har en viktig utjevningsfunksjon som kan sies å finne sitt opphav hos Sokrates, som viste at en slavegutt har like mye kunnskap som en adelsmann. En skole for alle er likevel et moderne fenomen. Den norske skolen, og andre nasjonale offentlige skoler, skal gi alle, uavhengig av sosial bakgrunn og økonomisk status, en lik start på livet og like muligheter til å lykkes som voksen. Med skolen skal forskjellene utviskes. Men ikke alle mener skolen er lik for alle. «Norsk skole er ekstremt diskriminerende ovenfor mennesker med store funksjonsnedsettelse.» skriver Jens Petter Gitlesen i sin kritikk av norsk skoles behandling av elever med funksjonshemninger. Med skolens skapes også nye forskjeller, forteller Espen Schaanning oss i sin artikkel. Skolen er også et vitensproduksjonsapparat for viten om barna, og den fungerer som en sorteringsmaskin. De svake elevene skiller fra de sterke. Ironisk nok er det dette sorteringsystemet Comenius var forkjemper for da han delte inn skoleløpet i ulike nivåer, hvor man ikke kunne ta fatt på ethøyere trinn på utdanningsstigen før man hadde fullført det foregående.

Selve sinnbildet av skolen er klasseromsundervisningen. Elevene sitter

ved hver sin pult og ser opp mot læreren som står ved kateteret. Den teoretiske kunnskapen læres bort ved hjelp av bøker og bokstaver og tall som skrives med kritt, tusj eller elektronisk på tavla. Marie Skyberg Borgen gir deg derimot en rapport fra Karlsøyfestivalen, hvor barn lærer gjennom «lek, verkstedsaktivitet og selvorganisering».

Tidsskriftet du nå leser i, er laget av og for idéhistoriestudenter. Mange av dem, medlemmer av redaksjonen inkludert, ble først introdusert for faget gjennom historie og filosofi-faget på videregående skole. I dette nummeret av Molo bringer vi deg et intervju med to lærere i historie og filosofi, og deres tanker om fagets stilling i dag.

Noe av det første studenter i Norge møter på universitetet, er exphil. Hvert semester raser hundrevis av studenter gjennom filosofihistorien, til stor misnøye blant enkelte. Fagets rolle og verdier er temaene som blir diskutert når vi intervjuer artist og idéhistorieutdannede Pål Angelskår, som underviser i faget på Bjørknes høyskole.

Utdanning har alltid vært et internasjonalt anliggende. Siden de første universitetene ble grunnlagt i Bologna, Oxford og Praha under høy middelalderen har studenter søkt seg vekk fra sine hjemtrakter for å tilegne seg kunnskap. Denne tradisjonen lever i beste velgående i dag, og helt til sist i bladet får du et referat fra Endre Ugelstad Aas' møte med Erasmus-tilbudet under sitt utvekslingsopphold i Tsjekkia.

Skolen er ikke lenger fritid. Fritid er det som skjer etter skolen. Men også etter at lesedagen er avsluttet, kan man lære. Vi håper du tar med deg noen nye innsikter fra dette nummeret.

God lesning!



COMENIUS OG LIVETS SKOLE

Endre Ugelstad Aas

«La oss gjøre om våpenlagre til biblioteker», er formaningen de besøkende til universitetsbiblioteket i den tsjekkiske byen Olomouc møter ved inngangsdøren. Sitatet stammer fra Johann Amos Comenius (1592–1670), 1600-tallets kanskje viktigste pedagogiske tenker, en fryktløs nomade som kjempet for en demokratisering og «universalisering» av skolesystemet i en tid da religionsfeider var nær ved å rive Europa i filler. Comenius var den dypt religiøse reformatoren som ville forberede hele menneskeheten for det salige liv gjennom utdanning. Grunntanken i hans pedagogiske og filosofiske prosjekt er ganske enkel: Alle (kristne) mennesker, uavhengig av kjønn, sosial klasse eller etnisk bakgrunn besitter, som barn av Gud, den samme rettigheten

til å «dannes» før møtet med Gud og det evige liv. Som Reidar Myhre meget treffende sammenfatter: «Han var gudsriketankens, dannelsesoptimistens, fredens og enhetens profet midt under 30-årskrigen brutalitet, råskap og splittelse, og han var demokratiets talsmann midt i absolutismens og standshovmotets tid.»¹

Om vi kjapt vender blikket tilbake til biblioteket i Olomouc, må det bemerkes at biblioteksbygget faktisk ble omgjort fra våpenlager til bibliotek i kjølvannet av fløyelsrevolusjonen. Slik sett kunne ikke universitetsledelsen i byen ha funnet et mer representativt sitat til å markere overgangen fra kommunisttiden til den nye, frie og demokratiske tsjekkiske nasjon.² Men hvem var så denne mannen som tsjekkerne holder så kjært til sitt bryst?



Bokmagasin på Nasjonalbiblioteket, 1914
Fotograf: Ukjent
Eier: Nasjonalbiblioteket

Et liv i eksil

Jan Amos Komenský³ ble født i landsbyen Nivnice, Mähren (Tsjekkisk: Morava) i 1592. Foreldrene var medlemmer av den uavhengige religiøse bevegelsen «De bøhmiske brødre», en av de mange

(Verden i bilder), var et banebrytende bidrag til latinopplæringen, og skulle bli flittig anvendt blant europeiske skolebarn i flere århundrer fremover – Goethe var blant de som lærte latin etter Comenius sitt mønster, og skal ha uttrykt stor begeistring for

Grunntanken i hans pedagogiske og filosofiske prosjekt er ganske enkel: Alle (kristne) mennesker, uavhengig av kjønn, sosial klasse eller etnisk bakgrunn besitter, som barn av Gud, den samme rettigheten til å «dannes» før møtet med Gud og det evige liv.

protestantiske sidebevegelsene i kjølvannet av reformasjonen som distanserte seg fra tidens mer dogmatiske kirkesamfunn, ved å vende fokuset mot enkeltmenneskes åndelige utvikling og ansvaret ovenfor andre.⁴ Som protestantisk prest og forkynner av kjetterske idéer levde Comenius et omflakkende liv både på flukt fra myndighetene i hjemlandet og pavekirken. Etter å ha blitt forvist fra hjemlandet som følge av habsburgernes seier i slaget ved Hvitefjellet, hvor Böhmen mistet sin selvstendighet og forfølgelsen av landets protestantiske innbyggere begynte, reiste han til Leszno i Polen (1628–41), hvor blant annet hovedverket Store undervisningslære ble utarbeidet på morsmålet. I 1641 reiste han videre til England etter invitasjon fra universalgeniet og «The great intelligencer» Samuel Hartlib, som delte mange av Comenius' tanker om oppdragelse og utdanning. Påfølgende år bar ferden videre til Sverige og diskusjoner med Axel Oxenstierna,⁵ og de neste seks til åtte årene av sitt liv viet han hovedsakelig til å forfatte lærebøker i språk for svenskene.

Hans kanskje viktigste lærebok derimot ble skrevet i Saros-Patak i Ungarn på begynnelsen av 1650-tallet. Orbus Pictus

billedboken. Under det andre oppholdet i Leznogikkdessverrestore deler av hans egne skrifter tapt, da hele hans personlige bibliotek brant ned i en bybrann i 1656. Men dette stoppet han ikke fra å arbeide videre med å få utgitt det som var igjen av manuskriptene, og rekonstruere det viktigste som hadde gått tapt. Arbeidet skulle etter hvert resultere i utgivelsen av hans samlede didaktiske verker Opera Didactica Omnia (1657). Comenius døde i Amsterdam i 1670, byen hvor han hadde tilbragt de siste fjorten årene av sitt liv – det lengste sammenhengende oppholdet på ett sted i løpet av sine 78 leveår.⁶

De viktige ungdomsårene

Å gi en kortfattet presentasjon av Comenius' didaktiske tenkninger er svært vanskelig oppgave. Derfor skal jeg her legge hovedvekten på den delen av Store undervisningslære (Didactica Magna)⁷ hvor han legger frem forslaget til en ny organisering av undervisningssystemet i fire trinn fra barndom til voksen alder. Dette valget er gjort med den hensikt å fremheve de demokratiske idéene han forfektet. Før vi beveger oss dit, kreves det noen bemerkninger om hans menneskesyn og verdensanskuelse. Grunntanken bak hele Comenius' filosofiske

Nasjonalbiblioteket, 1968
 Fotograf: Dagfinn Møller
 Eier: Nasjonalbiblioteket



og pedagogiske lære springer ut av hans kristne tro. Alle mennesker er barn av Gud, og livet på jorda er en forberedelse til møte med «Faderen» og det salige liv. Gud gjør ikke forskjell på noen, alle tilhører den samme familien, og derfor har alle rett til å gjennomgå den samme oppdragelsen. Guds skole er med andre ord åpen for alle. Comenius hevder videre at mennesket som en fornuftig skapning, er det høyeste i den skaperverket, og derav også dets hersker. Samtidig er det sin skapers avbildning, og dermed underlagt følgende fordringer: «Mennesket skal lære alt. 2. Det skal være herre over omverdenen og seg selv. 3. Det skal rette seg selv og alt mot Gud, alle tings kilde.»⁸ Denne «livets skole» varer livet ut, og handler om en stadig forbedring av mennesket; både intellektuelt (utdanning), moralsk (dygd eller gode seder), og religiøst (fromhet).

Disse tre trekkene henger nøye sammen og virker gjensidig inn på hverandres utvikling. Fra naturens side er de medfødt

i oss som naturlig anlegg. Mennesket har en naturlig streben etter viten, orden, harmoni og fromhet, men det er bare gjennom oppdragelse og utdanning at disse egenskapene kan nå sitt fulle potensial. Naturlig utvikling alene er altså ikke nok til å bli fullverdige mennesker, som det heter av tittelen på kapittelseksi *Didactica* – «Mennesket må dannes om det skal bli menneske.»⁹ Den viktigste fasen i denne utviklingsprosessen finner sted i ungdomsårene: «For at mennesket kan dannes i menneskelighet, har Gud gitt oss ungdomsårene, i hvilke vi er uegnede til mye annet, men nettopp mottakelige for dannelse og forming.»¹⁰ I den forstander dets samfunnets og skolesystemets oppgave å forvalte denne mottakeligheten for lærdom best mulig. Før vi ser nærmere på hvordan Comenius mente man burde organisere utdanningsløpet i tråd med disse idéene, kreves det en kort påminnelse om det skolesystemet Comenius angriper, og hvilke prinsipper han la til grunn for denne organiseringen.

Skolen på Comenius' tid og forslaget til en ny inndeling av undervisningen
De skolene Comenius observerte i Nord- og Øst-Europa på midten av 1600-tallet hang gjennomgående igjen i skolastikkens pedagogiske paradigme. Tomas Krokmark oppsummerer godt hva dette innebærer i innledningen til den svenske oversettelsen av *Didactica*: «All undervisning foregikk på latin, død pugging under hugg og slag var regelen, undervisningen var mekanisk og innprentende, tom og tørr, i motsetning til det levende livet.»¹¹ Dette «torturkammer for tomme hjerter», som Comenius kalte det, var videre kun et tilbud for de få og privilegerte, akkompagnert av privatlærere – med alt hva dette innebærer. Den monotone og «sjelsundertrykkende» undervisningsformen stod naturligvis stikk i strid med den dynamiske og karakterdannende skolen Comenius hadde for øye. For det første mente han som kjent at morsmålet ikke måtte undermineres, men snarere fungere

øremerket teologene og filosofene.¹³ Denne inndelingen må sees i sammenheng med et avhans viktigste didaktiske grunnprinsipper: veien til sikker og vellykket læring går fra det lettere til det vanskeligere og derav fra det «allmenne til det spesielle». Det er med andre ord ikke noe poeng å mate eleven med stoff som han ikke har grunnlag for å tilegne seg. All undervisning må tilpasses den respektive studentens nivå.

Selv om dette skulle høres ut som et enkelt prinsipp å forholde seg til i første omgang, er Comenius didaktiske tenkning, slik den i hovedsak fremlegges fra kapittel XVII til XXVII i *Didactica*, et grundig og svært omfattende system av ulike «grunnsatser» om alt fra undervisningens grundighet og vitenskapelige forutsetninger, til moralske og disiplinære forhold. Her skal vi derimot rette blikket mot de mer prinsipielle synspunktene¹⁴ som lå til grunn for den nye skoleinndelingen, slik de blir sammenfattet av Reidar Myhre i hans kapittel om Comenius i

Den monotone og «sjelsundertrykkende» undervisningsformen stod naturligvis stikk i strid med den dynamiske og karakterdannende skolen Comenius hadde for øye.

som et viktig redskap i tilegnelsen av latinen, da det å lære seg et annet språk før man behersker sitt eget er som å lære en gutt å ri en hest innen han kan gå.¹² Språk var i det hele tatt et meget viktig tema for Comenius, og i kapittel 22 av *Didactica* sorterer han de ulike språkene i et hierarkisk system etter hvilken nytteverdi de har. Der morsmålet er et krav for å snakke med de nærmeste rundt deg, er latinen de «utdannedes felles eiendom – for lesningen av lærde verk», over der igjen er hebraisk, gresk og arabisk

Pedagogisk idéhistorie fra oldtid til 1800 (1981), som et bakteppe for inndelingen.

For det første skal skolen være allmenndannende: «Alle skal lære alt» lyder en av parolene bak målet om en forbedring av menneskene en formaning som gjerne kan mistolkes dit hen at undervisningens overordnede mål er å lesse ned elvene med kunnskap om alt mellom himmel og jord. Det viktige er ikke hvor mye man lærer, men hva man tilegner seg av kunnskaper for å kunne danne seg en fullstendig formening om sin

plass og rolle i Guds skaperverk. Skolens viktigste oppgave er å danne mennesket til en fornuftig skapning som kjenner seg selv og dem rundt seg best mulig. Dette henger nøye sammen med tanken om at skolen skal gi nyttig og livsnær kunnskap, kunnskap som «setter eleven i stand til å mestre livet»; en idé

karaktermodning med utspring i storverkene – Cicero, Vergil, Horats m.fl. – fra den romerske antikken. Slike forfattere hadde forsømt den kristne arven ved å vende fokuset bort fra Kristus selv. Dette gjaldt også for Aristoteles og hans betydning for utviklingen av kristendommen i middelalderen. Samtidig

Skolens viktigste oppgave er å danne mennesket til en fornuftig skapning som kjenner seg selv og dem rundt seg best mulig. Dette henger nøye sammen med tanken om at skolen skal gi nyttig og livsnær kunnskap, kunnskap som «setter eleven i stand til å mestre livet»; en idé med tydelig gjenklang i dagens læreplaner for grunnskolen og videregående opplæring.

med tydelig gjenklang i dagens læreplaner for grunnskolen og videregående opplæring.¹⁵ Goethes Faust-skikkelse ville i den forstand vært et skrekkeeksempel på hvordan kunnskapen ikke skal forvaltes.

Videre setter Comenius karakter og guds frykt høyt i sin undervisningsplan. Målet med denne livets skole er som kjent en forberedelse til det evige liv; sedelighet og guds frykt er for Comenius det som gjør at vi «skiller oss ut fra andre skapninger og kommer Gud selv nærmere. Derfor må man i skolen legge all mulig vekt på å fremme disse to sider av oppdragelsen.»¹⁶ At gudfryktigheten innehar en sentral stilling i tankene til en protestantisk prest, er kanskje ikke så merkverdig, mer interessant er det derimot at den dannelsesverdi man tillegger den klassiske litteratur, er betydelig overdrevet (kap. XXV). Comenius bryter i den forstand med den klassiske dannelses tanken innenfor pedagogikkens slikdels ærlig fikket utviklet seg i løpet av renessansen, med vekt på moral og

var det mulig å finne kloke ord hos enkelte mestre som Seneca, Epiktet og Platon, men disse tekstene var kun forbeholdt de som var modne nok til ikke å forderve sin tro eller moral i møte med tekstene. Likevel var latinen et hovedanliggende for Comenius, som istedenfor å vende blikket tilbake mot de gamle mestrenes tok utgangspunkt i dagliglivet og verden rundt oss i sine lærebøker.¹⁷ Til sist oppsummerer Myhre at «lærerstoffet organiseres konsentrisk. Fra den første undervisning og gjennom alle klassetrinn skal det undervises i desammefag, men på stadig høyere nivå.»¹⁸

Ungdommens fire skoler

Vi har til nå kun sett på hvilke retningslinjer og idéer som ligger til grunn for Comenius' visjoner om en ny universalskole, men hvordan kunne disse tankene virkeliggjøres? I tråd med idéen om en konsentrisk og gradvis mer omfangsrik læringsarena for elevene delte Comenius skolen inn i fire

trinn, hvert på seks år, som alle bygget gjensidig på hverandre, da man ikke kunne begynne på et høyere trinn uten å ha fullført de foregående. Skolen begynner allerede i spedbarnsalderen og varer helt til eleven har blitt 24/25 år. Den åndelige utviklingen må skje nettopp innenfor dette tidsrommet, «de oppadgående leveårenes år», fordi vi fra naturens side, ifølge Comenius, først er fullstendig utviklet i en alder av 24/25 – en tankesomsynsesåstemmeforbausendegodt med moderne forskning.¹⁹ Inndelingen følger følgende mønster:

- I. For den tidlige barndommen: moderskolen; [1–6 år]
- II. For guttealderen: folkeskolen; [6–12 år]
- III. For den tidlige ungdommen: latinskolen eller gymnasium; [13–18 år]
- IV. For den modne ungdommen: universitetet [...]: [18–24 år]²⁰

Moderskolen burde finnes i hvert hjem og tar i hovedsak sikte på å lære eleven om de allmenne fenomener i verden, det som har med de «ytre sinnene», eller sansene, å gjøre. I kapitel XVIII av *Didactica* lister han opp hvordan barna tilegner seg de første kunnskaper i møte med viktige fag som metafysikk, aritmetikk og grammatikk. Eksempelvis lærer barnet aritmetikken å kjenne «når det w å innse hva som menes med mye og lite [...] da det innser, at 3 er mer enn 2 og at 1 pluss 3 er 4 osv...»²¹ Det er også interessant at barnet skal lære å «tale morsmålet rent» – fremmedspråk er ikke noe man begynner med før i tiårsalderen. Et annet viktig trekk ved morsskolen er fokuset på etikken; Comenius setter frem tolv dygder som barna skal lære og innrette seg etter; blant annet måtehold, rettferdighet, lydighet og tålmodighet. I henhold til religionen skal eleven tilegnes egekatekismens hovedstykker, og derav bevisst gjøres som Guds altomfattende storhet. Samtidig skal de lære å elske og ære

skaperen, og love å utføre gode gjerninger til Guds behag.²² For gjennomføringen av planen om moderskolen aktet Comenius å skrive en enkel håndbok som skulle finnes i hvert hjem med tittelen *Informatorium* for undervisningen i moderskolen.

Folkeskolen, som skulle finnes i alle mindre tettsteder var for begge kjønn, og folk fra alle lag. Comenius vier derimot ikke kjønnsspørsmålet mer oppmerksomhet enn «at alle gjensidig skal kunne oppmuntre og motivere hverandre.»²³ Folkeskolens hovedanliggende er å forberede elevene til latinskolen, samtidig som den bygger videre på den allmenndannende tanken bak moderskolen. Herskalelvenelæreå beherske morsmålet flytende, samtidig som de får videreutviklet ferdighetene i fagene de ble fortrolige med under morsskolen. Både de indre, sjelelige egenskapene: forestillingsevne og minne, og de «utøvende organer», trenes i denne perioden «gjennom lesing, skriving, tegning, sang, regning [...] samt gjennom å innprente ulike ting i minnet.»²⁴ Dette kunne best gjøres ved å dele skolen inn i seks adskilte trinn, med egne respektive lærebøker til hvert av trinnene, som progressivt tilpasset seg nivået. Undervisningen på folkeskolen skulle vare fire timer hver dag og deles opp etter morgen og ettermiddagsøkter, hvor morgenøkten var forbeholdt «forstand og minne» og ettermiddagen «hånd og tunge». I tiårsalderen kan barn som tilhører flerspråklige trakter få mulighet til å lære seg et moderne fremmedspråk.²⁵ De elevene som ikke tar steget videre til latinskolen, har etter fullførte eksamen nå mulighet til å begynne i lære innen foret av de ulike håndverksfagene.

Målet for latinskolen var å mestre de syv frie kunster,²⁶ men også naturvitenskap av biologisk, kjemisk og geologisk art ved siden av historie, etikk og geografi – for å nevne noen. Eleven skal etter seks år på latinskolen ha tilegnet seg et «solid grunnlag



Dengang Universitetsbiblioteket, 1946
 Fotograf: O. Væring
 Eier: Nasjonalbiblioteket

for å fortsette med fordypende studier», slik at man kan anvende disse i praksis. Latinskolen skulle finnes i hver større by, og var delt inn i seks klasser,²⁷ hvor man som vanlig gikk fra det enkle til det vanskeligere i tråd med elevenes alder og modning. Særlig interessant er det å nevne den betydningen Comenius tilla historiefaget: «[H]istorie er opplæringens skjønneste del og hele livets øye.» Følgelig skulle det undervises i historie daglig, og på alle nivåer.²⁸ Tanken bak var blant annet at faget kunne fungere som et oppmuntrende avbrekk fra de tyngre fagene. Det som særlig slår en i møte med Comenius' forslag til historieundervisningen er bredden i emner og temaer. Her skulle

det ikke bare foreleses om kristen og antikk historie, men om alt fra kulturhistorie med fokus på ulike folkeslags riter og seremonier, kunst og «oppfinnsomhetens» historie og den allmenne verdenshistorien med særlig fokus på fedrelandet.²⁹

I hvert land eller provins skulle det finnes et universitet. Det siste trinnet på utdanningstiden skulle eleven «opplæres i det som står i samband med viljen.»³⁰ For å finne ut hvem som var skikket til å fortsette på det høyeste nivået, foreslo Comenius at man skulle holde en offentlig avgangsprøve ved utgangen av gymnaset. Deretter måtte en kartlegge hvor elevene hadde sine naturlige anlegg, da det ikke var noe poeng

å presse fag ned i halsen på en elev som ikke har talent til å mestre det. Universitet skulle videre ledes etter tre overordnede prinsipper. For det første skulle man bedrive universelle studier; derfor krevdes det svært kyndige professorer innenfor alle fagfelt som kunne fungere som «levende leksikon», ved siden av et omfattende offentlig bibliotek. For det andre skulle undervisningen følge lettfattelige og troverdige metoder. Dette innebar blant annet at det skulle holdes offentlige diskusjoner i auditoriene, hvor professorene holdt et innlegg på formiddagen, mens studentene stod fritt til å innvende, stille spørsmål og oppklare uklarheter – selv om professoren alltid skal ha siste ord. Comenius fastholder videre tidens tradisjonelle disputasform med følgende treffende beskrivelse: «Kandidaten fikk ta plass midt i auditoriet og de mest lærde som

med offentlige utmerkelse. Comenius er mer tilbakeholden om hva han mener med dette, men hovedtanken er at de «svært begavede må motiveres til allsidighet», slik at de, litt banalt sagt, kan brukes for alt de er verdt.³²

Til sist så Comenius for seg et «Collegium Didacticum» på toppen av utdanningspyramiden hvor de dypeste innsikter om vitenskapen og mennesket skulle studeres, for å vinne nye innsikter som kunne bringe kulturen og menneskeheten fremover.³³

Menneskenes sak

Hvor revolusjonerende denne inndelingen egentlig kan sies å være er det vanskelig å fastsette. Comenius' didaktiske tenkning samler i stor grad opp all mennepepedagogiske strømninger i tiden, i kjølvannet av reformasjonen og den naturvitenskapelige

Det nye med Comenius var kanskje først og fremst at han samlet og organiserte disse tankene i et overskuelig system. Sett med dagens øyne er kanskje det mest oppsiktsvekkende med denne inndelingen det faktum at moderskolen og folkeskolen var for alle barn.

stilte seg rett ovenfor ham, skulle opponere mot ham på alle mulige vis som de fant det nødvendig, for å kartlegge hans teoretiske og praktiske framsteg.»³¹ Til sist skulle de mest begavede tjene hele menneskehetens anliggende med sin kunnskap, og belønnes

revolusjonen. Det nye med Comenius var kanskje først og fremst at han samlet og organiserte disse tankene i et overskuelig system. Sett med dagens øyne er kanskje det mest oppsiktsvekkende med denne inndelingen det faktum at moderskolen og

folkeskolen var for alle barn. Tanken om at alle elever skal ha et likeverdig undervisningstilbud uavhengig av kjønn, etnisitet eller sosial klasse forfekter de demokratiske grunntankene bak enhets skolen.³⁴ At skolen har en sentral rolle i allmenndannelsen, og derav former oppgående og opplystesamfunnsborgere, er en idé med tydelig slagkraft i dagens samfunn, selv om det religiøse siktemålet faller noe bort om vi studerer dagens læreplaner.

