

Fra Grude Eikseth m.fl. (Red.) (2012): *Utdanning mellom styring og danning: et nordisk panorama*. Oslo: Akademia (10 sider) [Festskrift til Gustav Karlsen]

Per Bjørn Foros

Dannelsens dialektikk

Spenningen mellom det formale og det materiale

I løpet av de siste årene har det vokst fram en ny interesse for begrepet *dannelse* (Slagstad mfl., 2003; Dannelsesutvalget, 2009; Brekke, 2010; Steinsholt & Dobson, 2011; Hagtvedt & Ognjenovic, 2011; Foros & Vetlesen, 2012). Men denne interessen konkurrerer med andre trender, og den er ikke synliggjort i offentlig debatt. Sjelden hører vi om dannelsens innhold og retning. Dette underskuddet er tema for analysen som følger, ment som en tributt til den debattglade Gustav E. Karlsen.

Kategorial dannelse

Det er ulike oppfatninger av begrepet *dannelse*, ikke bare i historisk forstand, men også når det gjelder ulike sider ved begrepet. Klassisk er Wolfgang Klafkis skille mellom *materiale* og *formale* dannelses teorier (Klafki, 1996). De første legger vekt på dannelsens innhold, enten gjennom forsøk på objektivisering: Hvilke kunnskaper, sannheter og verdier er det som gjelder? – eller som forankring i det klassiske: forestillinger om det sant menneskelige og historisk bestemmende. Formale dannelses teorier er opptatt av elevens muligheter og forutsetninger, enten i form av funksjonell dannelse – forstått som utvikling av iboende evner – eller gjennom interesse for selve dannelsesprosessen – med vekt på metoder, strategier og ferdigheter barnet trenger for å orientere seg i kunnskapens univers og livets mangfold. Klafki finner både materiale og formale teorier mangelfulle og argumenterer for en dialektisk oppfatning, at det er i selve møtet med en material virkelighet (kunnskapen, verden, kulturen) barnet utvikler seg personlig. Men da må verden tematiseres, slik at barnet møter kategorier av kunnskap og erfaringer som kan konstituere deres livsverden og gjøre dem i stand til å finne ut av egen samtid, såkalt kategorial dannelse.

Det gir liten mening hvis formale grep og begreper knyttet til dannelse – det være seg ansvar, diskurs eller dømmekraft – ikke blir knyttet til et materielt innhold; mening oppstår og dannelse skjer bare i møte med en gjenkjennbar virkelighet. Ansvar for *hva?* Diskurs om *hva?* Dømmekraft i *hvilke* spørsmål?

Ethvert pedagogisk begrep må tilfredsstille to krav, sier Paul Martin Opdahl: «Det må være normativt for å kunne sikre pedagogens oppdragelsesansvar, og det må peke på noe substansielt som den ønskede utvikling kan skje gjennom. Og nettopp ved å oppfylle disse to krav er det dannelsesbegrepet gir seg som en mulighet.» (Opdal, 2010, s. 21)

Vi skal utforske dette ulendte landskapet av materiale og formale forutsetninger, normative føringer og vanskelige begreper. Men først trenger vi et historisk bakteppe.

Skiftende konjunkturer

Det er lenge siden en innså at den gode lærer ikke klarer seg med faglig innsikt alene, men trenger metodologisk kløkt i tillegg, og at det ikke bare er lærestoffet det kommer an på, men også barnet. Etter hvert kom de pedagogiske metodene i sentrum, sammen