Samtidig er det vanskelig å ikke la seg fascinere av en skikkelse som viet sitt liv til å forbedre menneskeheten i en tid hvor

den hadde drevet seg selv til destruksjon og splittelse. Han kjempet Menneskenes sak, som for øvrig er tittelen på Milada Blekastad norske biografi om Comenius. Denne «kampen» finner sitt gjenskinn i alt fra universitetsbiblioteki Olomouc, via Didactica og til dagens enhets skole. Som en 24 år gammel Gottfried Wilhelm Leibniz skrev i en gravsang (epidictum) til den fryktløse presten med skjegget: «Engang vil den tid komme, da deg, Comenius, alle Gode og edle vil prise, hylle dit håp og ditt verk.»³⁵

Noter:

1 Myhre, Pedagogisk idéhistorie fra oldtiden til 1850.

2 Når det gjelder opprettelsen av den tsjekkiske republikken som en selvstendig stat skjedde ikke dette før i 1993, da landet ble enig med Slovakia om å danne to separate stater fra det daværende Tsjekkoslovakia.

3 Jeg vil her benytte meg av den latiniserte formen av navnet, «Comenius», som Comenius tok i voksen alder.

4 Foren kort, men konsis utlegning om brødreuniteten se: Milada Blekastad, Menneskenes sak: Om den tsjekkiske tenkeren Comenius, Oslo, 1977. 18–20.

5 Axel Oxenstierna var en av Sveriges viktigste politikere under første halvdel av 1600-tallet. Se for øvrig Blekastad 1977: 126–129 for Comenius' egen gjengivelse av en debatt mellom han og Oxenstierna.

6 Sørensen, Johan Amos Comenius, 100–101.

7 Jeg vil i resten av teksten referere til verket som Didactica.

8 Alle sitater fra Store undervisningslære er, der annet ikke er antydnet, hentet og oversatt fra Tomas Kroksmark svenske oversettelse av Johann Amos Comenius' Stora undervisningsläran (Didactica Magna), 66–67.

9 Ibid., 80.

10 Comenius, Didactica, her sitert etter Sørensen: 1961, 84.

11 Kroksmark, Innledning til Didactica, 20–21.

12 Comenius, Didactica, 276.

13 Ibid., 216.

14 Myhre bruker dette uttrykket for å sammenfatte de viktigste tankene som ligger bak den nye inndelingen av undervisningssystemet. I det foreliggende vil disse synspunktene være markert med kursiv.

15 Myhre, Pedagogisk idéhistorie fra oldtiden til 1850, 172.

16 Ibid., her sitert etter Myhre, 172.

17 Ibid., 172–173.

18 Ibid., 173.

19 Comenius, Didactica, 265.

20 Ibid., 265.

21 Ibid., 271.

22 Ibid., 273.

23 Ibid., 275.

24 Ibid., 266.

25 Ibid., 275–279.

26 Grammatikk, dialektikk, retorikk, aritmetikk/geometri, musikk og astronomi.

27 I. Den grammatiske klassen. II. Den fysiske klassen. III. Den matematiske klassen. IV.

Den etiske klassen. V. Den dialektiske klassen. VI. Den retoriske klassen,

28 Ibid., 287

29 Ibid., 288.

30 Ibid., 266.

31 Ibid., 292.

32 Ibid., 290.

33 Ibid., 293.

34 Sørensen, Comenius, 97.

35 Her sitert etter Sørensen, 99.

Bibliografi:

Blekastad, Milada. Menneskenes sak: Om den tsjekkiske tenkeren Comenius i kamp om en universal reform av samfunnslivet. Oslo: Gyldendal, 1977

Comenius, Johann Amos. Didactica Magna (stora undervisningsläran). Oversatt og med innledning av Tomask Kroksmark. Göteborg: Lunds forlag, 1999.

Myhre, Reidar. Pedagogisk idéhistorie fra oldtiden til 1850. Oslo: Fabritius, 1981.

Pepmík, Jaroslav. «Jan Amos Comenius». I Fifty major thinkers on education: From Confutius to Dewey. Red. av Jon Palmer. London: Routledge, 2001. pp. 41–45.

Sørensen, K. Grue. Johan Amos Comenius. København: GECCADS Forlag, 1961.



DE SOM BARE KOMMER
MED I FESTTALENE

Jens Petter Gitlesen

«Vi vil ha et samfunn der det er plass til alle. Derfor vil vi jobbe for et åpent, fredelig og inkluderende samfunn der alle føler tilhørighet. Et samfunn som er basert på demokratiske verdier, universelle menneskerettigheter og gjensidig respekt mellom individer og grupper». Slik heter det i regjeringens handlingsplan mot hatefulle ytringer. Det er lett å slutte seg til handlingsplanens utsagn. Spesielt når det ikke forplikter. Utifra Kunnskapsdepartementets forslag til endring i barnehageloven later det tvert imot til at vi går feil vei:

[...] kommunen i barnehageopptaket skal ha mulighet til å styre hvilken barnehage barn med nedsatt funksjonsevne tilbys plass i, blant annet på bakgrunn av hvilke barnehager i kommunen som allerede har et tilrettelagt tilbud for den type funksjonsnedsettelse barnet har eller har personale med særskilt kompetanse.¹

En bør absolutt stille spørsmål om Kunnskapsdepartementets forslag er i samsvar med «barnets beste», som vi har

forpliktet oss til å følge gjennom ratifisering av barnekonvensjonen.² Inkluderingsstanken er de fleste enig i, men den drukner i hensynet til kommunalt selvstyre, potensielle økonomiske konsekvenser, gammel vane og et hav av andre forhold. Myndighetene har ikke forstått at funksjonsnedsettelse er et diskrimineringsgrunnlag, og at norske skoleer ekstremt diskriminerende overfor mennesker med store funksjonsnedsettelser.

Forslaget til endring i barnehageloven er således det siste eksempel på inkluderingsstrange kår i opplæringssektoren, men er på ingen måte det mest oppsiktsvekkende som har skjedd på feltet. Det er heller en detalj som illustrerer avstanden mellom praktisk politikk og festtalene. Når det siste eksempel kommer fra barnehagefeltet, betyr det ikke at forholdene er bedre i grunnskolen eller den videregående opplæringen. Forholdene forverres gjennom opplæringsløpet.

Avstanden mellom vakre målsetninger og praktisk politikkutforming er ikke ny. Avstanden har vært mer eller mindre

konstant de siste 40 årene. Det kan synes som debatten om inkluderende opplæring har stilnet i dette århundret. Jeg kan ikke huske at kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen noen gang har pratet om inkluderende opplæring. Manglende vilje til prioritering, og manglende forståelse av inkludering, er

Det finnes flere rapporter om læringsutbytte ved inkluderende og segregerte opplæringstilbud enn det noe menneske makter å lese. På Google fikk jeg «Omtrent 51 400 000 resultater» på søk etter «inclusive education». En kan finne mange empiriske undersøkelser som viser at inkluderende

Landets største mobber er med andre ord Kunnskapsdepartementet.

hovedårsakentilavstanden mellom festtalene og dagens bedrøvelige praksis. Manglende vilje til inkluderende opplæring, gir konsekvenser på alle nivå, fra pedagogenes holdninger til manglende styringssystemer.

Inkludering er ideologi

Inkludering er først og fremst ideologi: Gjennom lek og sosialt samspill, skal barn lære hverandre å kjenne. Slik utvikler vi både forståelse og respekt for hverandre, uavhengig av om vi har forskjellig etnisk opphav, kjønn eller funksjonsnivå. Språk og kultur utvikler seg i fellesskapet. Grunnskolen se lever ikke gamle når de lærer at alle skal være med og ingen skal holdes utenfor. Slik opplæring har vi for å sikre skolens psykososiale miljø og for å forebygge mobbing. Men hva da med de elevene som myndighetene holder utenfor?

Landets største mobber er med andre ord Kunnskapsdepartementet.

Evidens er et stadig vanligere og viktigere begrep innen forskning. Behovet for evidensbasert kunnskap har også smittet pedagogene. Men fokuset på empiri og evidens får mange til å glemme at verken menneskerettighetene eller andre moralske og etiske verdier, er basert på statistiske observasjoner eller evidenstenkning.

opplæring er bra pedagogikk, men en kan også finne empiriske undersøkelser som viser at mange kan lære mye i segregerte tilbud. Undersøkelsene har begrenset verdi. Gjennom alle tider har menneskene lært i et hav av ulike situasjoner. I en god og inkluderende opplæring, kan en lære mye. I en dårlig og inkluderende skole, vil en lære mindre.

Da amerikansk høyesterett den 17. mai 1954 fastslo at «Seperate Is Not Equal» og derved gjorde skoler basert på rase-segregering ulovlig, var verken læringsutbytte eller pedagogikk av betydning. Det sentrale var at segregering var uforenelig med likebehandling.

En skole uten styring

Skolen er kanskje det forvaltningsområdet som i størst grad er preget av New Public Management. I tidligere tider var skoleutvikling en statlig oppgave. Nå er det ingen som har oversikten over skoleutviklingen. Fagplanene er redusert til opplæringsmål. Skoleeier har fått en tilsynelatende enorm frihet i skoleutformingen. Styringsparameterne er i stor grad redusert til resultatene fra internasjonale og nasjonale tester. Skoleeiers frihet i skoleutformingen, er begrenset i den forstand at det kan være svært belastende å

kommedårlig utpåstatistikkens som benyttes i målstyringen.

Elever med utviklingshemning er i all hovedsak fritatt fra testene. Et system som systematisk utelater en bestemt elevgruppe fra de viktigste styringsparameterne, er alvorlig diskriminerende.

Målstyringer krevende. Uten mål, blir målstyring absurd.

Selv om fagplanene er blitt redusert til opplæringsmål, lever den pedagogiske metodikken godt gjennom lærebøkene. Elever med utviklingshemning har fritak fra fagplanene, dvs. fritak fra lærebøker. Ofte også fritak fra å lære.

Skolen blir individualisert på grunn av fraværet av fagplaner. Forholdet blir ikke bedrevatskolemyndighetene overser annet lovverk som diskrimineringslovgivningen, barnekonvensjonen, FN-konvensjonen om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne og andre styringsdokumenter. Skolemyndighetene synes å være seg selv nok. Jeg finner aldri referanser til det nevnte lovverket i politikktutforming og

meningsløse. Elevene i videregående skole skal velge mellom tolv utdanningsprogram. På grunn av fritaket fra fagplanen, risikerer en at eleven på utdanningsløpet «restaurant og matfag» kan få samme opplæring som eleven på «service og samferdsel». Elever med spesialundervisning kan til og med være i samme gruppe, uavhengig av utdanningsløpet. I fraværet av fagplaner, blir mange elever i realiteten tatt inn på «arbeidslivstrening», «hverdagslivstrening» eller andre ikke-eksisterende utdanningsløp. Det er vanskelig å se for seg tilsvarende systemmangler overfor elevgrupper som inngår i skolen på en likeverdig måte med andre.

Spesialskolene ble nedlagt, men lever videre

Institusjonsomsorgen ble i sin tid nedlagt fordi «Det finnes ingen rasjonell begrunnelse for å skyve mennesker med psykisk utviklingshemning ut av nærmiljø og nærmiljøtiltak fordi de er psykisk utviklingshemmet», som det uttrykkes i Lossius-utvalgets innstilling.³ Tilsvarende gjennomgripende holdninger har en aldri

Fokuset på empiri og evidens får mange til å glemme at verken menneskerettighetene eller andre moralske og etiske verdier, er basert på statistiske observasjoner eller evidenstenkning.

styringsdokumentene for skolen. Instansene som har ansvar for likestilling av mennesker med funksjonsnedsettelse, synes ikke å utøve dette ansvaret på skolefeltet.

Det er grunn til å se kritisk på forholdene i barnehagen for barn med utviklingshemning. Det er grunn til uro over forholdene i grunnskolen. I den videregående skolen, blir forholdene

hatt på skolefeltet. En kan saktens vise til offentlige dokumenter med utspill i samme retning, men det forblir halvkvedede viser. De statlige spesialskolene ble nedlagt dels fordi de var kostbare og dels fordi de manglet elever. Det ble stadig mindre interesse for å sende barn til de statlige spesialskolene som først og fremst var internatskoler. Imidlertid lever spesialscoleånden, spesialskolene

og spesialavdelingene videre i beste velgående, og er trolig mer omfattende enn noen gang tidligere. I 2012 kartla bladet Utdanning antall elever i spesialskoler og spesialavdelinger. Resultatene ble publisert i artikkelen «Dobling av antallet elever utenfor normalskolen».⁴ De fant 5054 elever i de nye spesialskolene.

Det er stor fylkesvis variasjon i spesialskolenes utbredelse. Historiske forhold og ikke elevenes behov synes å være hovedforklaringen i spesialskolenes epidemiologi; ifølge oversikten fra bladet Utdanning, er Oslo på spesialskoletoppen med omtrent 2,5 prosent av elevene plassert utenfor normalskolen. Oppland ligger på bunn med 0,09 prosent av elevene utenfor normalskolen.

Spesialskolene har vist en imponerende

var i 1995 55,42. I 2009 var antallet lærertimer per elev 58,45. Hver elev fikk altså i gjennomsnitt tre timer mer med lærer. Ser vi på elever som ikke har spesialundervisning, får vi et helt annet bilde. I 1995 var antallet lærertimer per elev som ikke fikk spesialundervisning 47,86. I 2012 var antallet lærertimer per elev som ikke fikk spesialundervisning 48,36. Det har altså vært en kraftig økning i lærertettheten, men veksten har ikke kommet i normalskolen.

Menneskerettighetene i skyggen av PISA-mesterskapet

Fokuset på den inkluderende skolens vars vakt, men er blitt ytterligere svekket i takt med at skolens kunnskapsfokus er blitt sterkere. Selv om kunnskapsfokuset har hatt sterkt og

Høyre gikk til valg på å skape en bedre skole. Et første skritt burde være å sikre at skolen holdt seg godt innen for rammene av menneskerettighetene. Det er uforståelig hvordan en kan makte å etablere et inkluderende samfunn om en ikke makter å drive inkluderende barnehager og skoler.

overlevelsessevne. Eksempelvis ble Haugskole og ressurscenter grunnlagt i 1865. Mens de statlige spesialskolene ble nedlagt i 1992, er Haug skole fortsatt i drift. Med omlag 120 elever er skolen større enn noen gang. Spesialskolene, spesialavdelingene og fast organiserte segregerte undervisningstiltak har stor overlevelsessevne fordi det ikke finnes motkrefter. Segregerte tiltak trekker både økonomi og kompetanse ut fra den ordinære undervisningen og svekker normalskolens mulighet til å gi et tilbud til alle elevene. Svekkelse av normalskolen, kan illustreres med tall fra Grunnskolen informasjonssystem (GSI):

Antallet lærertimer per elev i grunnskolen,

økende fokus siden slutten på 1990-tallet, er det ikke noe fra PISA-, TIMSS- eller PIRLS-undersøkelsene som tyder på at elevenes kunnskaper har økt. Men kunnskapsfokuset har bidratt til at stadig flere elever er skjøvet ut av klassefelleskapet.

I skyggerapporten til FN-komiteen som overvåker statenes etterlevelse av konvensjonen om rettighetene til mennesker med funksjonsnedsettelse⁵, er det uttrykt bekymring for den økende segregeringen i skolen, manglende evaluering av læringsutbyttet til elever med spesialundervisningen og fraværet av lærebøker for elever med fritak fra fagplanene. Utkastet til generell kommentar

til artikkel 24 i FN-konvensjonen om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne er klinkende klar på at inkluderende opplæring skal være førende for statenes etterlevelse av konvensjonen, og at dette innebærer nødvendig opplæring av undervisningspersonell.

Høyre gikk til valg på å skape en bedre skole. Et første skritt burde være å sikre at skolen holdt seg godt innenfor rammene av menneskerettighetene. Det er uforståelig hvordan en kan makte å etablere et inkluderende samfunn om en ikke makter å drive inkluderende barnehager og skoler.

Noter:

1 «Høringsnotat om endringer i barnehageloven – barn med særlige behov»: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/horing-om2/id2457760/>

2 Artikkel 23 forplikter oss til å sikre barn best mulig integrering og samfunnsdeltakelse. Diskriminerings- og tilgjengelighetsloven, Salamanca-erklæringen, FN-konvensjonen om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne og FNs bærekraftsmål blir heller ikke direkte fremmet gjennom forslaget fra Kunnskapsdepartementet.

3 Se NOU 1985:34, «Levekår for psykisk utviklingshemmede», side 14: <http://www.nb.no/nbsok/nb/69e6860a20edca97a70a86451a340d5e?lang=no#0>

4 Holterman og Jelstad, «Dobling i antall elever utenfor normalskolen», Utdanning, nr. 15/2012: <http://utdanningsnytt.no/nyheter/2012/september/dobling-i-antall-elever-utenfor-normalskolen/>

5 Alternativ rapport til FN-komiteen for rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne. Første CRPD-rapportering fra sivilt samfunn i Norge, 2015.



UMULIGHETEN
AV EN ØY

*Marie Skyberg Borgen
og Karl Fredrik Tangen*

Teksten er, med enkelte endringer, tidligere publisert på periskop.no

Karlsøyfestivalen er en feiring av motkreftene fra 70-tallet, og gir barna en praktisk rolle i å befeste festivalens politiske mål. Kunst, kultur og verkstedsaktivitet brukes til å viske ut statusskillet mellom intellektuell og praktisk aktivitet.

Den som vil forstå det ideologiske opphavet til at kulturinstitusjonene forsøker å bringe barn inn i kunsten ved hjelp av poesiverksteder¹ og workshoper² børtaturen til Karlsøy til sommeren. Karlsøy er kjent som fristed for hippie-inspirerte avhoppere fra storsamfunnet. I småsamfunnet skal mennesker være selvberget. Så når barna på Karlsøys mest levende kulturelle begivenhet, Karlsøyfestivalen, lærer å lage eget klokkespill av det de finner på øya, lærer de også ideologi. Grunntonen i festivalens barnetilbud er at den beste moroa lager du sjøl. Barna dyrker mat, lager instrumenter og også leggetid i den rusfrie familiecampen er små happeninger der barn og voksne jobber og leker på en gang. Men det er et stykke fra disse konkrete til festivalens ambisiøse politiske mål.

Tidlig på 70-tallet var øya erkeeksempelen på nedlegging av utkant-Norge. Inspirert av den radikale visegruppa PS-gruppa

sang Karlsøy i Troms, flyttet en gruppe unge idealister dit fra storbyen for å vise at en alternativ levemåte var mulig.³ De ferske karlsøyværingene hadde sett seg trøtte på abstrakte kafédiskusjoner om det klasseløse samfunn, og protesterte med praksisikkelige mot moderne kapitalisme og forbrukskultur, men også mot ml-bevegelsens teoretiske bybaserte organisasjon.

Jordbrukskollektiver ble opprettet på øya, og bygget opp rundt økologi, selvberging og antimaterialisme – samfunnet ville stå på egne ben. Disse verdiene feires fremdeles med den årlige Karlsøyfestivalen. Skal festivalen oppdra barn inn i den 50-årlige tradisjonen for en dobbel protest, må den forene det ideologiske med det praktiske.

Å erfare begrepene

Karlsøyfestivalens siterikkelavt sitt manifest for feiringa. Den skal stå for en protest mot «rasering av distriktene, miljøødeleggelsene,

rasismeogdiskriminering,(...)kolonialismen, utbyttingaogdenbrutaleundertrykkingaav verdens folk».4 Samtidig skal den være en feiring av «alle positive motkrefter!»5

Karlsøyfestivalen inviterer barna inn i sin kontrære verden på en måte som også ser ut til å være inspirert av alternativ pedagogikk. Mens de voksne må igjennom politiske foredragogworkshopsitilleggtilkonsertene,

av filosofen Hans Skjervheim på 70-tallet. Slikpedagogikkblirstadigforsøktoglikeofte latterliggjort i skolen, mens den totalt dominerer Karlsøyfestivalens opplegg for barna.

Å bryte hierarkiene ned

Barna oppfordres til å være aktive aktører idet de ulike aktivitetene skrider fram. I forkant av moteshowet der de nylagede

De ferske karlsøyværingene hadde sett seg trøtte på abstrakte kafédiskusjoner om det klasseløse samfunn, og protesterte med praksis ikke bare mot moderne kapitalisme og forbrukskultur, men også mot ml-bevegelsens teoretiske og bybaserte organisasjon.

er det for barna lagt opp til at verdiene i manifestet skal tilegnes gjennom lek, verkstedsaktivitetogselvorganisering.Barna er selv med på å organisere det praktiske rundt opplegget, og lærer miljøbevissthet gjennom å lagekjolerogxylofoneravsøppel ogtingdefinnerrundtpåøya, fangesin egen fisk og tilberede den i fellesskap. Økologi og solidaritet er ikke abstrakte begreper for Karlsøyfestivalens barn, men konkrete erfaringer.

En slik pedagogisk strategi minner om det som blir kalt progressiv pedagogikk, grunnlagt av den amerikanske filosofen og psykologen John Dewey på begynnelsen av 1900-tallet. Den bygde på prinsippet om «learning by doing», og vektla at den praktiskebetydningenavkunnskapenskulle tydeliggjøres.6 Progressiv pedagogikk var en reaksjon på det som ble oppfattet som en autoritær og elitistisk læringsform der de på forhånd fastlagte læreplanene besto av foreldet kunnskap.7

Slik sett hadde Deweys tilnærming en antiautoritærslagside, som ble tatt opp igjen

resirkulerte antrekkene skal vises fram, er det barna selv som fikser på hverandres selvlagde kreasjoner, kaller inn til oppmøte fra scenen, og roer hverandres nerver før framvisningen. Læringen tar ikke omveien innom abstraherte begreper som solidaritet eller medmenneskelighet, fordi disse ligger implisitt som premiss i alle aktivitetene barna tar del i. Derfor er resultatet av den kompetansensomtilegnesumiddelbartsynlig. På denne måten er barna med på å påvirke både form og innhold i læringsopplegget. Med dette avviser man også fastsatte standarder for hva som er eller burde være innholdet i dannelsen barna mottar.

Denne pedagogiske strategien fungerer som et speilbilde på Karlsøys ideologiske grunnlag. Gjennom å viske ut skillet mellom teori og praksis, og la disse smelte sammen i en og samme erfaring, viskes statusskillet mellom intellektuell og praktisk aktivitet ut. På denne måten blir festivalens pedagogikk ikke bare en motvekt til en teoritung skolehverdag, men en del av protestfesten.

Karlsøy er dessuten et egnet sted for en slik nedbrytning av hierarkiet mellom intellektuelt og manuelt arbeid. Å lære gjennom å erfare er tradisjonen for det nordnorske fiske- og jordbruks samfunnet. Kompetansen oppstår gjennom å leve i en nærhet til naturen, som den urbane middelklassen nå søker å nærme seg gjennom øyhoppingsferier i Lofoten. Det er en organisk kompetanse som ikke lar seg passe inn i et byråkratisk skjematisk utdanningsløp.⁸

Den nordnorske fiskerens plass og status i kulturen har mange likhetstrekk med barnets. De har begge blitt forstått som noe usivilisert, som må temmes og oppdras. De har begge representert en kulturell verdi i kraft av forestillingen om organisk og naturlig autentisitet, som har blitt tillagt egenverdi først i det moderne samfunnet. Ettersom denne verdien springer ut av det rene og autentiske, går den tapt med dannelsen både for barnet og den nordnorske fiskeren. De mister det organiske preget som bare kan foreligge i et sinn som fortsatt er ubesudlet av den urbane kunnskapskulturen.

Generasjonen som for femti år siden så seg mette på et abstrakt og teoretisk opprør,

bønder. Karlsøyfestivalen er med på å bekrefte at de skjebnesvangre valgene som ble tatt på 70-tallet var verdt det, til tross for at verden har gått i en helt annen retning enn de kjemper for.

Ut eller inn?

Tradisjonell harddendekertevenstreradikale opplevd en konflikt mellom en dragnings innover i seg selv, og en sterk bevissthet rundt urett i den ytre verden. En slik konflikt mellom inderlighet og utadvendthet forbinder vi kanskje spesielt med de urbane 68-erne. Rus, meditasjon og selvrealisering virker umiddelbart ikke så enkelt å forene med det praktiske politiske opprøret eller revolusjonen. Også i denne konflikten valgte de ferske Karlsøyværingene standpunkt, prinsipielt i det minste, og løftet opp den praktiske, hardtarbeidende tilstedeværelse i det ytre.

Dette standpunktet om utadvendthet videreføres til barnebarna ved at de aktiviseres og selv integreres som en del av kulturtilbudet under festivalen. Heller enn personlig vekst skal den enkelte løfte fellesskapet. Det er ikke om å gjøre å male de fineste halsbåndene av

Gjennom å viske ut skillet mellom teori og praksis, og la disse smelte sammen i en og samme erfaring, viskes statusskillet mellom intellektuell og praktisk aktivitet ut. På denne måten blir festivalens pedagogikk ikke bare en motvekt til en teoritung skolehverdag, men en del av protestfesten.

flyttet nordover for å starte økologiske jordbrukskollektiver uten å ha formell kunnskap på området. Etter hvert ble de rike på konkret erfaring. Samfunnet på Karlsøy ble aldri begynnelsen på en verdensrevolusjon, men revolusjonertelivene tildels som viet livets sitt til å være selvbergede

tre, som for øvrig fungerer som festivalpass for alle festivaldeltakerne, men å lage dem sammen.

Det viste seg likevel at konflikten ikke var så enkel å løse, og at den enkeltes ønske om å realisere seg selv ikke hadde gode vekstivkår i jordbrukskollektivene på Karlsøy. Mange

valgte etter noen år å reise tilbake til byen.⁹ Det er likevel dette standpunktet om utadvendthet som 68-generasjonen vil videreføre til sine barnebarn.

Ut av kulturen

Den lille øya i Nord-Troms egner seg perfekt for å iscenesette det doble opprøret festivalen står for. Siden innlandsbonden ble symbolet på det rot-norske gjennomnasjonsbyggingen på 1800-tallet, har Nord-Norge blitt stående

1970-tallets ideologiske overbygning var en blanding av nostalgisk lengsel tilbake til selvbergingssamfunnet og politisk radikalisme,¹² og Karlsøy tilfredsstillende begge behovene. Den unge, urbanemiddelklassens skepsis til det moderne ga ikke så voldsom materiell uttelling for utkant-Norge, men skapte positive fortellinger. Karlsøy blir både et symbol på utopien om livet utenfor kapitalismen og ideologien om hvor godt mennesker har av å oppholdes i ubesudlet

Karlsøyfestivalen bidrar til at øya, til tross for at den siste geita er slakta, fortsatt er en geografisk manifestasjon av norsk motkultur.

utenfor den norske kulturelle kanon. Den nordnorske fiskerbonden sto, iforlengelse av elementet han levde av, for en villskap og en uforutsigbarhet. Utemmeligheten man aner at preger den nordnorske sjela står således i skarp kontrast til det nasjonalromantiske bildet av den opplyste bonden som gjerder inn sine åkrer og behersker naturen på en måte som tilfredsstillende både romantiske og kapitalistiske innfallsvinkler til den.¹⁰ Nordnorsk kultur har ikke blitt definert inn i den nasjonale kultur før artister som Røyksopp og Lene Malin spilte popmusikk med internasjonal appell. Etslikt utenforskap har ført til lavere kulturell selvtillit i nord enn i sør, skriver Morten A. Strøksnes.¹¹

Dette utenforskapet gjør landsdelen symbolsk sett egnet for opprør mot det etablerte, selv om resultatene like gjerne viser hvor vanskelig motstand er.

natur.

Karlsøyfestivalen bidrar til at øya, til tross for at den siste geita er slakta,¹³ fortsatt er en geografisk manifestasjon av norsk motkultur. Gateavisas skriftlige opprør gikk, for en gangs skyld ikke bare psykoaktivt, opp i røyk da et lynnedslag utløste brann i karlsøykulturens arnested i Hjelmsgate 3 i Oslo for to år siden.¹⁴ På Karlsøy derimot, sender midnattssolavennligestråler mot stødig fjell mens barna løper rundt innhyllet i tomme vedsekker og retter sine klare våkne øyne utover mot verden.

Noter:

- 1 Olaf H. Hauge-senteret, «Skular og barnehagar», lest 03.04.2016: <http://www.haugesenteret.no/ohh/no/framside/snarvegar/Skular+og+barnehagar.d25-Sw7rS2e.ips>
- 2 Nasjonalmuseet, «Sommerskole: Korsmomoro», lest 03.04.2016: http://www.nasjonalmuseet.no/no/utstillinger_og_aktiviteter/arrangementer/villa_stenersen/Sommerskole%3A+Korsmomoro.b7C_wlvWZZ.ips
- 3 NRK, «Han er den siste bonden på hippieøya».
- 4 «Karlsøyfestivalens manifest».
- 5 Ibid.
- 6 Dewey, Democracy and Education, 163–65.
- 7 SNL, oppslagsord «pedagogikk», lest 03.04.2016: <https://snl.no/pedagogikk>
- 8 Brox, Hva skjer i Nord-Norge? [1969], 75.
- 9 Magasinet Aktuell, lest 03.04.2016: http://karlsoyfestival.com/presseklipp/161_karlsoy_festivalen_reportasje.pdf
- 10 Strøksnes, Hva skjer i Nord-Norge? [2006].
- 11 Ibid., 20–21.
- 12 Ibid., 39.
- 13 NRK, «Han er den siste bonden på hippieøya».
- 14 Gateavisa, «Hjelmsgate update», lest 03.04.2016: <http://www.gateavisa.no/2014/10/04/hjelmsgate-update/>

Bibliografi:

- Brox, Ottar. Hva skjer i Nord-Norge? En studie i norsk utkantpolitikk. Oslo: Pax, 1969.
- Dewey, John. Democracy and Education. Auckland: Floating Press, 2009.
- «Karlsøyfestivalens manifest». Lest 03.04.2016. <https://karlsoyfestivalen.wordpress.com/>
- Klassekampen. «Da hatt og frakk forsvant». Lest 03.04.2016. <http://www.klassekampen.no/40491/article/item/null/da-hatt-og-frakk-forsvant>
- Magasinet Aktuell. September, 2007. Lest 03.04.2016. http://karlsoyfestival.com/presseklipp/161_karlsoy_festivalen_reportasje.pdf
- NRK. «Han er den siste bonden på hippieøya». Lest 03.04.2016. <http://www.nrk.no/troms/--det-er-perfekt-her-1.11319380>
- Strøksnes, Morten A. Hva skjer i Nord-Norge? Oslo: Kolon, 2006.

SKOLENS MÅL OG MENING

Espen Schaanning



Gjesteforelesning
Universitetet i Bergen
17.04.2008

Jeg skal i denne teksten undersøke viljen til viten i norsk skole. Med uttrykket «viljen til viten» tenker jeg ikke på barnas vitebegjær og nysgjerrighet. Denne viljen til viten er utvilsomt til stede lenge før barna begynner på skolen, og trolig er det ingenting som er i stand til å drepe dette vitebegjæret og denne nysgjerrigheten mere effektivt og nådeløst enn dagens skole. Nei, den viljen til viten jeg først og fremst skal snakke om er de voksnes vilje til viten. Det er skolefolkernes vilje til å vite hvem barna våre er, hva som bor i dem, hva de har av evner, ferdigheter og kunnskaper. Trykket i denne viljen til viten er i dag blitt så sterkt at det gjennomsyrer hele skolehverdagen. Det såkalte kunnskapsløftet har bare bidratt til å forsterke problemet. Jeg tror ikke at det er en overdrivelse å si at skolen er blitt et eneste stort barnelaboratorium, et sted der man utforsker barnesjeler.

Skoleproduisert differensiering

I dagens skole har man detaljregulert kunnskapsinnlæringen. Det foregår om trent på følgende måte: Man har laget en plan – det såkalte Læreplanverket – for hva alle elever skal lære på skolen på de ulike alderstrinn

innenfor de ulike fag. I Læreplanverket fra 1997 gjorde man dette helt ned på detaljnivå. Man ville for eksempel at man i 4. klasse skulle lære seg geografiske begreper som tidssoner, lengdegrad og breddegrad, i 6. klasse lære om parallellforskyvning, speiling og dreining av figurer i planet, og i 8. klasse om bakterier og virus. I Kunnskapsløftet er oppdelingen ikke så finmasket. Nå opererer man med mål som skal oppnås etter 2. 4. 7. og 10. årstrinn. Men logikken er den samme: Etter annet trinn skal elevene for eksempel i matematikk kunne samle, sortere, notere og illustrere enkle data med tellestreker, tabeller og søylediagram, etter fjerde trinn skal elevene i KRL kunne fortelle om Siddharta Gautamas liv og hans oppvåkning som Buddha, etter syvende trinn i naturfag skal de kunne beskrive sentrale egenskaper ved gasser, væsker, faste stoffer og faseoverganger ved hjelp av partikkelmodellen, og etter tiende trinn i engelsk beskrive situasjonen til noen urfolk i engelskspråklige land. Man har på forhånd bestemt hva alle elever i norsk skole skal lære til enhver tid. Ja, med Kunnskapsløftet er man nå blitt mer rigid enn noen gang. I Læreplanverket fra 1997 snakket man om at

barna skulle «bli kjent med», «arbeide med», «øve seg i», «få kjennskap til», «utforske», osv. alle disse kunnskapsområdene. Men når man skulle foreta nytt kunnskapsløfts syntes man at dette var for slapt. Heretter ville man at barna skulle kunne disse tingene. «Mål for opplæringen er at eleven skal kunne:» står

alle jeg snakker med karakterisere seg selv på dette punktet: Noen sier at de var dårlige i matematikk, mens andre hevder at de var ganske gode. Samtlige voksne jeg snakker med har med andre ord en formening om egne matematikkevner. Samtidig er det få eller ingen av disse personenes omgang

Når jeg ser på alle de prøvene han med jevne mellomrom blir utsatt for, må jeg ærlig innrømme at jeg ville ha gjort det svært dårlig på de fleste av dem.

det som første setning over alle avsnitt. Her skulle det ikke være noen slinger i valsen. Her skulle det stilles krav. Og de store løsenordene var mål og mål oppnåelse. Man skulle sette seg klare mål for hvert enkelt trinn, innenfor hvert enkelt fag. Nå var det ikke nok å «gjøre seg kjent» med de ulike ting. De ble mål som skulle nås. Ja, man opererer nå sågar med slike mål fra uke til uke eller i alle fall fra hver 14. dag til hver 14. dag. Innenfor hvert fag settes det hele tiden bestemte mål som skal nås innenfor ulike tidsskalaer – ved slutten av en to ukers periode, ved slutten av halvåret, ved slutten av skoleåret og ved slutten av skoletypen (barneskole, ungdomsskole, videregående skole). Men disse målene fungerer naturligvis samtidig som normer. De er mål på hva elevene bør ha tilegnet seg. De som ikke har nådd målene, har derfor på et vis feilet eller ikke strukket til. Slik får man avdekket svakheter hos disse elevene, som man dernest på ulike vis forsøker å ta tak i.

Det man gjør i dette systemet er egentlig å registrere avvik. Eller for å være mer nøyaktig: man framtvinger avvik, man setter elevene i situasjoner som tvinger fram deres svake og gode sider på spesifikke områder. Et fenomen som kan illustrere dette er at når jeg snakker med folk om matematikkundervisningen i skolen, så kan

har fått bruk for sine matematikkunnskaper utover de helt elementære regneoperasjoner, som pluss og minus, ganging og deling. Det er ytterst sjelden at de jeg møter noen gang i sitt liv etter ungdomsskolen for eksempel har hatt behov for å arbeide med irrasjonelle tall, løse ligninger grafisk eller regne ut volumet på et prisme (krav i tiende klasse). Men det var altså nettopp i møte med slike problemer på skolen at de fikk en oppfatning av seg selv som gode eller dårlige i matematikk. Hadde ikke disse menneskene gått på skolen, så ville de trolig ikke ha hatt noen oppfatning av seg selv på matematikkens område. Det er med andre ord institusjonen selv – skolen – som skaper forskjellen på dårlige og gode matematikkelever. Forskjeller som – hvis skolen ikke fantes – som regel hadde gått helt upåaktet hen. Dette er altså institusjonsskapte forskjeller som sakte, men sikkert meisles fram ved å utsette elevene for stadig mer krevende tester.

Men det forunderligste av alt er kanskje at differensieringsmaskineriet er helt unødvendig for elevenes senere evne til å takle livet. Vår yngste sønn går nå i åttende klasse. Når jeg ser på alle de prøvene han med jevne mellomrom blir utsatt for, må jeg ærlig innrømme at jeg ville ha gjort det svært dårlig på de fleste av dem. På mange har jeg null

peiling og er helt blank. Det samme gjelder hjemmeoppgavene han har. Flere ganger har han derfor spurt meg: «Men pappa, hvorfor må jeg lære alt dette da, når du ikke kan det?». I utgangspunktet forsøker jeg jo å være solidarisk med skolen, så jeg har prøvd meg med at «jeg visste det nok en gang i tiden, men nå hadde jeg helt glemt det». Men så kan min sønn ikke skjønne hva man skal med en kunnskap som man allikevel har glemt. Og det må man jo gi ham rett i. Jeg har vært fristet til å ta tilflukt til en mer arrogant løsning: «Når du blir større, da vil du nok skjønne hvorfor du må lære alt dette, skal du se». Men innerst inne må jeg innrømme at han har rett: Det meste av det man lærer på skolen er helt unødvendig å kunne. Jeg klarer meg uten alle disse kunnskapene, da må jo han også kunne klare seg uten dem.

I virkeligheten er kunnskapsskolen derfor et temmelig merkelig system: Før barna kommer på skolen lever de lykkelig uvitende om kommaregler, brøkregning og jødisk mystikk. Men på skolen er dette blitt

Noen av dere vil sikkert innvende at en del av disse kunnskapene for noen elever vil komme til nytte senere i livet. Og det er utvilsomt helt riktig. Men jeg skjønner ikke hvorfor alle barn i norsk skole for eksempel må lære seg kompliserte matematiske operasjoner, når det bare er et forsvinnende lite mindretall som noen gang vil få bruk for det senere i livet. Og tilsvarende: Hvorfor må alle barn testes på sine kunnskaper i geografi, naturfag eller kristendomskunnskap, når dette strengt tatt er kunnskaper man kan klare seg godt uten? Jeg har naturligvis ikke noe imot at elever lærer seg slike ting hvis de vil og er motivert for det, eller at vi oppmuntrer dem til å lære det. Men hvorfor i all verden sette opp konkrete mål for læring i alle disse fagene og vurdere alle barna opp mot dem?

Produksjonen av tapere

Den såkalte «kunnskapsskolen» er sikkert nokså uproblematisk for dem som gjør det bra eller middels bra i de ulike fag. Men det

Før barna kommer på skolen lever de bra uten all denne skolelærdommen. Og når de kommer ut av skolen, så kan de også leve bra uten all denne skolelærdommen. Det eneste sted der skolelærdom er viktig, er på skolen.

livsviktig å kunne for alle elever. Man setter opp slike ting som kunnskapsmål, terper inn kunnskapen og utsetter elevene for tester. Men når skolen så omsider er over – for de fleste etter 13-14 år på skolebenken – kan de rolig glemme det meste av det de har lært, slik som jeg har gjort. Med andre ord: Før barna kommer på skolen lever de bra uten all denne skolelærdommen. Og når de kommer ut av skolen, så kan de også leve bra uten all denne skolelærdommen. Det eneste sted der skolelærdom er viktig, er på skolen.

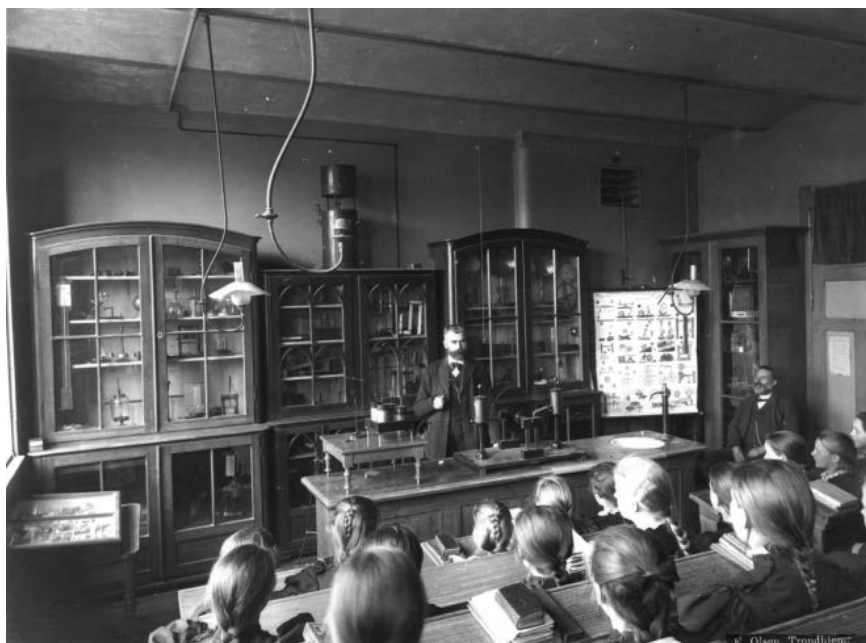
er jo tragisk for dem som gjør det dårlig. I ti år – for de fleste tretten år – får de flere dager i uken bekreftet at de ikke strekker til, at de ikke når de normalmålene som er satt for dem. Dette gjelder alle fag der man setter opp mål som alle elever skal nå på bestemte tidspunkter. På alle slike områder er man dømt til å skape en differensiert elevmasse: Noen vinnere, mange middels, noen få tapere.

Det er taperne i disse systemene jeg er opptatt av. For det er et kynisk og hjerteløst system. Det vil alltid finnes noen som gjør

det dårlig – ikke bare i ett eller to fag, men i de aller fleste. Og disse barna er tvunget til å være på dette stedet der de år ut og år inn uavlatelig får vite at de i bokstavelig forstand ikke holder mål. Ofte kan disse elevene også ha det vanskelig utenfor skolen, og dermed får de dobbelt opp. Man forsøker naturligvis å pakke inn produksjonen av tapere ved å snakke om tilpasset opplæring og individuell tilrettelegging. Men for det første er jobbehovet for denne individuelle tilpasningen skapt av skolen selv. Det er skolen som instituerer disse skillene, og tiltakene som settes inn for å «følge opp» de svake elevene er derfor plaster på sår som skolen selv skaper. Og for det andre lar verken de svake elevene eller deres medelever seg lure av alt kosepreket: Alle vet hvem som er gode og dårlige. Man får ikke skjøvet dette under teppet ved å snakke om tilpasset opplæring.

Hva er det største skrekkscenarioet for en lærer, en rektor, en skolebyråkrat eller

en skolepolitiker? Jeg tror det må være: en 13-åring som ikke kan lese og skrive. For dagens skolefolk framstår dette utvilsomt en skandale og en uhyrlighet. Sannsynligvis vil de for lengst ha mobilisert alt som kan krype og gå av eksperter: helsesøstre, barneleger, psykologer, psykiatere, spesialpedagoger, logoped, spesialrådgivere og gud vet hva de heter alle disse folkene med psyko- eller sosio- i fagkretsen. Noen hadde vel også allerede ropt på institusjon og internering. For en 13-åring som ikke kan lese og skrive må det vel være noe i veien med? Han bør vel helst få en diagnose eller i det minste tas hånd om av omsorgspersonell? La oss kort reflektere over et slikt tenkt tilfelle. Eller, for ikke å være altfor ekstrem, et tilfelle der en 13-åring leser og skriver dårlig. På hvilken måte er dette et problem? Trolig ville en 13-åring i Norge i dag som leser og skriver dårlig på de fleste områder klare seg helt utmerket. Så lenge han kan surfe og chatte



Fotograf: Erik Olsen
Hentet fra Bonge, Susanne: "Eldre norske fotografer. Fotografer og amatør fotografer i Norge frem til 1920". (Universitetsbiblioteket i Bergen, 1980)

på internett, sende og lese SMS til venner, lese undertekster på utenlandske filmer osv., så vil han ikke nødvendigvis oppleve at han har lese- og skriveproblemer.

Men på ettområdevidetvære annerledes, og det er på skolen. Skolen er jo basert på de skriftlærdes kultur. Det man undervises

flere områder igjen å høste anerkjennelse på. Hvis det er et stort problem at en 13-åring ikke leser og skriver særlig godt, så er det først og fremst på skolen dette er et problem. Eller for å si det annerledes: Det er skolen som i så fall er problemet eller i alle fall lager det til et stort problem. Her, som i spørsmålet

Ingen har lese- eller skrivevansker før de måles opp mot en norm som fastsetter hva som er gode og dårlige lese- og skriveferdigheter. Skolen er på dette punkt samfunnets viktigste produsent av avvikere.

i her, er ikke tømmerhogst, husmaling eller gartnervirksomhet, men norsk, religion, matematikk, historie, geografi, samfunnsfag, engelsk, osv. Mer enn 75 % av de timene man har på skolen er basert på at elevene tilegner seg stoff fra bøker og at de uttrykker seg skriftlig om det de leser. Det er åpenbart at elever som av en eller annen grunn ikke vil eller kan lære seg å lese og skrive skikkelig, vil falle igjennom i et slikt system. De vil framstå som tapere på minst $\frac{3}{4}$ av de områdene skolen tester dem på. Skolen vil så å si gni det inn i ansiktene på dem at de ikke holder mål. Deres håp er at de klarer å hevde seg i de resterende 25 %, dvs. kunst og håndverk, musikk, matlaging eller kroppsøving. Men det er likevel mager trøst, for alle vet at dette er annenrangs fag. For alle skolefolkene snakker jo ustanselig om kunnskapsskole, kunnskapsløft og hvor viktig det er å kunne lese og skrive godt. Alle elever vet at det de voksne da snakker om, og først og fremst setter pris på, ikke er at elevene er flinke til å løpe 60 meter, spille gitar, lage mat eller spikre fuglekasser. Det som betyr noe, er de teoretiske kunnskapene og ferdighetene. Og hvis eleven ikke engang makter å høste anerkjennelse i praktiske ferdigheter som kroppsøving, musikkellersløyd, da er det ikke

om kunnskapsmål, er det normene, målene, som definerer hvem som er avviker. Ingen har lese- eller skrivevansker før de måles opp mot en norm som fastsetter hva som er gode og dårlige lese- og skriveferdigheter. Skolene på dette punktsamfunnets viktigste produsent av avvikere.

Tenk dere hvordan det må være å havne i denne båsen av barn med såkalte lese- og skrivevansker: Dag etter dag, uke etter uke, måned etter måned, år etter år havner du nederst på rangstigen i de aller fleste fagene fordi du ikke oppfyller skolens normer. Det skal en sterk rygg til å tåle slikt. For denne målingen av barnas prestasjoner er jo ikke noe som først begynner med innføring av karakterer i ungdomsskolen. Målingshysteriet begynner man med i 1. klasse, og det blir mer og mer og mer intenst jo høyere opp i klassenemankommer. Jeg tror de færreste av oss voksne ville ha funnet oss i å bli underlagt en så systematisk etterprøving som våre barn gjennomgår i skolen. Og jeg tror få eller ingen av oss ville ha funnet oss i å være i en jobb eller i en situasjon i ti år der vi hele tiden opplevde at vi ikke oppfylte de målene som ble satt og der vi systematisk framtrådte som den dårligste av alle. Men barna våre må altså finne seg i å være der. Og grunnen

er naturligvis at de er så avmektige. Ingen mennesker med makt ville ha akseptert å bli utsatt for en så rigid, vedvarende og langvarig testing, overvåkning og kontroll. De er bare de svakeste vi uten videre kan utsette for slikt, som fanger, tvangsinnlagte, psykiatriske pasienter – og barn.

For noen elever går det slett ikke bra å bli utsatt for dette testregimet. I fengslene våre sitter mange av dem som på skolen ble definert ut som tapere. I 2006 var det 83,7 % av alle innsatte i norske fengsler under 25 år som ikke hadde fullført videregående utdanning. 83,7%! Bare ca. 16 % hadde altså fullført videregående. (69 % av alle elevene i videregående fullfører innen fem år, dvs. ved 21 års alder). Det betyr naturligvis ikke at alle som gjør det dårlig på skolen, havner på den kriminelle løpebane, men bare at de som havner på den kriminelle løpebanen, i hovedsak rekrutteres fra skoletaperne. Man kan like det eller ikke like det, det er utvilsomt at skolen er en av de mest effektive (men naturligvis langt fra den eneste) kriminalitetsproduserende institusjonene i samfunnet vårt.

Forestillingen om at skolen skal fungere som et sorteringsapparat – at det skal være skolens oppgave å differensiere elevmassen,



Et klasserom fra middelalderen

slikateleveneskalkunne plasseres der hvor de etter sine evner og anlegg «hører hjemme» – ligger også til grunn for prosjektet om å bruke skolen til å utjevne de sosiale forskjellene i samfunnet. Dette har man hevdet i flere generasjoner nå, og jeg tror at vi må slutte å tenke slik. Jeg tenker da ikke bare på at selve prosjektet har vært totalt mislykket. Det er faktisk slik at skolen, nå som før, opprettholder den sosiale reproduksjonen – barn av de ressurssterke er fremdeles skolens vinnere og blir derfor senere likere ressurssterke som sine foreldre. Nei, det jeg først og fremst tenker på er selve prosjektet om å bruke skolen som middel til sosial utjevning. Vil man redusere de sosiale forskjellene i Norge, vil man redusere den ulike fordelingen av penger, makt og prestisje – og det bør man – får man vel føre en beinhard skattepolitikk, sosialpolitikk og boligpolitikk, der man tar fra de rike og gir til de fattige. Skolen burde ikke ha noe med dette å gjøre. Men siden man ikke tør å redusere de økende klasseforskjellene i Norge på annet vis, så har manskjøvet problemet over på skolesystemet: Helt siden mellomkrigstiden har man tenkt seg skolen som et 10.000 meter løp, der det rettferdige og sosialt utjevnende skulle bestå i at alle elever stiller likt i utgangspunktet. Ingen skal ha forsprang fordi de kommer fra kondisjonerte hjem, ingen skal stille med handicap fordi de kommer fra arbeiderklassen. Og når startskuddet går, skal feltet liksom sakte, men sikkert spre seg. I løpet av skoleløpet skal det vise seg hvem som er gode og dårlige, hvem som egner seg til å bli sivilingeniører, leger, professorer og advokater, og derfor skal tre inn i overklassen (eller den øvre middelklassen om man vil), hvem som egner seg til å bli førskolelærere, hjelpepleiere, sosialarbeidere, rørleggere, bilmekanikere og postbud, og derfor skal tre inn i den lavere middelklassen, og hvem som skal tilhøre bunnsjiktet og vaskedassene

i bankbyggene sammen med innvandrere fra Sudan, Somalia og Afghanistan. skulle få flere arbeiderklassebarn til å bli leger og flere legebarn til å bli postbud og renholdsarbeidere. Man har med andre ord villet skape andre vinnere og tapere enn tidligere. Etter min mening ligger problemet her ikke i at man ikke har fått det til, men at man i det hele tatt har prøvd – at man med viten og vilje har villet gjøre skolen til en arena for å produsere vinnere og tapere. Det er dette vi må bort fra.

Skolens mål

Jeg tror vi må tenke helt annerledes om skolen. Men det forutsetter også at vi må tenke annerledes om barn og unge. Først av alt må vi tillegge barne- og ungdomstiden egenverdi. Vi må ikke se den som et forberedelsesstadium til det egentlige livet som kommer etterpå. Vi må forsøke å ta

verdensproblemene, havet, kjærligheten og livet selv. Eller de kan reflekteres over når man i ro og mak sitter på en fjellknaus om høsten og nyter solnedgangen. I skolepolitikken hører de ikke hjemme. Men forholder man seg slik til disse spørsmålene, så lurer man egentlig bare seg selv. Uansett hvordan vi innretter hverdagen for barna våre, tar vi i praksis alltid stilling til det gode liv. Vi gir dem helt bestemte, konkrete livsvilkår som de kan oppleve som gode eller dårlige, trivelige eller utrivelige, trygge eller utrygge, gledesfulle eller sorgtunge, lyse eller mørke, gledelige eller angstfylte. Vi kommer ikke utenom å måtte ta stilling til om den skolen vi setter barna våre i gir dem gode, rike og meningsfulle liv.

Man kan naturligvis hevde at barna i skoletiden må finne seg i å ikke ha det så bra, slik at de senere i livet skal få det bedre. At skoletiden er en slags investering i lidelse,

Man har trodd at man skulle få flere arbeiderklassebarn til å bli leger og flere legebarn til å bli postbud og renholdsarbeidere. Man har med andre ord villet skape andre vinnere og tapere enn tidligere.

stilling til det grunnleggende spørsmålet: Hva er et godt liv? Eller for å være mer presis: Hva er et godt liv for barn og unge i Norge i dag? Slike spørsmål gjør oss forlegne. Det er jo så vanskelig å måle slike ting. Det som er godt for meg, trenger ikke å være godt for deg. Og framfor alt griper det inn i de mest grunnleggende eksistensielle spørsmålene: Hva er meningen med livet? Hvilket liv er verdt å leve? Den enkleste måten å forholde seg til slike spørsmål på, er å føyse dem unna og erklære dem som uløselige. De kan diskuteres på slutten av en fest når flaskeføret går mot slutten og det er tid for å diskutere

som betaler seg senere. Men for det første innebærer en slik holdning naturligvis også en stillingtagen til hva som er det gode liv – nemlig noe som man ikke kan tillate seg å søke her og nå, men som må utsettes til voksenlivet. Og for det andre vil det være noen barn som slett ikke får det bedre når de blir voksne, og som hele resten av livet vil ha et begredelig liv. For dem vil ikke regnskapet gå opp. Ja, det er vel egentlig verre enn som så. For det er lite sannsynlig at det nettopp er desomertapere på skolen, som vil bli vinnere som voksne. Det er vel heller motsatt: Det vil være de som har hatt det verst på skolen, som

også vil få det verst etterpå – nettopp delvis på grunn av at skolen har gjort dem til tapere. Disse vil altså få dobbelt opp: Mye lidelse i barndommen og mye lidelse i voksenlivet. Og det synes jeg er blodig urettferdig. Mitt forslag er derfor at vi bør bestrebe oss på å gi alle barn gode liv fra første stund. Så får i det minste alle en god start på livet. Barne- og ungdomslivet må altså gis egenverdi, alle barn og unge må gis gode liv. Hva er så et godt liv for barn og unge i Norge i dag?

Jeg vil foreslå to stikkord for et slikt godt liv: Livsglede og livsutfoldelse. Barn og unge må få glede seg mest mulig over tilværelsen, og de må få lov til å holde på med det de liker, mestrer eller er motiverte for. Vi må gjøre livene til barna våre meningsfulle, gi dem utfordringer de kan vokse på og selv se nytten av.

Jeg tror at vi da må slutte å kun se på barn og unge som læretrengende, som personersom mangler bestemte kunnskaper som vi voksne, angivelig er i besittelse av. Vi må slutte å betrakte dem som tomme beholderesom skal fylles med den kunnskap

fra uke til uke. Det er ikke å møte barna der de er, med deres ønsker, behov, motivasjoner, interesser og forutsetninger, det er å tre våre interesser og behov ned over hodene på dem.

Vi må derfor slutte å tro at den kunnskapen man trenger senere i livet, systematisk må terpes inn i ti eller tretten år på skolen. Vi lærer jo alle sammen hele tiden gjennom hele livet. Ja, barna er allerede proppfulle av kunnskaper og ferdigheter før de begynner på skolen. Jens har hatt kjøttmeiser i hagen det siste året og vet derfor hvordan de ser ut, hvordan de oppfører seg og hva de spiser. Kari har fulgt med byggingen av ny barnehage på nabotomta og kan masse om hvordan slikt foregår. Ali samler på frimerker og kan plassere alle landenes frimerker på det store, flotte atlaset han har. Alette er ekspert på å klatre i trær, hun kan sågar klatre rett opp glatte telefonstolper. Det er utrolig hva barn og unge kan lære seg når de er motiverte for det. Min sønn i åttende klasse for eksempel, er bedre enn meg i engelsk. Og det skyldes på ingen måte skolen. Engelskleksene har han aldri giddet å bry seg noe særlig med. Nei,

Kanskje vi rett og slett skulle slutte å definere skolen som et læringssted, og heller sette som øverste mål at den skal bli et trivelssted eller et sted for utøvelse av trivelige aktiviteter. Lære gjør man uansett hva man gjør, læring kommer som en bieffekt av alt vi foretar oss.

vi på forhånd har bestemt skal stappes i dem på ulike alderstrinn. Vi må tvert om ta utgangspunkt i det de hittil kan og mestrer og det de er motiverte for og interessert i. Vi må møte dem der de er. Finne ut hva de har for slags ønsker og behov. Og vet de ikke hva de vil, så kan man forsøke å motivere dem i ulike retninger. Da kan man ikke sette opp tabeller for hva alle barn i hvert alderstrinn skal lære

grunnen til at han er så god i engelsk, er at han er så hekta på The Simpsons. Han har alle seriene på DVD og ser flere episoder hver dag, uten norsk undertekst. For underteksten går glipp av så mange ordspill, som han sier. På grunn av denne interessen for The Simpsons og andre TV-serier har han heller ingen vanskelighet med å lese Harry Potter-bøkene på engelsk.



Fra en pikeskole i
New England, 1713.

Mitt poeng er ikke at alle barn burde skulke engelsktimene og heller lære seg engelskgjennom TV-serier, men at tilegnelse av kunnskaper og ferdigheter skjer best når motivasjonen, interessen og engasjementet er på topp. For å sette det på spissen kan man si at man lærer best engelsk når målet ikke er å lære engelsk. Kanskje vi rett og slett skulle slutte å definere skolen som et læringssted, og heller sette som øverste mål at den skal bli et trivselssted eller et sted for utøvelse av trivelige aktiviteter. Lære gjør man uansett hva man gjør, læring kommer som en bieffekt av alt vi foretar oss. Det viktigste er at barna trives med det de holder på med, at de gjør erfaringer, at de får meningsfulle opplevelser. Gjør de det, er vi på trygg grunn.

En annerledes skole

Det er derfor tre krav vi må stille til en annerledes skole, en skole der livsglede og livsutfoldelse står som øverste mål. Det første er at barne- og ungdomstiden – og dermed skolen – må fristilles fra kravet om forberedelse til senere karriere. Bare da kan alle få drive med det de har lyst til, er motiverte for, har interesse i eller synes de mestrer. For det

andre må vi kreve at man oppgir å la skolen fungere som sorteringsmaskineri. Skolen kan ikke lenger være en konkurransearena der elevenes ferdigheter og kunnskaper måles opp mot hverandre. Bare da kan vi bli kvitt dens systematiske produksjon av vinnere og tapere. Og for det tredje må vi kreve at man slutter med å måle elevenes prestasjoner ut fra bestemte normkrav. Vi må legge alle mål og delmål til side. Bare da kan man bli kvitt alle skjemaene for normalitet.

Hvordan skulle en slik alternativ skole se ut? Hva skulle man drive på med? I det følgende skal jeg komme med noen tanker.

Det viktigste er at elevene gjør erfaringer, sammen og enkeltvis. Man bør utsette dem for et helt spekter av erfaringer, slik at de kan få smake på livets mange fasetter. De aktivitetene man burde holde på med på skolen burde kanskje være aktiviteter som man ikke kan forvente at de ikke fikk anledning til å drive med utenfor skolen. Og disse aktivitetene burde føre til at barna fikk bruke alle sidene ved seg selv – ikke bare sine teoretiske evner, men også sine praktiske evner i vid forstand: evnen til å samhandle og diskutere med andre, evnen til å forstå

og diskutere moralske og politiske spørsmål, evnen til å uttrykke seg estetisk gjennom sang, dikt, musikk, fortellinger, tegninger, osv. Poenget her ville ikke være å finne ut hvem av barna som var best i alt dette, men å la dem gjøre erfaringer, utsette dem for livets mangfoldige sider, slik at de etter hvert fikk erfare hva det vil si å være menneske, eller for å uttrykke det annerledes: la dem få erfare hvor mange forskjellige typer menneskeliv som finnes. Elevene burde naturligvis også ha plikter, for det hører også med til livet. De kunne foreksempelhaansvaretforrenholdet på skolen. Men det overordnede mål måtte være at de fikk jobbe med det de har lyst til, er motiverte for og situasjonen krever.

Man kunne for eksempel ta med seg en skokk unger til et fengsel for å la dem få se hvordan det ser ut og hva som foregår der. Kanskje kunne de også få snakke med noen fanger om hvordan de har det, når de må sitte der. Gjennom et slikt besøk ville barna få en første opplevelse av hva det betyr å sitte i fengsel. Hvordan det egentlig er å sitte i fengsel, vet naturligvis bare fangene selv. Men et fengselsbesøk vil utvilsomt gjøre inntrykk på elevene og gi dem en erfaring for livet.

Dette er tydeligvis ikke nok for dagens skolefolk. For de vil måle og gradere. Men hvordan i all verden skal man måle inntrykkene av et fengselsbesøk? Man kunne selvsagt servere elevene et ferdig laget skjema etterpå, der de skulle svare på spørsmål og krysse av i rubrikker om hva de husket. Eller man kunne forlange at de skrev en stil, som dernest ble vurdert og rettet av læreren med rødblyant. Men slike skjemaer og stilprøver får jo ikke med det vesentligste, nemlig de gjorte erfaringene: Rekken av ensartede celler, den skarpe klengen av nøkler i gangen, den ubestemmelig lukten, opplevelsen av å bli gransket av to fengselsbetjenter når man skal inn, fangen som glødende viser fram bildet av sin sønn på syv år som nettopp har

felt en tann, men som fangen ikke har sett på tre år. Hvordan skal man måle og gradere elevens opplevelser av alt dette?

Jeg tror at det er én viktig innsikt man her må ha som utgangspunkt: Det viktigste kan ikke måles. Dette gjelder for alt menneskelig liv, og derfor også skolelivet: Erfaringene, inntrykkene, gleden, nytelsen, omsorgen, kjærligheten, vennskapet, latteren, sorgen, skuffelsen, overraskelsen, kjedsomheten, gråten – det er jo alt dette som til syvende og sist betyr noe, det er alt dette som gjør livet til liv og livet verdt å leve. Skolefolkens skjemaer for normalitet er ikke i stand til å fange inn slike ting. De skraper ikke engang på overflaten. De erfaringene som gir livet meningsfullt kan det ikke sette tall karakterer på.

For å vende tilbake til eksempelet med et fengselsbesøk: Et slikt besøk kunne danne utgangspunkt for en mangesidig aktivitet. Elevene kunne snakke om og diskutere sine erfaringer i fellesskap, og i forlengelsen av dette sette i gang et utall av prosjekter og undersøkelser – alt etter hva de selv hadde mest lyst til eller var motiverte for: Undersøke hva slags politikk som ligger til grunn for å sperre folk inne på denne måten og hvilke filosofiske prinsipper som ligger til grunn for det (mange barn og unge elsker jo å diskutere politiske og filosofiske spørsmål), eller man kunne undersøke hvordan det var i andre land og finne fram bilder av ulike fengsler på internett, eller man kunne skrive fortellinger og eventyr om fengsel, eller lage sanger, skuespill, tegninger, tegneserier – hva som helst. Det er bare fantasien som setter grenser for hva man kunne gjøre i kjølvannet av et slikt besøk. Noen kunne holde på med sin aktivitet i noen timer, andre i noen dager, og atter andre i flere måneder. Det er sjelden noen grunn til å stanse et prosjekt der elevene arbeider med liv og lyst. Og det er også bare fantasien som setter grenser for hva man i

det hele tatt kunne finne på. Det eneste man må unngå å gjøre, er å gjøre det man faktisk gjør i dag, nemlig å sette opp bestemte mål og krav til hva man skal lære. Gjør man det, så kan man være sikker på at man dreper det meste av nysgjerrighet, initiativ og tiltakslyst.

Man kunne derfor utvide og videreutvikle den prosjekttenkingen som man etter hvert har innført i skolen. De som vil, kan jo gå sammen med en lærer og sette sammen en motorsykel fra grunnen av, andre kan være

synes det er et ork? Vel, så kan han vel vente til han blir 8, 9 eller 10. Det haster da vel ikke? Det viktigste er at han har prøvd seg en stund og gjort sine erfaringer. I mellomtiden kan han jo være med på å mure, asfaltere, slå gress, plukke blåbær eller jobbe på Rimi. Det er jo så mye man kan gjøre i livet når man er ung. Den største feilen man har gjort i skolen siden mellomkrigstiden, og som man stadig fortsetter med, er at man benytter mye tid og krefter på å lære såkalte

Den største feilen man har gjort i skolen siden mellomkrigstiden, og som man stadig fortsetter med, er at man benytter mye tid og krefter på å lære såkalte «problemelever» ting de ikke får til, men som de sannsynligvis med letthet vil kunne mestre senere, når de er modne for det og hvis de er tilstrekkelig motiverte.

med på å planlegge og bygge det tilbygget som skolen har manglet i alle år, noen kan hjelpe rektor med regnskapene, noen kan drive kantina, noen kan planlegge det halve åretsopphold i London som en gruppe driver og samler inn penger til, osv. osv. Hvis det er noen som vil regne regnestykker eller lære om den franske revolusjon, så er jo dette flott. Bare sett i gang! Det er viktig at alle prøver forskjellige ting. Man kunne jo her følge den regel som vi har hjemme når det kommer ny og annerledes mat på bordet, og barna sier at de ikke liker det. Vi forlanger da ikke at barna skal spise opp maten, men vi forlanger at de i det minste skal smake på den. Liker de den ikke, vel så kan de la være å spise den. Så får vi heller prøve igjen senere en gang. Og så skjer det forunderlige av og til at de plutselig liker det de tidligere avviste med så stor forakt, og nå kan de faktisk ikke tenke seg noe annet og bedre!

Sliter Per med å lese når han er 7 år og

«problemelever» ting de ikke får til, men som desannsynligvis med letthet vil kunne mestre senere, når de er modne for det og hvis de er tilstrekkelig motiverte. Kan ikke Reidar fordra matematikk? Nei vel, så får vi prøve igjen senere. Kanskje han blir mer interessert når det er snakk om å regne ut hvor mye materialer og spiker som må til for å lage det nye sykkelskuret.

Som Nils Christie vil jeg foreslå at man innfører rett til barnarbeid: I stedet for å sperre elevene inne på skoler i 13-14 år kunne de fra første stund få lønnede arbeidsoppgaver. Arbeidet må tenkes naturligvis tilpasses modenhet og ønsker, og vi måtte jo sørge for at de ikke ble skadet eller utnyttet. Men hvorfor ikke la dem jobbe mye av sin barne- og ungdomstid i barnehager og aldershjem, for eksempel? Så lærer de seg også om gås andreen frasi tte getalder strinn.

Men en slik skole vil kanskje ikke forberede barna godt nok til høyere utdanning eller

senere karrierevalg? Eller enda verre: Et slikt system ville favorisere de barna som av ulike grunner først og fremst har holdt på med teoretiske fag, som matematikk, naturfag ellersamfunnsfag på skolen. Ja, ressurssterke grupper ville kunne sende sine barn til

og de ferdighetene man faktisk trenger, kan man tilegne seg i løpet av kort tid – la oss si i høyden et par år. Den viktigste forutsetningen for dette er imidlertid at eleven har opparbeidet seg trygghet, selvtillit og tro på seg selv. At han føler at han er verdt noe og

Vi får kanskje bedre bilmekanikere av at elevene får mekke fra de er åtte år gamle, men en viktig funksjon skolen har, er å gi oss alle et minste felles grunnlag på hvilket vi kan leve og snakke sammen.

privatskoler, slik at deres barn vil stå først i køen for senere karriere.

Jeg tror slike utfordringer lar seg møte. For det er vel ikke til å komme bort fra at svært lite av det man i dag lærer på skolen er tvingende nødvendig for høyere utdanning og senere karrierevalg. Man trenger ikke å kunne mye om den franske revolusjon for å bli lege, man trenger ikke å vite hvordan man løser annengradsligninger for å bli advokat, man trenger ikke å fordype seg i nasjonalromantikken for å bli maskiningeniør, man trenger ikke å vite mye om Per Sivle for å bli rørlegger. Uansett hvilken yrkesretning man i 15-, 16-, 17- eller 18-årsalderen velger å slå inn på, så er det i virkeligheten svært begrensede fagkunnskaper og ferdigheter man faktisk trenger. Og den fagkunnskapen

er i stand til å mestre bestemte oppgaver. Har skolen skaffet ham en slik basis, da har den gjort en god jobb.

La oss igjenta matematikk som eksempel. Jeg er overbevist om at en 18-åring som aldri har hatt en time matematikkundervisning på skolen, men som er motivert for å studere matematikk og som har et minimum av evner for slikt, i løpet av noen måneders intensivt studium vil kunne skaffe seg alle de matematikkunnskaper som kreves på høyeste trinn i ungdomsskolen. Ønsker han å ha kunnskaper nok til å studere matematikk på universitet, så ville han uten videre kunne tilegne seg disse kunnskaper på et halvt år eller deromkring. Man kunne ganske enkelt holde matematikkurs for dem som vil, la alle som vil få prøve seg. Ordningen kunne være slik som

når man tar lappen. Man holder kurs, setter bestemte kunnskapskrav, og lare leven eta en prøve som de må bestå. De som har bestått, kvalifiserer seg til matematikkstudiet. Som dermed også fungerer som inngangsport til fag som fysikk og kjemi, siden matematikk er nødvendig for å studere slike fag.

Og tilsvarende kunne man gjøre med alle andre fagretninger også, så vel teoretiske som praktiske fag – naturligvis med ulike tilpasninger. Innenfor noen områder trengte man kanskje lengre kurs, kanskje opp til et par år. Men over alt kunne man altså kjøre det samme prinsipp: De som består prøven,

kvalifiserer seg til inntak. Rikfolksbarna kunne stå der med sine gullkantede vitnemål fra dyre privatskoler. De ville være helt verdiløse. Disse ungdommene ville måtte bestå prøven, de som andre. Og ikke ville de skaffe seg noe fortrinn når prøven først var bestått. Måtte man ytterligere begrense inntaket av de som allerede var kvalifisert, så kunne man gjøre det ved loddtrekning. Eller ved at man prioriterte ut fra alder, kjønn, foreldrenes sosiale status eller andre kriterier som ikke har med tidligere skoleliv å gjøre. Tør dere tenke hvilke muligheter for skolelivet som åpnet seg, hvis vi tenkte slik?

Nasjonalbiblioteket, i dag lesesalen ved
Universitetsbiblioteket
Fotograf: Ukjent
Eier: Nasjonalbiblioteket



SVAR TIL ESPEN SCHAANNINGS: «SKOLENS MÅL OG MENING»

Aurora Jacobsen

Schaanning tar i sin tekst til orde for en ny type skole, uten tvang, ensretting eller drap på lærelysten. Det skal skje gjennom at de fagene vi i dag kjenner i skolen skal forsvinne, samtidig som organiseringen av skolen, med klasser og alderstrinn, oppløses. I stedet skal barna selv få velge hva de ønsker å lære og gjøre på skolen, som skal preges av mer praktisk arbeid. Læreren skal ikke være en fagperson, men en støttende, ledende ansvarsperson. For alle dem som hatet å sitte ved en pult, stirre på en tavle og høre lærerens monotone stemme legge ut om algebra og reformasjonen, høres dette kanskje strålende ut. Barna lærer jo bedre når de lærer om noe

de er interessert i! Hvorfor skal skolefolkene i sine elfenbenstårn få bestemme hvordan store deler av norske barns oppvekst skal se ut, når det bare ender opp med skolehat blant elevene? Jeg mener Schaanning presenterer noen viktige poenger i sin tekst om skolen, særlig i sin kritikk av den norske skole i dag. Det er likevel noen ting som taler mot hans nye skolemodell:

I en skole hvor alle får velge hva de ønsker å drive med, forsterkes spesialiseringen viser i dag. Vi får kanskje bedre bilmekanikere av at elevene får mekke fra de er åtte år gamle, men en viktig funksjon skolen har, er å gi oss alle et minste felles grunnlag på hvilket vi

kan leve og snakke sammen. Skolen gir oss noen felles referanserammer vi kan bruke når vi lever sammen i samfunnet med vår ellers meget spesialiserte yrkeskunnskap. I et demokrati hvor vi ønsker at folk skal kommunisere med hverandre på tvers av klassebakgrunn, behøver vi en institusjon som legger forholdene til rette for nettopp det. Skolen har, og kan ha, den funksjonen. Skolen gir, ifølge sin egen formålsparagraf, barn og unge kunnskap om den norske kulturarven og de referansene som brukes i offentligheten, medier, litteratur og lignende. I den generelle delen av læreplanen står det:

Uten overgripende referanserammer blir det vanskeligere for vanlige samfunnsmedlemmer – ikke-spesialister – å ta del i beslutninger som griper dypt inn i deres liv. Jo mer spesialisert og teknisk vår kultur blir, desto vanskeligere blir det å

statistikkene som trykkes i avisa. Og man behøver kunnskap om regjering og stortinget, med andre ord om hvordan staten styres, for å kunne delta i demokratiet. Selvsagt er det vanskelig å forandre det at barn kommer fra forskjellige hjem med ulike forutsetninger, men skolen har en viktig utjevningssfunksjon som den spesialiseringen Schaanning argumenterer for, kan virke mot.

Bør barn få velge helt selv? En tiåring som bare vil tegne, blir jo veldig god på det, men vil sitte igjen med store hull i sin kunnskap, hull som ikke bør være der når han/hun skal ut i voksenlivet. Det bør derfor være noen voksne eller et system tilstede, som gir barna kunnskap de kanskje ikke finner så interessant nå, men som de vil få bruk for når de vokser opp. Som Schaanning sier, er det en del av det man lærer på skolen i dag man absolutt ikke vil trenge med mindre

Skolen gir, ifølge sin egen formålsparagraf, barn og unge kunnskap om den norske kulturarven og de referansene som brukes i offentligheten, medier, litteratur og lignende.

kommunisere på tvers av faggrensene. Felles bakgrunnskunnskap er derfor kjernen i et nasjonalt nettverk for kommunikasjon mellom medlemmene av et demokratisk fellesskap. Deter felles referanserammer som gjør det mulig å knytte det en ser, leser eller hører til et sams, underforstått tenkesett. De gjør det mulig å begripe komplekse budskap og tolke nye ideer, situasjoner og utfordringer.

1

Man behøver nok ikke kunne løse andregradsligninger for å delta i demokratiet, men det kan være lurt å ha kunnskap om statistikk, slik at man kritisk kan lese

man skal jobbe med det, men det gjelder ikke alt. Her vil Schaanning argumentere med at dersom en elev når han er 18 år for eksempel finner ut at han vil jobbe med matematikk, kan han jo bare ta et intensivkurs eller to, og slik oppnå den kunnskapen han trenger for høyere studier. Men hvordan skal eleven ha funnet ut at han har talent for, eller er interessert i, matematikk, hvis han under hele skolegangen har valgt å drive med helt andre ting?

Barn blir kjent med ting og er interessert i ting de kommer i kontakt med i hjemmet. Enda går mange yrker i arv, ikke på en like direkte måte som før, men ved at man

velger det kjente. Min egen lærerfamilie er et eksempel på det. Schaannings skole vil derimotforsterkedette. Iskolen idag kommer elevene i kontakt med fag og praksiser de ikke ville fått kunnskap om hjemmefra. Den sosiale mobiliteten får et større mulighetsrom i skolen i dag enn den ville fått i Schaannings skole. Isistnevnte kunne foreldrene fått enda

barnas skolehverdag, ifølge Schaanning. Hans idéhistoriske yrkesskade kommer til syne her, for han bruker tekster for å bestemme hvordan virkeligheten ser ut. Jeg mener dog det er lærerne som definerer barnas skolehverdag. Og de kan skape lærelyst, engasjement og ønske om å lære mer hos sine elever. En lærer som kan sitt

Den sosiale mobiliteten får et større mulighetsrom i skolen i dag enn den ville fått i Schaannings skole.

større innflytelse på barnas fremtid enn de har i dag, hvor den allerede er ganske stor. Når barna får velge hva de vil drive med på skolen, er sjansen stor for at de velger noe mamma eller pappa har fortalt dem engasjert om, eller velger bort noe de har oppfattet at foreldrene synes er uinteressant eller uviktig. Sist, men ikke minst: Schaanning skriver mye om hvordan skolefolkene dreper barns lærelyst. Det er skolefolkene som får definere

håndverk ved å gjøre det teoretiske, kanskje i utgangspunktet kjedelige stoffet levende, interessant og relevant for elevene. Han/hun bruker ulike læringsmetoder – både lesing, regning og skriving, men også estetiske eller praktiske måter å formidle stoffet på, som kunst, bygging av modeller eller ved å gå ut i naturen. Det er ikke byråkratene, men lærerne som skaper elevenes hverdag.

Noter:

1 Den generelle delen av læreplanen, 15. <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/>

Pandit Bapudeva Sastri (1821-1900), Indian Astronomer, Professor of Astronomy, teaching a class at Queen's College, Varanasi (Benares). An inscription on the album page reads, "Taken by the photographer in the service of H. Highness the Maharaja of Benares..."







IDÉHISTORIKER I EMNING

*Max Johannes Kippersund, Mehek Zahid
og Marie Skyberg Borgen*

«'Generasjon alvor' studerer jus, økonomi og vernepleie for alle pengene» kunne Morgenbladet melde i mars i år.¹

Avisa forklarer at elevene er mest opptatt av «trygge og relevante jobber» i sitt valg av studium. Resultatet er blant annet at «humaniora går ned over hele fjølen».

Hva er det som former og bestemmer størrelsen på strømmen av studenter til humaniora generelt og idéhistorie spesielt ved utgangen av videregående skole? Historie og filosofi-faget virker som et naturlig sted å lete. Faget liggernærmest idéhistorie blant de humanistiske fagene på videregående trinn, og som valg fag kan det gi et bilde av interessen og engasjementet rundt humaniora på en annen måte enn for eksempel historie. Vi har intervjuet tidligere lektor ved Oslo Katedralskole, Ole Andreas Kvamme og Mette Molland, som er lektor ved Nesodden videregående skole. Kvamme tror at historie og filosofi-faget på videregående kan bidra

til å styrke humaniora som akademisk område.

– Jeg tror ikke viskale undervurderer skolens betydningsom underlag for humanioras posisjon i akademien. Selvsagt er det en vekselvirkning her. Det er bekymringsfullt at humanioras posisjon i akademien svekkes. Jeg er overbevist om at alle fags og politiske myndigheter velger å tilbyelever i norske skoler, forteller noe om fagene sanselse og posisjon i samfunnet. Det er heller ingen grunn til å undervurdere betydningen av så lenge humanioras stilling i skolen er sterk, vil det hele tiden være behov for at studenter utdanner seg innenfor disse fagene med tanke på rekuttering til lærerstillinger i skolen. På den andre siden er studentene nødvendige for å opprettholde studietilbud og forskningsmiljøer.

Kanskje er det slik at den viktigste faktoren som spiller inn i en 18-års valg av studier er hvilken jobb og økonomisk situasjon man kan se frem til, slik Morgenbladet skriver. Og at de som velger bort sivilingeniør til fordel for en bachelor i idéhistorie tillegger

den personlige veksten større betydning enn den økonomiske. Men skal vi tro to av lærerne som underviser i historie og filosofi på videregående, er ikke bildet fullt så enkelt. De opplever begge at faget deres vekker engasjement hos elevene, mens enersatsning på realfagene i skolepolitikken parallelt med situasjonen innenfor høyere utdanning. Blant annet deles det ut svært attraktive ekstrapoeng i realfagene (også språk fag kan vel å merke gi ekstrapoeng) som igjen ofte er nødvendige for å komme inn på studier som har høy status, for eksempel medisin, psykologi osv. Ren interesse for faget blir kanskje ikke grunn nok til å velge humanistiske studier i en tid hvor det oppleves "uklokt" økonomisk sett, som noe med lavere status enn alternativene, samtidig som fagets samfunnsnytte aldri trer helt klart frem, men stadig behøver å gjenoppdages.

Universitet for samfunn og selvrealisering

I Fredrik Thues essay, i samme avis som meddelte den dystre trenden humaniora er inne i, kan vi lese at det ikke bare er videregående-elevens vurdering av egne framtidsmuligheter som avgjør hvilke studier som blir vinnerne på universitetet. Han forklarer at universitetene fikk en ny rolle etter hvert som synet på utdanning endret seg i den vestlige verden fra slutten av 1950-tallet. Fra å ha hatt som oppgave å utdanne noen få profesjoner med tydelige samfunnsoppgaver, skulle utdanning nå være «en dynamisk faktor som sikret økonomisk vekst, omformet arbeidslivet og skapte stadig nye individuelle og samfunnsmessige

behov»². Kombinert med store fødselskull fra 1940-tallet, kvinnelige studenters inntog og større mangfold hva gjaldt studentmassens sosiale bakgrunn, vokste «masseuniversitetet» fram fra slutten av 1960-årene.

«Den enkeltes valg av studium er det nærmeste vi kommer en slags markeds mekanisme innenfor det norske systemet for høyere utdanning» skriver Thue. Han forklarer framveksten av «billige studier med elastisk kapasitet, som humaniora, samfunnsvitenskap og til dels juss» som «et kompromiss» mellom politisk planlegging og studentbooms utdanningsønsker. Politisk planlegging, økonomiske opp- og nedturer og den enkeltes ønske om selvrealisering er alle faktorer som påvirker hvilke studier som tilbys og hvor mange studieplasser som fylles.³

Historie og filosofi populært

Desiste årene har det blitt satset betydelig på realfagene i den videregående opplæringen⁴ og innenfor akademia omtales et «humaniora i krise».⁵ Til tross for dette opplever både Mette Molland og Ole Andreas Kvamme, at historie og filosofi-faget er populært hos elevene.

– Med mikroskopiske unntak, har jeg i seks år opplevd at elevene elsker faget, forteller Mette Molland.

Kvamme er enig; – Når det gjelder historie og filosofi-fagets spesiellhet, har interessen for faget vedvart. Vi har hele tiden tilbudt både historie og filosofi 1 og 2, oftest i grupper på det innledende kurset. Det er mange elever som har gitt uttrykk for at de har gledet seg til dette faget når de begynner på det.

Økonomien begrenser

Selv om det ikke skorter på interessen blant elevene, opplever Kvamme at politikerne ikke spiller på lag med de humanistiske fagene på videregående skole. Stykkprisfinansiering har ført til at en del fag som tidligere ble tilbudt, har blitt skvist ut.

– Ved Oslo katedralskolegården og så ånå bruke dens æregneskolehistorie til å løfte fram perspektiver fra humanistiske fag. Det gjorde vi foreksempel for forbindelse med Grunnlovsfeiringen i 2014. I det daglige arbeidet med fagene har det hele tiden vært mulig å vekke en interesse blant elevene. Mens samtidig er det mulig å se noen strukturelle endringer som har hatt konsekvenser for den skolen. Det viktigste for Kattahar vært innføringen av stykkprisfinansieringen iden videregående skolen i Oslo. Før dette var det mulig for skolen å tilby etimeplan for interesserte elever med 35 timer i uka. Det var det faktisk endel elever som var villige til og velge tida også fag på tvers av faggruppene. Når pengene fulgte enkelte elever, ble det tilbudt til en luksus det var umulig for skolen å opprettholde. Det gikk ikke minst ut over muligheten til å opprettholde faggrupper i språk fag.

Lav status

Mette Molland tror at en del elever velger fag ut fra andre hensyn enn ren interesse.

– Jeg er ikke villig til å mene at elevene synes fag er flott og meningsfullt, og gir overføringsverdi til andre fag, men jeg vet ikke om det er nok til å de «trosser» forestillingene om hva som gir status og høy inntekt, forteller hun.

Hun tror dette er faktorer som også påvirker elevenes valg av studier senere.

– Jeg vet at mange ungdommer videregående skole føler at de konkurrerer veldig om karakterer og poeng for å komme inn på studier de tror vil gi dem sikker jobb, karriere, god inntekt osv. Humaniora slik vi definerer det er ikke noe som er så høyt på listen over «karrieremuligheter» som man kunne ønsket. Men det er kanskje ikke så rart når det kanskje er de elevene som velger de «tunge» realfagene som har høyest status, som stiller mot ingenørfag og medisin.

Konkurransen fra private aktører

Molland forteller også at Nesodden videregående opplever konkurranse fra andre skoler i nærliggende regioner. Derfor er skolen nødt til å satse på fagområder som har bred appell hos elevene.

– Vår skolesatsepå bredde idrett, forsterket realfag og styrking av undervisning av ulike samfunnsfag på engelsk. Det er av avgjørende betydning at skolen vår tiltrekker seg elever, og disse fagområdene jeg nevner over, er attraktive. Vieren regionskolesomer under press fra blant annet private skoler i Oslo, og trenger tilbud som konkurransedyktige. Problemet er da at faget «mitt» kommer i skyggen av dette – og vi blir på sjuette året stående med et halvgodt tilbud, altså bare historie og filosofi 1. Det er like som ingensom regner med at et humanistisk fag iseg selv har noen særlig «markedsføringsverdi», sier hun.

Kunnskapsløftet favoriserer realfagene

Kvamme peker på at da Kunnskapsløftet kom i 2006, var fokuset på å gjøre realfagene og språkfagene mer attraktive for elever. Det medførte en satsning på disse fagene som igjen svekket andre fag. Dette gjelder både fellesfag, som omfatter blant annet historie og norsk, og programfag, som historie og filosofi.

– Med Kunnskapsløftet ble historiefagets svekket iden videregående skolen. Tida ble redusert til bare 2 timer i uka på VG2 og standpunkt karakter etter andre klasse ble fjernet. Mitt inntrykk er at det har gitt historiefaget mindre tyngde, selv om VG3 har fire timer historie i uka, sier Kvamme. Han tror også fokuset på realfagene går ut over den allmenndannende funksjonen som fellesfagene er tiltenkt.

– Det finnes eksempler på en svekkelse av tanken om fellesfagsomskal i allmenndannelse. I Oslo fikk Hersleb videregående skole fra høsten 2015 lov til å tilby et 2-årig realfagsløp der undervisningen i fellesfagene var redusert med 25 prosent. Noe som i seg selv

veiledning, men programfagene i realfag blir ikke redusert. Bare et lite knippe av elever har begynt på detteløpet, men det satses på likevel. Dette er likevel et unntak, forteller han.

Blant programfagene er det slik at realfag og språkfag gir ekstrapoeng når elevene skal søke seg inn på høyere utdanning.

– Blant programfagene er det vanskeligere å få oversikt over situasjonen. Men det er en ordning som har vært myedig diskutert fordi den utgjør en klar prioritering av enkeltprogramfag foran andre, og det er det å kalle realfagspoengene og språkfagspoengene. Elevene som velger disse programfagene kan få ekstrapoeng når de søker opptak på høyere utdanning. Språkfag er en del av humaniora, men andre humanistiske fag, som historie og filosofi, blir som en konsekvens prioritert ned. På plussidengår det jo an å merkeseg at fagene historie og filosofi faktisk er et resultat av Kunnskapsløftet, forteller Kvamme.

Humanioras verdi

Humanistiske fag sliter med å tiltrekke seg studenter i en tid der sikker jobb og gode økonomiske utsikter virker å i stor grad styre valg av studier. Trenden gjenspeiles på videregående skole, der det satses tungt på realfagene. Kanskje er noe av problemet at verdien og nytten ved humanistiske fag bestandig virker å unndra seg tydeliggjøring, noe ordlyden i tittelen på Fritt Ords rapport fra 2014, "Hva skal vi med humaniora?", støtter opp under. Og kanskje er det nettopp

hermuligheten for det mest hensiktsmessige tiltaket mot den dystre trenden presentert i Morgenbladet ligger. Nemlig å understreke nytten og kvalitetene som ligger i de humanistiske fagene og historie og filosofi fra starten. Her bør det fremheves at faget tilbyr konkret kunnskap som kan belyse andre faglige tilnærminger. Historie og filosofi kan også fylle en særegen rolle som utgangspunkt for refleksjon og kunnskapsutvikling som andre fag ikke tilbyr.

– Det fin med historie og filosofi-fageter at det er åpent både mot fortida, samtida og framtida. Faget gir en svært bred orientering og samtidig er filosofikomponenten en tydelig normativ streng som alltid kan stemmes. Det er mulig, også når vi utforsker det greske demokratiet, å bruke det som et motbilde i en diskusjon om hva som er et godt demokrati i dag. Det er alltid mulig å finne aktuelle eksempler fra kulturliv og samfunnsdebatt alle deler av faget. Samtidig er det ifaget også grunn til å problematisere en ensidig aktualiseringstrang, og diskutere hvorvidt man noen ganger bare skal la frem med heten i det historiske stoffet til stående. Beredskapstenkningen fra humaniora-rapportene da også å kalle dem å trekk inn. Vitenskapen skal også forberede for det utforutsette, det vi ikke vet noe om nå, mener Kvamme.

– Historie og filosofi-fageter jo et fag som også gir rom for fagrefleksjon. Det betyr at den bestemte måten å løfte fram verdien av humaniora overfor elevene på i historie og filosofi-faget, noker å drøfte den i undervisningen, avslutter han.

Noter:

1 Flatø, Indregard og Goksøyr, Morgenbladet 11.03.2016

2 Thue, Morgenbladet 11.03.2016

3 ibid.

4 <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/innsiktsartikler/real FAG/id2009475/>

5 Her tenkes det spesielt på ordskiftet før og etter publiseringen av Fritt Ords rapport "Hva skal vi med humaniora?" fra 2014.



REISEBREV: HRADEC KRÁLOVÉ

Endre Ugelstad Aas

En tåkete februar dag i 2015 satt jeg alene på formiddagsflyet til Praha. Jeg var vettskremt, kaldsvettet og angret stort på den litt forhastede beslutningen jeg hadde tatt noen måneder tidligere. Jeg skulle på Erasmus-utveksling til Hradec Králové, og hele Tsjekkia lå for mine føtter. Mitt første møte med den tidligere kommuniststaten var en sleip taxisjåfør som kjørte meg fra flyplassen til togstasjonen for en halv månedslønn. På toget til den mellomstore festningsbyen med i underkant av 100.000 innbyggere ble jeg møtt med mange rare blikk. De skjønte vel at jeg ikke var en av dem, der jeg okkuperte en firergruppe med to store kofferter og en skinnende Macbook, mens naboen tuklet med en førstegenerasjons iPod nano.

På togstasjonen i byen som skulle bli mitt nye hjem ble jeg møtt av et hyggelig krokneset vesen, med brunt hår og kun iført hettejakke – selv om det ennå var februar og snø på marken. Han stammet seg fram på

gebrokkent, men fullt forståelig engelsk, og la ut om sitt utvekslingsopphold i Stavanger. Det var et trivelig nytt bekjentskap, men på veien lurte jeg på når bussen skulle stoppe. Jeg hadde takket ja til å bo gratis i en studentbolig, mer visste jeg ikke, og gutten som jeg nå vekslet norske banneord med skulle være min fadder og hjelpe meg med innlosjeringen. Alt gikk på skinner inntil jeg trakk over dørstokken i den nye leiligheten og ble møtt av hybelkaniner, en gammel hullete madrass og en kraftig kar med militærseis som ventet på soverommet. Det var tre senger på et rom på størrelse med det jeg var i besittelse av hjemme, det skulle med andre ord bli trangt om plassen. Vi hilste litt nervøst på hverandre, han sa han kom fra Latvia og at han hadde sittet 40 timer på en buss uten aircondition. Jeg hadde ingen anelse om at dette skulle bli starten på de fem mest givende månedene i mitt 21 år gamle liv.

En uke senere hadde jeg og min nye baltiske bestevenn blitt godt kjent. Vi hadde finkjemmet hver eneste brostein i den kompakte, mensværtidylliske gamle byen og våget oss ut på et par ekskursjoner til Praha og Unesco-byen Kutna-Hora. Vi hadde også lært at bartenderne her i landet fortsetter å servere deg øl inntil du selv insisterer på at det får være nok for i kveld, og vi hadde møtt våre latinamerikanske naboer som viste seg å møte livets opp- og nedturer med en litt annen innstilling enn det som var tilfelle hos to litt trauste og sindige nordeuropeere. Men meksikansk lidenskap kombinert med nordisk sjenanse skulle vise seg å være en perfekt match og plutselig var det ingen annen utvei enn å sprette tequilaflaskene og gi hoftene fritt spillerom på halvtomme dansegulv til lyden av monoton listepop.

At min nye vennekrets skulle bestå av fire meksikanske business-studenter, en boliviansk statsviter og en latviskarkeolog hadde jeg aldri

forestilt meg før jeg reist ned. For utendenne faste kjernen stiftet jeg også svært hyggelige bekjentskaper med en filosofistudent fra Ghana (den første, og eneste, som ikke krevde en lengre utlegging om hva dette «History of Ideas»-faget egentlig gikk ut på), en to meter høy amerikaner som måtte lide seg gjennom mang en kveld med «europaisk fotball» på den lokale studentpuben, samt en sveitsisk lærerstudent som stadig lot seg imponere av min gebroknede skoletysk. I det hele tatt var det en meget allsidig ansamling mennesker som møtte meg i den mellomstore sjekkiske universitetsbyen.

Det er ikke mange humaniorastudenter som finner veien til Hradec Kralóvé. Dette merkes også på undervisningen, som består av spesialtilpassede fag satt sammen etter søkerens interesser. Kursene blir dermed meget intime og foregår i små grupper, noe som skapte en unik nærhet mellom professorene og studentene. Eksempelvis





Foto: Nikola Gottfridova/ESN buddy system
Hradec Kralove

fulgte jeg et kurs om det tsjekkoslaviske kommunistpartiets historie i 1950- og 1960-årene som en av tre studenter, anført av en selvironisk og alltid like ulastelig antrukket professor som trosset sin noe skrantende helse for å gyve løs om tvilsomme politiske rettsaker og kommunistisk propaganda. Jeg var også så heldig å delta på et kurs i politisk filosofi med tittelen "On Cosmopolitanism", ledet av en Oxford-utdannet tysker, og et innføringskurs i tsjekkisk som skulle vise seg å bli svært nyttig. Det akademiske utbyttet av oppholdet kan altså sies å ha vært ganske brukbart, særlig tatt i betraktning at jeg hadde liten anelse om hva som ville vente meg der nede.

Samtidig er det først og fremst de kulturelle og sosiale opplevelsene som sitter best igjen etter de fem månedene jeg tilbragte i Tsjekkia. Mye av grunnlaget for disse erfaringene

ble lagt av den eminente faddergruppa som utelukkende arbeidet for at de om lag 50-60 utvekslingsstudentene skulle trives så godt som mulig. De organiserte fellesturer til Praha og Pilzen ved siden av ukentlige arrangementer som grillfester og de såkalte "Country-presentations" hvor man får frie tøyler til å presentere sitt eget hjemland fra sin besteside. Å høre 70 utlendinger gispes når du viser dem uskarpe bilder av Sognefjorden vekket for alvor nasjonal stoltheten i meg. For man blir i høyeste grad bevisstgjort om sin egen nasjonale identitet når man er omringet av spanjoler, tyrkere og latinamerikanere i 5 måneder. Dette er kanskje den største fordelene med Erasmus-prosjektets omsådan: Ved hele tiden å bli påminnet sin egen annerledeshet, tar det ikke lang tid før man innser at det i bunn og grunn er enda flere likheter enn forskjeller imellom oss mennesker.

IDÉHISTORIKER I ARBEID

FROKOST MED PÅL ANGELSKÅR

Endre Ugelstad Aas og Endre Simonsen

Idéhistorie er et bredt fag som tilbyr et like bredt spekter av muligheter etter endt studium. Hadde man laget en liste over alle ferdig utdannede idéhistorikere, ville man nok slite med å finne en fellesnevner når det kommer til yrkesvalg. Vårt intervjuobjekt denne gangen har selv valgt et yrke innenfor akademien, men har samtidig hatt en suksessfull karriere innenfor musikkbransjen. Hvem vet, kanskje har årene på idéhistorie hatt en innvirkning på tekstene? Dette er et av spørsmålene vi brenner inne med en tidlig torsdags morgen, mens vi er på vei mot Oslos alltid hippe Grünerløkka for å møte Pål Angelskår.

«Do you want a coffee?» En oppvakt ung servitør spør med sitt største smil, og med en amerikansk aksent som ikke kan være tilgjort. Vi sitter tross alt på The Nighthawk Diner, en restaurant som har valgt sitt interiørtema etter inspirasjon fra ekte amerikanske dinerrestauranter man ser på filmer. Vi svarer bekreftende på en blanding av norsk og engelsk og får servert black coffee, det eneste de har. Det passer oss perfekt. Det er enda ti minutter til Pål Angelskår skal møte opp.

Bestkjent som vokalist i Minor Majority, som alle husker for hitene «Supergirl» og «She Gave Me Away», er Pål det man kan beskrive

som en ekte popstjerne. Ikke hverdagskost for to smånervøse idéhistoriestudenter. Men sommerfuglene i magen forsvant likevel fort da jordnære Pål trådte inn, presis på minuttet.

Kan du fortelle litt om studietida di? Hvordan var miljøet på idéhistorie på slutten av 1990-tallet og begynnelsen av 2000-tallet?

– Det var veldig bra. Idéhistorie var veldig stort. I hvert fall på grunnfagsnivå var det ett av de mest populære fagene på hele universitetet. Det er jo et veldig bra dannelsesfag; hvis du f.eks. var en av de som



Foto: Ellen Ugelstad

gikk på SV eller MatNat som skulle ha et fag du kunne bruke i dannede middager, var idéhistorie helt topp. Veldig mange hadde grunnfaget, men med en gang du kom på mellomfag snevret det voldsomt inn, og på hovedfag var det nesten ingen. Men, det var et veldig godt miljø, og når det ble en mindre gjeng ble vi også mer sammensveiset, det er jo når alt kommer til alt et relativt smalt fag å gå hele veien med. Vi som velger å gå den veien har jo som regel noen felles interesser.

Hvilke fag har du ved siden av hovedfaget?

– Jeg er en sånn «erkehumanist», så jeg har kunsthistorie grunnfag og litteraturvitenskap mellomfag.

Hvilke år studerte du og hvorfor begynte du å studere idéhistorie?

– Jeg tok exphil i... (Pål må tenke seg nøye om) høsten 1992. Så gikk jeg et år i militæret, før jeg begynte å studere, i Tromsø faktisk, våren 1994. Jeg hadde egentlig tenkt å være der et halvt år, mest for å komme meg litt vekk, og skulle ta et semesteremne i litteraturteori. Men så fikk jeg kjæreste, og det var første gang jeg fikk studielån, så jeg brukte jo opp alle disse pengene på noe helt annet enn å studere. Da det var eksamenstid skjønnte jeg at jeg skulle ta grunnfaget, for jeg hadde ikke sjans til å stå, så jeg endte like så greit opp i Tromsø i tre år. Der tok jeg grunnfag i litteraturvitenskap, mellomfag i litteraturvitenskap og grunnfag i kunsthistorie. Da jeg dro hjem, det må ha vært i... (Pål tar seg en ny tenkepause) '95

eller '97, hadde jeg ett grunnfag igjen, og da valgte jeg idéhistorie. Så skulle jeg egentlig ta hovedfag i litteratur, fordi jeg ville skrive en hovedfagsoppgave om Oscar Wilde, men litteraturvitenskap er dessverre et mindre kontekstuet fag i Oslo, og jeg kunne gjerne tenke meg å skrive litt om tiden i tillegg. Så jeg valgte å hoppe av hovedfaget og gikk videre på idéhistorie isteden.

Kan du fortelle litt om hovedfagsoppgaven din? Hva skrev du om?

– Oppgaven heter «Frihet til ulikhet: Oscar Wilde som tenker». Det er en analyse og utlegging av den delen av litteraturen hans som dreier seg om estetikk. I skjønnlitteraturen finner du mange ting som dekker denne estetikkbiten, mens spesielt ligger det i tre essays som heter «The Decay of Lying», «The Critic as Artist» og «The Soul of Man under Socialism», hvor han lager et estetisk prosjekt. Jeg velger da å lese ham som filosof istedenfor som en normal forfatter. Her prøver jeg først og fremst å etablere en konsekvent estetikk, men også en etikk og en erkjennelsesteori. Han har noen tanker – ganske fragmenterte – som er veldig moderne for sin tid, når det gjelder kunstkritikk, litteraturteori og språkfilosofi. Det er disse jeg forsøker å vise frem med min oppgave.

Går det inn under dekadansebegrepet?

– Ja, som litteratur faller det inn under tidligmodernismens sammen med Huysmans, Garborg og Baudelaire.

Var det en spesiell periode, filosofisk retning e.l. som interesserte deg mer enn andre i studietida?

(Pål må nok en gang tenke seg nøye om).

– Flere ting, jeg har alltid vært veldig glad i antikken, den teoretiske tenkningen

begynnelse finner man jo her, og det er egentlig ganske vanskelig stoff. Platon og Aristoteles legger jo grunnlaget for hele den filosofiske tradisjonen. Også liker jeg den epoken som kanskje er den mest erkeidéhistoriske av alle, hvor religionen, naturvitenskapen og filosofien skiller lag. Det skjer med andre ord så mye i tenkningen i Europa på 1500- og 1600-tallet, og derfor synes jeg det er en veldig spennende tid. Der kan du også gå så mange veier; du kan se på filosofien, litteraturen, og naturvitenskapens fødsel, også har du magien ved siden av. Så antikken og overgangen middelalder/renessanse for å oppsummere.

Har du noensinne hentet inspirasjon fra faget til noen av tekstene dine?

– Jeg har stjålet en linje fra Faust II i en poptekst, og jeg har stjålet noen linjer fra Oscar Wilde i poptekster, det er vel «about it», tror jeg, men det har jeg gjort! Kan ikke si hvilke, da blir det ikke spennende.

Kan du fortelle litt om jobben din på Bjørknes? Hvordan får du brukt faget i arbeidshverdagen?

– Der er det veldig tydelig, jeg jobber jo som lærer, og underviser i exphil – hvor idéhistorien egentlig er hele utgangspunktet mitt. Samtidig er det litt dumt at du ikke får så mye tid til å kontekstualisere på exphil, siden du skal igjennom så mye på så kort tid. Jeg kunne gjerne tenkt meg et pensum hvor man bruker litt mindre tid på filosofene og litt mer på konteksten.

Exphil har jo blitt mye mindre enn hva det var da du tok det. Hva tenker du om det? Er det uheldig?

– Ja, mye mindre, jeg tror det hadde vært veldig lurt å ha med så mange deler av filosofien som mulig, men når det er sagt får man kanskje mye metode inn tidlig på

grunnfagsnivå, og det er jo veldig bra. Min oppfatning av faget da jeg tok det var at det var mye mer komplisert enn jeg trodde på forhånd. Jeg tror veldig mange har oppfattet exphil som det vanskeligste de tar på universitet. Det er klart at dersom du går inn i det med en gang og lærer det du skal, går det greit, men veldig mange tar nok litt for lett på det. Så sitter du der når du skal skrive eksamen og skjønner at dette kan jeg ingenting om.

Hva hadde du drevet med hvis ikke musikken hadde opptatt så stor plass i livet ditt? Tror du idéhistorien hadde spilt en viktig rolle?

– Jeg tror jeg hadde tatt en doktorgrad. Jeg lurte på det rett etter hovedfaget, ville gjerne fortsette med Wilde-prosjektet mitt. Ellers hadde jeg kanskje jobbet i forlagsbransjen, jeg var faktisk på intervju i Cappelen Damm rett etter at jeg var ferdig, og jeg var på ingen måte skikket til å få den jobben, men jeg var faktisk en av fire kandidater.

Hva med dem du studerte med, hvor fikk de jobb?

– Mange i forlag, særlig sakprosa-avdelingen. Også mange i radio.

Noen kjente navn?

– Ja, Birger (Birger Jåsund, se intervju i 2.15 red.anm.). Simen Ekern, han gikk ut året etter meg. Mange muligheter, som dere ser. Og hvis du begynner å gi ut bøker som er gode... Trond Berg Eriksen har passet godt på Simen. Han har faktisk hovedfagsoppgaven min, den har jeg aldri fått igjen, så den står i bokhylla til Simen nå.

Har du noen råd til dagens idéhistoriestudenter?

– Jeg vet ikke om jeg har noen gode tips. Jeg føler det har vært litt tilfeldig for min del

hvordan jeg har brukt det. Skulle jeg gitt noe tips i det hele tatt, så kan jeg si at når man studerer må man jobbe for å få den innputten man ønsker seg selv, så får man jobbe med å selge det etterpå. Det er sikkert mange foreldre som ville sagt det motsatte, altså finn ut hva du skal bli og studer med bakgrunn i det, og det er jeg litt uenig i. Studer det du er interessert i og så finner du ut hva du skal bli senere. Det tror jeg gjør deg til et mer helt menneske.

Hva leser du nå om dagen?

– Ja, hva leser jeg nå om dagen? (spør Pål seg selv). Akkurat nå leser jeg Krim, Jeg er pilgrim (av Terry Hayes red.anm.). Den har jeg på flyet når jeg er ute og turnerer. Men jeg leser faktisk ganske mye, mye norsk samtidslitteratur, ikke så mye engelsk og amerikansk litteratur, fordi det skjer så mye fint her hjemme.

Det er vel ikke så vanlig blant idéhistorikere å oppsøke samtidslitteraturen?

– Nei, men jeg synes det er veldig spennende, helt siden jeg tok litteraturvitenskap har jeg likt å følge med på hva som skjer nå. Jeg er ganske altetende, mye norsk skjønnlitteratur, men også norsk og utenlandsk sakprosa og essayistikk, og på flyet leser jeg en god krim!

Hva er idéhistoriefagets styrke?

– Det er vel på sett og vis at det favner så bredt. Du kan gripe fatt i ideer fra mange hold; det er et veldig lite jålete fag. Jeg tenker at hvis man skal snakke om åndsvirksomheten i en spesifikk periode, ville det vært helt naturlig å komme innom veldig mye populærkultur, og det tenker jeg er en veldig stor styrke, at det er et lite jålete fag, det handler om å forstå vår samtid og andre tider, men ikke om å forstå dem på en

«riktig» måte. Jeg tror mange som har studert idéhistorie har et veldig romantisk forhold til det, du får jo mulighet til å lese mange verker som du ville oppsøkt på biblioteket uansett. Jeg husker at da jeg tok grunnfag følte jeg aldri at jeg hadde noe press på å lese tingene, fordi det var så spennende.

Vil du si at det er rom for dannelses-tanken i dagens samfunn?

– Det blir mindre og mindre av det. Det blir en eksklusiv liten krets, men ja, det er nok det. Hvor mye det kan hjelpe deg i arbeidslivet avhenger av om arbeidsgiveren har et forhold til det. Ja, det er nok et rom for det, men det er vanskeligere å argumentere for den type tankegang i dag, men slikt går jo i sykluser.

Har faget noen svakheter?

– Det er jo nettopp det at det kan være hva som helst, det er vanskelig å avgrense. Når et fag blir så omfangsrikt så vil alle de fagene

som det lener seg tungt på, og kanskje ligner på det, synes at det blir et litt sånn «Mikke mus-fag» fordi de mener at det ikke blir tungt nok avgrenset. Men om det egentlig er en svakhet, eller et argument mot faget, det kan jo diskuteres.

Praten går etterhvert over fra de formelle intervjurammene til en vanlig samtale. Tonen er god og ordet veksles fort mellom generasjonene. Det er ingen tvil om at Pål er interessert i å høre om hvordan det står til på idéhistorie nå for tiden. Vi kunne nok mimret hele dagen om studietiden, men livet som student er ikke bare å sitte på amerikanske dinere. Etter å forn'te gang ha avslått påfyll av blackcoffeetakkervi Pål for oppmerksomheten, og får hans lykkeønskninger i retur.

Noter:

1 Se: <https://www.duo.uio.no/handle/10852/25079>
for ytterligere informasjon om Pål's hovedfagsoppgave



Foto: Ellen Ugelstad

10 kjappe:

Platon eller Aristoteles? – Som student Platon, fordi han er så lesverdig – Som lærer Aristoteles.

Freud eller Nietzsche? Freud.

Raskolnikov eller Don Quijote? Raskolnikov.

Renessansen eller romantikken? Romantikken.

Chicago eller Harvard? Chicago.

Exphil eller ex.fac? Exphil.

Hobbes eller Hume? Hume.

Den franske revolusjon eller februarrevolusjonen? Den franske revolusjon.

Frankrike eller Tyskland? Tyskland.

Antikken eller moderniteten? Antikken.

EVIGHETENS SEMINARROM

«La altså min venn, barna lære
– ikke under tvang, men som i lek.
Da vil du også lettere kunne merke
hva enhver har anlegg for.»

– Platon
Republikken, bok 7, 536e.

«Nå sier det seg selv at de unge
ikke skal utdannes for fornøvelsens
skyld. Å lære betyr ikke å leke; å lære
krever strev.»

– Aristoteles,
Politikken, bok 8, kapittel 5,
1339a.

«Give the pupils something to
do, not something to learn; and
the doing is of such a nature as to
demand thinking; learning naturally
results.»

– Dewey,
Democracy and Education, 1916.

«Tanken på å endelig få et liv for meg
selv gjorde meg helt beruset. Inntil
da var jeg vokst opp i skyggen av
de voksne; heretter skulle jeg få min
egen skoleveske, mine egne bøker,
skrivehefter og lekser; ukene og
dagene skulle innrettes etter mine
egne timeplaner; jeg så for meg en
fremtid som skulle lagre seg i minnet
i stedet for å gjøre meg fremmed for
meg selv, år for år skulle jeg berikes,
samtidig som jeg trofast skulle være
den skolepiken jeg i øyeblikket var
så stolt over å bli.»

– Simone de Beauvoir,
*En veloppdragen ung pikes
erindringer*, 1958

«You can never be overdressed or
overeducated.»

– Oscar Wilde

«Først mange år senere skulle det gå opp for Ask, at det fantes mennesker – tilmed forbløffende mange mennesker – som anså en student som et vesen hevet over jevne mennesker; en student var omgitt av en hemmelighetsfull aura, et menneske begavet med sjelden intelligens og farefull viden, en halvgud med gullhjelmer og vinger. At han selv, i sin egen studentertid, anså seg for å være det laveste av det lave, et kryp, en ignorant, en fattig djevel med frynsede jakkeærmer og hullede skosåler, et bakgatevesen som bare fikk lov å eksistere fordi samfunnet aller nådigst overså ham (hadde de oppdaget ham, ville de satt hælen på dette insekt), at han selv hadde denne fryktsomme fornedrende oppfatning av seg selv som bare en gjentakelse av den evige tragedie: misforholdet mellom virkelighet og innbilning.»

– Agnar Mykle,
Sangen om den røde rubin, 1956

«Jeg sto en stund og kikket ut av vinduet. Så tok jeg et valg. Jeg syklet opp til universitetet og sa at jeg ikke så meg i stand til å fullføre hovedfaget. Sekretæren på institutt-kontoret spurte om det var noe i veien og om det var noe hun kunne gjøre. Jeg syntes engasjementet hennes var rørende, men hadde ingen lyst til å snakke. Jeg takket kort for omtanken, og svarte ja på det første spørsmålet og nei på det andre.»

– Erlend Loe,
Naiv. Super, 1996

«Å forvalte en kulturell arv krever både bevissthet om fortiden og en erkjennelse av samtiden. En kulturarv er ikke en utflytende størrelse, men det er heller ikke dogmer hogget i sten. En kulturarv lever ikke fordi sentrale myndigheter har sagt at den skal leve, men fordi vi som samfunn forholder oss til den.»

– Kunnskapsminister Torbjørn
Røe Isaksen,
«Skolen er et kollektivt prosjekt» i
Morgenbladet nr. 13. 2016

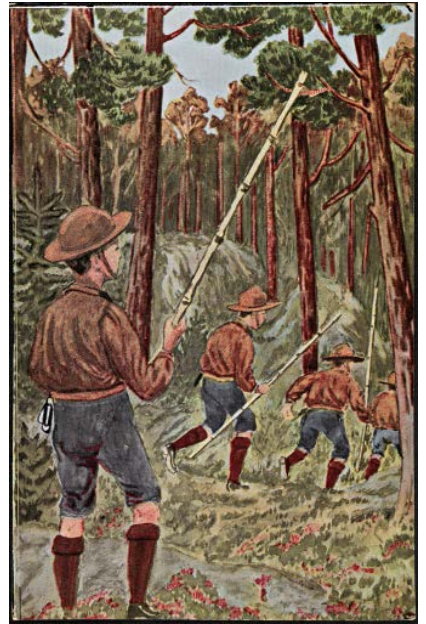
ANMELDELSE: «BARNERIDDERNE»

Aurora Jacobsen

Espen Schaanning ga høsten 2015 ut *Barneridderne: Baden-Powell og den norske speiderbevegelsen*, et omfattende verk om speiderbevegelsen. Den røde 600 sider lange boka gir en redegjørelse for idégrunnlaget speiderbevegelsen ble bygget på ved 1900-tallets begynnelse.

Oppbygning og metode

Boka er et ambisiøst prosjekt – å redegjøre for speidingens idéhistorie i England og Norge – som er godt gjennomført. Her kan man lære mye. Schaanning går grundig til verks i sin nærlæring av speiderbevegelsens grunnlegger, Robert Stephenson Smyth Baden-Powells, verk og demånedlige bladene som ble utgitt av speiderledelsen. Boka består av tre deler: «Baden-Powells speiderfilosofi», «Den norske speiderbevegelsen» og «Speiding og politikk». Den første omhandler speiderbevegelsens grunnlegger, Baden-Powell, og opprettelsen av den engelske (og



senere internasjonale) speiderbevegelsen. Dessuten redegjør første del for hvilke erfaringer og idealer Baden-Powell grunnla organisasjonen på. Schaanning gir mulige idéhistoriske forklaringer på hvorfor speiderbevegelsen ble grunnlagt og fikk popularitet på begynnelsen av 1900-tallet: På den tiden hadde man begynt å betrakte barnearbeid som negativt. Barna ble heller sendt på skole, og etter skoletid hadde de noen timer fritid. Schaanning skriver:

Speiderbevegelsen vokste fram i kjølvannet av denne «skolifiseringen»- skolen og hjemmet kunne ikke være alene om å gi barna den input de trengte. Ved å ta barna bort fra arbeidsliv og arbeidsoppgaver samt innføre obligatorisk

Tittel: Speidergutter
Postkort fra før 2. verdenskrig
Kunstner: Ukjent
Eier: Nasjonalbiblioteket

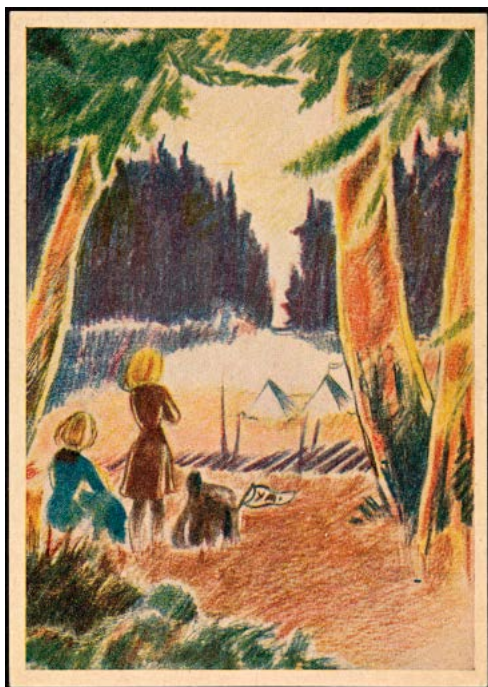
skolegang skapte man samtidig en fritid som lett kunne bli farlig hvis man ikke fikk kontroll på den: Utenom skoletiden kunne barn og unge samle seg, danne gjenger og påvirke hverandre på uheldig vis. Parallelt med avviklingen av barnearbeidet og innføringen av obligatorisk skole vokste det derfor fram en rekke foreninger og bevegelser – herunder speiderbevegelsen – som siktet seg inn mot barns fritid.¹

Barna skulle ikke få «anledning til å følge sine egne iboende tilbøyeligheter»². Det åpnet seg et rom for nettoppslike foreninger som speiderbevegelsen, som tok kontroll over barnas tid, og ga dem gode verdier. Et annet viktig trekk ved speiderbevegelsen er dens militære preg. Baden-Powell kom selv fra militæret, og skapte speiderbevegelsen som en reaksjon på teorien og stillesittingen i skolen, og i en tid hvor det var «helt vanlig at barn og unge ble trent og forberedt til en krig som ble ansett for å være naturlig og uunngåelig».³ 1900-tallets krigsromantikk spilte altså inn også her.

Andre del undersøker den norske speiderbevegelsens grunnleggelse, særtrekk og forhold til den engelske speiderbevegelsen. I tredje og siste del er det fortsatt de norske speiderne som står i fokus, og bevegelsens forhold til Nasjonal samling og den tyske okkupasjonsmakten under andre verdenskrig tildeles stor plass. Utgangspunkt for undersøkelsen i tredje del er spørsmålet «har speiderbevegelsen fascistiske trekk?» Boken avslutter med en kort redegjørelse for utviklinger i bevegelsen etter andre verdenskrig og frem til i dag.

Schaanning begrenser seg til en relativt kort tidsperiode med tanke på hvor lenge speiderbevegelsen faktisk har eksistert. Fokuset ert i årene rundt speiderbevegelsens fødsel – fra ca. 1900 til andre verdenskrig. Men speiderbevegelsen har fortsatt frem til i dag. Schaanning har nok bevisst valgt en synkronstudie av speiderbevegelsen, men jeg savner de lange linjene, som kun vies 15 sider på slutten av boken. Her er det ennå mye igjen å undersøke. De siste 70 årene har det skjedd mye i verden, hvilket kan ha preget speiderbevegelsen. Har 70-tallets feminisme og kanskje også Sovjetunionens fall på 90-tallet påvirket speiderbevegelsens praksis og idégrunnlag? Det ville det vært interessant å få vite mer om.

Metoden Schaanning benytter er en nærlesning av Baden-Powells egne bøker «for å kartlegge hva slags syn han hadde på mennesket, barnet, samfunnet, politikken og samfunnet [sic!], men også hva slags disiplineringstrategier han la til grunn for sitt storstilte oppdragelsesprosjekt».⁴ Schaannings foucaultianske bakgrunn spiller også en rolle i Barneridderne. Speiderbevegelsen beskrives som et vitensproduksjonsapparat om barna, som en total institusjon som skal kontrollere barnas fritid. Han bruker dessuten en diskursanalytisk metode: «[D]et jeg tar for meg og analyserer er skrifter der sentrale speideraktører gir uttrykk for hva speiding er og bør være, ikke hvordan speidingen foregikk i praksis. Det jeg er på jakt etter, er disse aktørenes forestillinger om speiding,



Tittel: Speiderjenter
 Postkort. Y.A.P. Norges kristelige
 Ungdomsforbund, 1945
 Kunstner: Ukjent
 Utgiver: Fabritius
 Eier: Nasjonalbiblioteket

ikke om disse forestillingene ble realisert i virkeligheten.»⁵ Hovedkildene er derfor Baden-Powells bøker og medlemsbladene den engelske og norske speiderorganisasjonen sendte ut til sine abonnenter.

For gjentakende

Schaanning begrenser seg hverken til den engelske eller den norske speiderbevegelsen, men velger å undersøke dem begge, i tillegg til forholdet mellom dem. Dermed utvides den potensielle lesergruppen. Boken kan leses både fra perm til perm, men den kan også brukes som oppslagsverk, da hver av de tre delene er såpass selvstendige at man kan lese dem uten å ha forkunnskapen fra

foregåendeleter. Schaanning gjentar gjerne tidligere poenger senere i boken, for de som eventuelt ikke har lest alt. For de som faktisk leser hver side, blir gjentakelsene imidlertid noe irriterende. Jeg skulle heller sett at Schaanning henviste til tidligere kapitler, heller enn å gjenta samme informasjon gang på gang. Gjentakelse er for øvrig et stikkord som betegner hele boka: Schaanning skriver godt og tydelig, men formulerer gjerne samme poeng flere ganger etter hverandre, ikke bare på ulike steder i boka. Et illustrerende eksempel finnes på side 131:

Den gode borger var ikke det myndige mennesket, som i et demokrati satte seg inn i viktige politiske saker, deltok i det offentlige ordskiftet og stemte ved valg. Det var snarere det lydige mennesket som stilte opp for sitt land og sine medborgere når han ble bedt om det, eller når situasjonen krevde det. Modellen for det mønstergyldige mennesket var ikke borgeren som ut fra en selvstendig overbevisning [sic!] gikk til valgurnen for å være med på å bestemme hvordan landet skulle se ut, men soldaten som adlød ordre og var villig til å dø for sitt fedreland.⁶

Her gjentar siste setning innholdet i de to foregående. For den uoppmerksomme leser er det kanskje nyttig å få samme poeng formulert på flere måter, men jeg opplever det som unødvendig å bli fortalt samme sak opptil tre ganger på rad. Sitatet vitner om en noe slapp redigeringsprosess: her finner vi både gjentakelse og skrivefeil. En ekstra gjennomgang av manus hadde nok vært fordelaktig. Hadde man kuttet gjentakelsene i redigeringsprosessen, hadde man også sittet igjen med en noe kortere bok, uten at innholdet hadde blitt redusert. Den stadige terpingen på samme poenger gjør at boken dessverre oppleves som noe langdryg.

Mer kontekstualisering

Schaannings bok preges av redegjørelse. Fordi boken kan sies å være foreløpig

enestående i sitt slag, som et omfattende verk om speiderbevegelsens tidlige år i England og Norge, er det forståelig at det meste av plassen må vies en ren gjengivelse av f.eks. Baden-Powells ideer i verkene hans. Jeg savner likevel mer diskusjon og idéhistorisk kontekstualisering. Som vist knytter Schaanning speiderbevegelsen til hendelser og idéstrømninger i samtiden. Schaanning starter boken med kapitlet «Bakgrunn», hvor han på 30 sider redegjør for idéstrømninger i samtiden som bidro til Baden-Powells utvikling av speiderbevegelsen. Han knytter speiderbevegelsen til krigs- og militærromantikken på begynnelsen av århundret og til samtidens mannsideal. Den norske bevegelsen settes inn i en nasjonaliseringskontekst. I siste del setter Schaanning speiderne opp mot de gryende fascistiske bevegelser i Norge og Europa, og undersøker likheter og forskjeller mellom dem. Selv om Schaanning kontekstualiserer speiderbevegelsen, savner jeg en del i boka som undersøker samfunnet rundt speiderbevegelsen ved dens grunnleggelse. Her er en av Schaannings tidligere bøker, Lykkens politikk, om opplysningstiden og Helvetius' filosofi, et forbilde. Her vies opplysningstidsfilosofiens samtid nesten halvparten av boken. Jeg skulle gjerne sett at Barneridderne hadde samme oppbygning. Jeg blir nemlig interessert i hva slags samfunn som frembringer speiderbevegelsen, men syns ikke det tredve sidene på begynnelsen av boken er nok til å gi et tilfredsstillende svar. Boken hadde hatt godt av en mer dyptgående diskusjon av de idéhistoriske forutsetningene for speiderbevegelsen.

Særlig interessant er delen om den norske speiderbevegelsen. Her setter Schaanning speiderbevegelsen i sammenheng med fremveksten av friluftslivsinteressen og organisasjonen som vokser frem på samme tid. Nansen og Amundsen var folkehelter i

en tid da Norge var i ferd med å bygge en nasjonal identitet etter unionsoppløsningen. Her spilte friluftslivet en rolle. Det virker kanskje paradoksalt at «Baden-Powells britiske, imperialistiske oppdragerprosjekt, basert på militære organisasjonsformer, praksiser og idealer»⁷ fikk fotfeste i Norge i en tid hvor vi var i ferd med å skape vår identitet som en selvstendig fredsnasjon. Ved å tilpasse speiderbevegelsen det norske idealet om friluftsliv, og ved å gjøre speidingen mer knyttet til kristendom enn den hadde vært i England, oppnådde organisasjonen stor popularitet.

Mål om avsløring

Et viktig prosjekt for Schaanning er å avsløre den selverklært apolitiske speiderbevegelsen som nettopp politisk likevel. Her kan Schaanning sies å bruke en mistanke hermeneutisk metode. Tydeligst er dette selvsagt i tredje del, «Speiding og politikk», men allerede på side 93 konkluderer Schaanning med at Baden-Powells bevegelse var mer politisk enn han ga inntrykk av:

Til tross for at Baden-Powell insisterte på at speiderbevegelsen skulle være apolitisk, hadde hans speiderfilosofi en åpenbar politisk og klassemessig slagside: Ikke bare var den primært rettet mot arbeiderklassens barn – som ble ansett for i særlig grad å mangle karakter – men den fremmet også en liberalistisk tankegang, der de fattige arbeiderne hadde seg selv å takke for sin fattigdom.⁸

Schaanning argumenterer godt for at Baden-Powell og speiderbevegelsen tross alt hadde politiske holdninger som grunnlag, selv om filosofien til Baden-Powell, og speidernes praksis, skulle være apolitisk.

I del tre finnes kapitlet «Speiderbevegelsen og nasjonalsosialismen». Her ser Schaanning på speidernes forhold til den tyske okkupasjonsmakten, og han

undersøker hvorfor så mange tidligere speidere ble medlemmer i NS. Når Schaanning redegjør for speiderbevegelsens holdning til okkupasjonsmakten under andre verdenskrig, kommer en idéhistorisk yrkesskadetilsyne. Idéhistorikere beskjeftiger seg nemlig stort sett med tankene og skriftene til samfunnets øvre klasser – hva de rike, mannlige, høyt utdannede har tenkt og skrevet. Hva de andre i samfunnet har drevet med, altså rent praktisk gjort, blir ofte oversett. Dets samme preger Schaannings undersøkelse i Barneridderne. Han rettferdiggjør dette med at han tilnærming er diskursanalytisk. Under andre verdenskrig engasjerte mange speidere seg i motstandskampen. Dette forteller Schaanning i Barneridderne, men han er ikke dermed overbevist om at speiderbevegelsen kjempet mot nazistene. Speidernes månedlige blad, skrevet av nettopp voksne, høyt utdannede menn, hadde nemlig en mer nøytral eller direkte positiv innstilling til okkupasjonsmakten. Overskriften «NSF som motstandsbevegelse?» er betegnende. Schaanning skriver:

NSFs offisielle holdning [var] at man i utgangspunktet skulle være apolitisk og nøytral i politiske spørsmål, så noen form for antinazistisk agitasjon kom overhodet ikke til uttrykk hos NSF. I den grad nasjonalsosialismen overhodet ble kommentert, var det i positive termer, som i artiklene i Hitlerjugend i 1938 og 1939. Både før og etter at [sic] okkupasjonen ble det til siste stund (før forbudet) innskjerpet at man skulle adlyde okkupasjonsmyndighetene i ett og alt.⁹

Schaanning har helt sikkert rett i dette, men han bruker påstandene som argumentasjon for at speiderbevegelsen ikke støttet motstandskampen, til tross for at mange speidere nettopp bedrev motstandsarbeid. Schaanning lar lederne av NSF sine tekster få definere alle speidernes holdning til tyskerne, heller enn de mange speidernes handlinger

i motstandskampens tjeneste. I NS var en stor andel av ledelsen tidligere speidere, men det er ikke det samme som at en stor andel av speiderne var NS-sympatisører. Selv om den diskursanalytiske metoden rettferdiggjør at Schaanning overser praksis, kan han ikke bruke metoden til å nærmest sette spørsmålsteget ved det faktum at flere speidere deltok i motstandskampen. Dette må Schaanning kritiseres for.

Nasjonalsosialistiske speidere?

I Barneridderne vil Schaanning avsløre speiderbevegelsens som en organisasjon som har fellestrekk med nasjonalsosialismen. Speiderbevegelsen skulle ikke ta stilling i politiske spørsmål, hvilket førte til at verken nazismen eller den tyske okkupasjonsmakten ble kritisert (før etter krigen):

Problemet med nazismen var ikke dens uholdbare lære, men at den ikke hadde latt speiderbevegelsen få fortsette sitt arbeid [under andre verdenskrig]. En slik politisk nøytral holdning samsvarte med NSF sine apolitiske linje: Uansett hvor avskyelig denne ideologien var, skulle man ikke ta stilling.¹⁰

Man kan likevel mene, som Schaanning ser ut til å gjøre, at denne unndragelsen fra å ta stilling nettopp er en stillingtagen i seg selv. Speiderne var kanskje mer positivt/nøytralt innstilt til nazismen enn de burde ha vært. Videre mener Schaanning at speiderbevegelsen la grunnlag for en nasjonalsosialistisk politisk holdning blant sine medlemmer. Til grunn legger han at mange tidligere speidere ble medlemmer av NS:

Det er rimelig å anta at det var en eller annen systematisk sammenheng mellom å ha vært speider og å være med i Landsledelsen og Ungdomsførerens stab. [...] Tar vi for oss alle de øverste lederne i NSUF som det finnes

landssviksaker på, viser det seg at tidligere speidere er betydelig overrepresentert: Over 21 % hadde vært speidere (nesten 18 % av mennene og over 33 % av kvinnene).¹¹

Dette bruker Schaanning som grunnlag for en sammenligning av NSF og NSUF. Begge organisasjoner hadde et negativt syn på ungdommen, hadde soldaten som ideal og hadde lignende organisering av medlemmene, i tillegg til at medlemmene i begge organisasjoner hadde uniform. Videre er både NSF og NSUF kjennetegnet av et førerprinsipp, offervilje blant medlemmene, at de brukte militære virkemidler, bedrev fredsarbeid og la vekt på kjærlighet til fedrelandet. Schaanning finner også flere eksempler på etnisk nasjonalisme i NSF i årene før krigen.¹² Schaanning konkluderer følgende:

Det var i seg selv ingen fascistisk ideologi [i speiderbevegelsen], men for den som var utdannet i denne skole og så verden med et slikt militært blikk – og som så seg om etter en ideologi som samsvarer med denne oppdragelsen – måtte fascismen fremstå som et særdeles nærliggende alternativ.¹³

Selv om Schaanning mener at det var militarismen som forente de to organisasjonene, konkluderer han med

at «den norske speiderbevegelsen for noen [kan] ha fungert som et springbrett inn i den norske fascismen.»¹⁴ På grunn av de mange fellestrekkene mellom organisasjonene, var veien kort fra speiderbevegelsen til nasjonalsosialismen.

Schaannings sammenligning mellom speiderbevegelsen og NS kan oppfattes som kontroversiell, og hans nedvurdering av praksis blant speidere bør kritiseres. Selv om undersøkelsen ikke kommer frem til at speiderbevegelsen var fascistisk, er diskusjonen likevel nyttig. En undersøkelse som ikke bekrefter hypotesen, har også verdi.

Konklusjon

Barneridderne er et omfattende, ambisiøst prosjekt som lykkes godt. Nærlesningen av sentrale verk i speiderbevegelsen gir en grundig redegjørelse for organisasjonens idégrunnlag. Schaannings idéhistoriske analyse kan likevel kritiseres for å ikke gi en tilstrekkelig beskrivelse av samtiden, og for å undervurdere praksis i forhold til teori, til tross for at hans metode er diskursanalytisk.

Noter:

1 Espen Schaanning, *Barneridderne: Baden-Powell og den norske speiderbevegelsen* (Oslo: Cappelen Damm 2015), 57.

2 Ibid., 73.

3 Ibid., 63.

4 Ibid., 46.

5 Ibid., 4.

6 Ibid., 131.

7 Ibid., 611.

8 Ibid., 93.

9 Ibid., 504.

10 Ibid., 495.

11 Ibid., 512

12 Ibid., 548.

13 Ibid., 587

14 Ibid., 587



ONDSKAPENS MELLOMMENN

Jon Håkon Skogdal

Bokessay: Anna Eriksson (red.),
Punishing the Other: The Social Production
of Immorality, 2015.

Et av de mest toneangivende bidragene til de senere års ondskapslitteratur, er utvilsomt Zygmunt Baumanns studier knyttet til Holocaust og det moderne. Mens den allmenne interessen og kunnskapen om Holocaust bare synes å øke med tiden, synes de underliggende strukturene å være langt

Noe av det mest foruroligende ved Holocaust-hendelsene er hvor mange som skulle komme til å ta del i forbrytelsene og masseutryddingene, med både kraft og hengivenhet, og hvor få av disse som var uniformerte og holdt våpen. Vel så foruroligende er det at ingen av de sosiale forholdene som muliggjorde forbrytelsene og

Siden Baumanns bok utkom for drøyt 25 år siden, synes det tvert imot som at tilstandene kun har forverret seg, og at de vitens- og styringsformene som var så fundamentale for gjennomføringen av Holocaust kun har est ut.

dårligere forstått, og leder ifølge Bauman til en potensielt dødelig blindhet:

Den stilltiende overenskomsten om at Holocaust var et sår eller en svulst på vår sivilisasjon – heller enn dens grusomme, men fullt lovlige produkt – fører ikke bare til moralsk trøst i kraft av at det unnskylder den enkelte, men også til en skremmende trussel om moralsk og politisk nedrustning.¹

masseutryddingene under andre verdenskrig, er vesentlig forandret, og at det fortsatt ikke finnes fungerende politiske mekanismer som hindrer våre styresmakter – eller oss selv – fra å ta del i Holocaust-lignende forbrytelser på nytt.²

Siden Baumanns bok utkom for drøyt 25 år siden, synes det tvert imot som at tilstandene kun har forverret seg, og at de vitens- og styringsformene som var så fundamentale for

gjennomføringen av Holocaust kun har est ut. Til tross for en ufattelig økning i global velstand har forskjellen mellom de som har mye og de som ikke har noe som helst aldri vært større. Ikke siden andre verdenskrig har flere mennesker vært på flukt eller

handlende selv, og som dermed gjør det umulig for dem å oppleve handlingen direkte.⁵ Eriksson eksemplifiserer med den typen «kontroll-språk» vestligemyndigheter mobiliserer for å stemple flyktninger som «ulovlige» og «lykkejegere». En terminologi

Kanskje stammer disse vanskelighetene ikke minst fra den erkjennelsesmessige diskrepansen mellom det reelle omfanget av ondskaper og den menneskelige lidelsen som var Holocaust, og vår egen evne til å ta inn over oss dette omfanget. Det blir helt enkelt for stort.

internt fordrevet fra sine hjem. En situasjon vestlige styresmakter – progressive så vel som konservative – møter med avskrekking, ekskludering og kriminalisering, kodifisert som «risikohåndtering».³ En strategi som på en og samme tid uthuler den moralske og etiske refleksjonen i den offentlige samtalen, og fordekker det massive livspolitiske entreprenørskapet knyttet til de konstruerte «Andre».⁴ I lys av denne utviklingen synes det på høy tid med en nylesning av Bauman. En lesning som nå foreligger i form av den nylig utgitte boken *Punishing the Other*, redigert av den australske kriminologen Anna Eriksson.

Med bakgrunn i et treårig forskningsprosjekt har Eriksson fått med seg en rekke profilerte kriminologer og sosiologer som på hvert sitt område innenfor straff- og kontrollfeltet, gjennom en rekke samtidige case-studier, diskuterer det Bauman kalte den sosiale produksjonen av umoral. Et gjennomgående tema er i så måte det Bauman omtalte som «mellommannen». Med mellommannen menes den dobbelte mekanismen eller adferdsforandringen av det sosiale rommet som på ene siden stykker opp og fragmenterer handling og på andre siden skjuler resultatet av handlingen fra de

som i sin tur legger grunnlaget for stadig mer repressiv strategier, og således fungerer som en form for språklig anestesi som isolerer talerne og tilhørerne fra en fullstendig opplevelse av hva de sier og gjør faktisk betyr.⁶

Ondskapens normalitet

Det er lite tvil om at mange av Baumans perspektiver og påstander er omdiskuterte, og kanskje ikke alltid like enkle å forstå – noe som også gjenspeiles i Erikssons og hennes medforfatteres rekonseptualisering av ham. Kanskje stammer disse vanskelighetene ikke minst fra den erkjennelsesmessige diskrepansen mellom det reelle omfanget av ondskaper og den menneskelige lidelsen som var Holocaust, og vår egen evne til å ta inn over oss dette omfanget.⁷ Det blir helt enkelt for stort. Følgelig stykker vi det opp i mindre og mer håndterlige spesialområder, eller tvinger det inn i en form for vitensfantasi om det monstrøse, fanatiske, seksuelt perverterte, osv. I begge tilfellene skrives Holocaust-erfaringen inn i en form for ekspertfortelling, dominert av prester, psykiatere og statsvitere, som tenderer til å bortforklare eller nøytralisere det smertefulle. Følgelig er det sjelden at vår selvforståelse rokkes ved, eller

brynes mot det paradoks at en slik ufattelig ondskap skulle kunne begås av helt vanlige mennesker.⁸

Det er i dag klart at svært mange visste hva de tok del i – de ønsket jødernes tilintetgjørelse, eller nektet simpelthen å motsette seg deres død.⁹ Som Peter Scharff Smith poengterer i sitt artikkelbidrag ble også svært mange av henrettelsene begått mens gjerningspersonene sto ansikt til ansikt med sine ofre. Skjønt han aksepterer Baumans antakelse om at de aller fleste av oss har en dyp, instinktiv motvilje mot å ta liv, mener han det må ha vært andre og mer ideologisk funderte differensieringsteknikker («techniques of Othering») som muliggjorde disse handlingene, enn de rent rutinebyråkratiske prosedyrene som Bauman beskriver. Scharff Smith bygger herserlig på massakrene begått av det tyske paramilitære ordenspolitiet Polizeibataillon 101. I juli 1942 ble bataljonen beordret til Józefów, like utenfor Warszawa,

det bakre skallebenet revet bort, og blod, bensplinter og hjernemassesprutet overalt og tilgriset skytterne», skal en av de involverte ha fortalt i ettertid. Rundt 17 timer tok det før politibataljonen var tilbake i Józefów etter endt oppdrag, hvor det ble servert alkohol og mange av de tyske politimennene tok til å drikke tett.¹⁰

Slike scener viser med all tydelighet det moralske filter de involverte må ha hatt. Et filter som på ene siden formidler drapets instrumentellen nytte – «for å leve er det nødvendig å ødelegge mine fiender» – og på andresidens verdirasjonelle gode: «Den andres død, døden til den dårlige rasen, den lavere rasen, er det som vil gjøre livet allment mer sunt, sunnere og renere».¹¹ Imidlertid er det ikke åpenbart at en kan sammenfatte dette på enhetlig vis som «ideologi», slik Scharff Smith later til å gjøre. Det moralske rammeverket politimennene i Scharff Smiths beskrivelser virket innenfor, skiller

Imidlertid står Baumans konklusjon etter mitt skjønn like støtt: Ikke på noe tidspunkt kom «Den endelige løsningen» i konflikt med den rasjonelle fornuften, men oppsto tvert imot som fornuftens genuine bekymring og så sin fullbyrdelse i et system som var trofast mot sin form og sitt formål.

for å samle sammen 1800 jøder og sende de friske mennene til arbeidsleirene, og henrette kvinnene, barna og de eldre. Disse siste tre gruppene ble følgelig sendt med lastebiler til et skogholt hvor skarprettene ventet sammen med sersjant og bataljonslege. Her ble de sivile beordret ned på bakken, og en eksekusjonspelotong stilte seg opp på rekke bak dem, støttet geværbajonettene like over skulderbladene på ofrene slik de hadde blitt instruert, og skjøt samtidig, som beordret. «Ofte ble hele skallen, eller i alle fall hele

seg ikke vesentlig fra eutanasi-programmet hvor tyske leger tok livet av over 200 000 funksjonshemmede og utviklingshemmede gjennom utsulting, giftsprøyter og gassing.¹² Ikke simpelthen fordi en anså disse som «uverdige liv å leve» (lebensunwertes leben), men fordi deres blottet tilstedeværelse, ilikhet med jøden og sigøyneren, var blitt et høyst reelt folkehelseproblem. Scharff Smith har utvilsomt rett i at den muliggjørende kultur i så måte var mer polykratisk¹³ enn strengt byråkratisk (etter Webers modell). Imidlertid



Waalerengens skole,
Fotograf: Narve
Skarpmoen
Eier: Nasjonalbiblioteket

står Baumans konklusjon etter mitt skjønn like støtt: Ikke på noe tidspunkt kom «Den endelige løsningen» i konflikt med den rasjonelle fornuften, men oppsto tvert imot som fornuftens genuine bekymring og så sin fullbyrdelse i et system som var trofast mot sin form og sitt formål.¹⁴

Ambivalens

Det er således en dypt makaber ironi ved den tilsynelatende psykotiske strukturdevestlige samfunnene utviser ved å ta opp i seg og videreformidle eldgamle pinslers som ordens- og sunnhetsideal. Som troen på at en ville gjøre samfunnet langt mer fornuftig om en bare fjernet de antatt ufornuftige, sendte dem til sjøs med et av deså kalte narreskipene, og lot det rensende hav vannet gjøre resten.¹⁵ I disse dager handler det riktignok ikke så mye om

å utvise som ikke å slippe inn til å begynne med. Kanskje er dette noe av grunnen til at flyplassen har fått en så tvetydig rolle i vårt senmodernemoralsystem. Som eksempelvis den forlatte hangaren ved Tempelhof i Tyskland, som er blitt omgjort fra et av Europas største varemesseanlegg til et av Europas største mottaksanlegg, hvor flere tusen flyktninger er stuet inne uten særlige utsikter til å slippe ut i nær framtid.¹⁶ Formodentlig håper vi på at det faktisk at vi har bombet hjemmene deres i flillebiter vil fordufte på et eller annet vis. Eller flyplassen i Brussel, hvor den militære verdensledelsen benytter drapet på mer enn 30 sivile til å hylle denne nyliberalismens uovertrufne «frihet», «åpenhet» og «respekt for menneskeliv».¹⁷ Flere av bidragene i Erikssons bok treffer denne ironien godt, men trolig vil Mary

Bosworths artikkel «Immigration detention, ambivalence and the colonial Other» være spesielt informativ.

Som Bosworth poengterer kan det

virker bevisst innrettet for å komplisere og gjøre de som oppholder seg der ugjenkjennelige og utilgjengelige». ¹⁹ Følgelig sliter ansatte med å forstå sin egen jobb og

Tar vi ikke inn over oss historien og den latente ondskaper i vår egen kultur, risikerer vi å gjøre fremtiden ugjestmild og ubeboelig for menneskeheten.

riktig nok virker artå beskrive migrasjonsfeltet gjennom begreper som ambivalens. Den som følger med i mediene står igjen med et langt mer entydig inntrykk. Utvilsomt er dette også en vesentlig del av problemet. ¹⁸ Med utgangspunkt i det britiske mottakssystemet viser Bosworth at virkeligheten er langt mer diffus og uklar. Siden den formelle

menneskene de har ansvar for, og søker etter klare narrativer og forklaringer på en praksis som vanskelig kan forstås eller forsvares; innsatte sliter tilsvarende med å forstå hvorfor hele deres identitet reduseres til et spørsmål om statsborgerskap. En situasjon preget av dyp ambivalens, og som ikke bare forsterker den angsten, avmaktfølelsen og traumene

Følgelig sliter ansatte med å forstå sin egen jobb og menneskene de har ansvar for, og søker etter klare narrativer og forklaringer på en praksis som vanskelig kan forstås eller forsvares; innsatte sliter tilsvarende med å forstå hvorfor hele deres identitet reduseres til et spørsmål om statsborgerskap.

opprettelsen i 1969, fundert i en innstilling om at det var urettferdig og «ubritisk» å bortvise kulturelle og lovlige medlemmer av «the Commonwealth» uten ankemulighet, har det britiske mottaksapparatet gjennomløpt betydelige endringer. I første rekke har det blitt atskillig større, og har under Labour-regjeringen byttet navn til «Immigration Removal Centres» for bedre å speile intensjonen med mottakene. Parallelt med dette har en også etablert det moderne migrasjonskontrollbyråkratiet, hvorved mottaksapparatet har blitt bygget inn i et rettslig-politisk kompleks som «stundom

som svært mange av de innsatte sliter med, mens om på institusjonelt nivå fører til erosjon av selve det etiske og juridiske rammeverket. Samtidig representerer de innsatte i seg selv en form for ambivalens, i kraft av deres rolle som «fremmed» i den sosiale strukturen, en ambivalens som truer med å tilsløre de vitale grenselinjene som opprettholder den partikulære sosiale orden og livsverden. Det nyliberale kravet om bevegelsesfrihet forutsetter på denne måten innesperringen av «de fremmede», som gjennom sin tvetydige natur har kommet til å symbolisere det perfekte grenseoverskridende. ²⁰

Systemet som i sin tid ble opprettet for å sørge for forsvarlig behandling av personer fra tidligere britiske kolonier, tjener dermed heller til å fiksere deres identitet som fremmede og deporterbare.²¹ Samtidig ser Bosworth et lyspunkt i den førstnevnte, «systeminterne» ambivalens, som gjennom de innsatte og ansatte motsetter seg de ytre, politiske kravet omentydighet. Ikke fordi hun har noe håp om umiddelbar endring, i alle fall ikke innenfor dagens politiske og juridiske system, «[men], tross institusjonenes og deres beboeres liminale og stigmatiserte status, knyttes stundom menneskelige bånd og anerkjennelse og empati oppstår».²² Dermed uttrykkes også en potensiell motfortelling med klangbunni Baumanns nærhetsetiske fordring: Hvis av-individualisering er en betingelse for utførelsen av statlig-administrativ umoral, må fastholdelsen av individualiteten være en betingelse for moral.²³

Ivaretagelsen av den andre

Idéhistorisk sett er det åpenbare problemer forbundet med en slik fordring, ikke minst med tanke på den romersk-katolske

opplevelsen den springer ut av. Dette er nok også min hovedinnvending mot Bauman og den rekonseptualiseringen som her er gjort av Eriksson og hennes medforfattere. De påkaller en antatt før-social medlidenhet som på ingen måte er uforenelig med statlig-administrativ umoral, men som tvert imot, som vi har vært innom, kan være et vesentlig aspekt i å forsegle det moralske onde som «egentlig godt». Spørsmålet Bauman og Eriksson reiser – «Fordi vi reagerer på denne måten nå, betyr det at dette er den eneste måten å reagere på?» – forblir i så måte ubesvart. Likevel leverer de en motfortelling til våre vitens- og styringsinstitusjoners egentale, og som forhåpentligvis kan oppmuntre oss til å tenke annerledes og ta mer moralsk informerte valg. Tar vi ikke inn over oss historien og den latente ondskapen i vår egen kultur, risikerer vi å gjøre fremtiden ugjestmild og ubeboelig for menneskeheten.²⁴

Noter:

- 1 Bauman, Moderniteten og Holocaust, 18.
- 2 Ibid., 47, 69ff.
- 3 Johansen, «Catch 22 i Middelhavet», UiO: kriminalpolitikk: <http://www.jus.uio.no/ikrs/tjenester/kunnskap/kriminalpolitikk/aktuelt/catch-22-i-middelhavet.html>
- 4 Bauman, Collateral Damage; Foucault, «Kva er biopolitikk?».
- 5 Bauman, Moderniteten og Holocaust, 62.
- 6 Som det faktum at myndighetene, i mange sammenhenger med FNs velsignelse, overkjører vesentlige menneskerettslige prinsipper, som den enkeltes rett til anerkjennelse og beskyttelse av loven, herigjennom retten til asyl. Se eksempelvis Leo Kuper, Genocide: Its political use in the twentieth century.
- 7 Günter Anders gjengitt i Bauman, «A natural history of evil», 4.
- 8 Bauman, Moderniteten og Holocaust, 35ff; se også Hannah Arendts klassiker Eichmann in Jerusalem: A report on the banality of evil.
- 9 Se eksempelvis Daniel J. Goldhagen, Hitler's Willing Executioners.
- 10 Browning gjengitt i Scharff Smith, Punishing the Other, 18. (Min oversettelse.)
- 11 Foucault, «Kva er biopolitikk», 23–24.
- 12 HL-senteret, «Eutanasi programmet»: <http://www.hlsenteret.no/kunnskapsbasen/folkemord/folkemord-under-nazismen/bakgrunn/ideologi/eutanasi-programmet.html>
- 13 Scharff Smith, Punishing the Other, 15.
- 14 Bauman, Moderniteten og Holocaust, 53–54.
- 15 Foucault gjengitt i Bauman, Moderniteten og Holocaust, 22.
- 16 «Berlin to extend Tempelhof airport refugee camp», i Deutsche Welle: <http://www.dw.com/en/berlin-to-extend-tempelhof-airport-refugee-camp/a-19010260>
- 17 «Stoltenberg: –En kamp vi skal vinne» på nrk.no: http://www.nrk.no/urix/stoltenberg_-_en-kamp-vi-skal-vinne-1.12867921
- 18 Både Eriksson og Green tematiserer mediernes og massekulturens rolle som produsenter av psykososial avstand knyttet til fengselsfeltet, hvilket utvilsomt gjør seg gjeldende også på migrasjonsfeltet, Punishing the Other, 53, 82ff.
- 19 Ibid., 148. (Min oversettelse.)
- 20 Baumang gjengitt i Bosworth, Punishing the Other, 149.
- 21 Bosworth, Punishing the Other, 150ff.
- 22 Ibid., 146, 161.
- 23 Vetlesen, «Etterord» i Moderniteten og Holocaust, 328.
- 24 Bauman, Moderniteten og Holocaust, 301.

Bibliografi:

- Bauman, Zygmunt. «A natural history of evil». Foredrag holdt ved Wiener Wiesenthal Institut für Holocauststudien, 2012. http://www.vwi.ac.at/images/Downloads/SWL_Reader/Bauman/SWL-Reader-Bauman.pdf
- _____. Collateral damage: Social inequality in a global age. Cambridge: Polity press, 2011.
- _____. Moderniteten og Holocaust. Oversatt av Mette Nygård, etterord ved Arne Johan Vetlesen. Oslo: Vidarforlaget, 2005.
- Foucault, Michel. «Kva er biopolitikk». Oversatt av Roar Høstaker. Agora nr. 1, 15.

MUNCH OG UNIVERSITETET

AULAUTSMYKNINGENE

Victoria Ydstie Meyer

Byggingen av ny festsal til Det Kongelige Fredriks Universitets 100-årsjubileum i 1911, tegnet av arkitekt Holger Sinding-Larsen, starter i januar 1909 og konkurransen om salens utsmykning planlegges. Det ambisiøse prosjektet er et uttrykk for universitetets nasjonale og internasjonale ambisjoner i et ungt Norge, få år etter unionsoppløsningen i 1905. Men Munchs kamp om å vinne konkurransen om aulaen med sitt ekspressive moderne monumentalmaleri, preget av kreativitet, stahet og velberegnet

presse- og utstillingsstrategi, blir møtt med tung motstand. Selv regner Munch utsmykningene i universitetsfestsal som sitt hovedverkved siden av Livsfrisen. Erfaringen av motstanden fra universitetet og av det norske kunst- og intellektuelle liv henger lenge i som et ubehag for Munch. Dette kommer til uttrykk i nyttårshilsenen han sender til sin gamle venn, maleren Thorolf Holmboe, i postkort med motiv av Domus Media, påtegnet hengte menn, datert 31. januar 1926.





Edvard Munch melder sin deltakelse alt i 1909 og begynner arbeidet med de første utkastene i mai. I juni begrenser Universitetets byggekomite konkurransen ved å invitere fem navngitte kunstnere – Gerhard Munthe, Eilif Pettersen, Emanuel Vigeland, Oluf Wold-Thorne og Thorvald Erichsen. Munch er ikke blant de inviterte. Forslag til ikke-innbudte skal bedømmes, men ikke honoreres. I september melder de fem innbudte at de ikke ønsker å delta i en lukket konkurranse. I november oppfordres Munch via telegram til å sende inn utkast. Ny innleveringsfrist ble satt til 1. mars 1910 og Pettersen, Munthe og E. Vigeland leverer sine utkast til fondveggen. Konkurransens andre omgang starter og det er nå bare den konservative E. Vigeland og den radikale ekspresjonisten Munch som går videre. Begge leverer utkast 1. august 1911, men noen avgjørelse blir ikke tatt. Aulaen

åpnes uten dekorasjoner. Munch omtaler konkurransen som «et seierrikt nederlag» og går høsten 1911 i gang med en ny versjon av Solen i full størrelse. Opphengningen av prøveutkastene åpner for publikum 12. juni 1912. Munch arbeider videre med skissene. I 1913 presenterer Munch en mini-versjon av sin salsutsmykning i Berlin, utstillingen blir en suksess og omtales positivt i norsk presse. Jenas universitet viser interesse for kjøp av dekorasjonene. I februar 1914 melder Universitetet ny konkurranse. I mai samme år stiller Munch ut sine utkast i Kristiania og oppnår god omtale i pressen og universitet går omsider med på å ta imot Munchs aulamalerier. Fra juni 1914 til september 1916 utfører Munch dekorasjonene, bortsett fra Historien og Solen, som han hadde utført tidligere.

Nyttårshilsen fra Edvard Munch til Torolf Holmboe
Påtegnet
påstkort datert
31. januar 1926.
Nasjonalbiblioteket,
brevsamling 603

Opplysningene er hentet fra Munchs Laboratorium: Veien til aulaen, (utstillingskatalog, red. I Ydstie) Munch-museet 2011. s. 334-335.

ILLUSTRATØRER

David Ådalen er frilansfotograf.

Nora Husby er bachelorstudent i grafisk design ved Westerdals.
www.norahusby.com

Victoria Ydstie Meyer har bachelorgrad i idéhistorie fra Universitetet i Oslo.

Takk til Wlodek Witek for at vi fikk trykke Munchs påtegnede postkort, og til Nasjonabibliotekets flotte samling av historiske fotografier.

BIDRAGSYTERE

Aurora Jacobsen (f. 1992) er masterstudent i europeisk kultur ved Universitetet i Oslo.

Endre Simonsen (f. 1992) er bachelorstudent i idéhistorie ved Universitetet i Oslo.

Endre Ugelstad Aas (f. 1994) er bachelorstudent i idéhistorie ved Universitetet i Oslo.

Espen Schaanning (f. 1955) er professor i idéhistorie ved Universitetet i Oslo.

Jens Petter Gitlesen (f. 1959), er cand. polit. med hovedfag samfunnsøkonomi og forbundsleder for Norsk Forbund for Utviklingshemmede.

Jon Håkon Skogdal (f. 1987) er bachelorstudent i idéhistorie ved Universitetet i Oslo.

Karl Fredrik Tangen (f. 1969) er utdannet samfunnsgeograf fra UiO og jobber som førstelektor på Høgskolen Kristiania.

Marie Skyberg Borgen (f. 1991) har bachelor i idéhistorie og studerer profesjonsstudiet i psykologi ved Universitetet i Oslo.

Max Johannes Kippersund (f. 1993) har bachelor i idéhistorie og er masterstudent i filosofi ved Universitetet i Oslo.

Mehek Zahid (f. 1994) er bachelorstudent i idéhistorie ved Universitetet i Oslo.

Victoria Ydstie Meyer (f. 1992) har bachelorgrad i idéhistorie fra Universitetet i Oslo.

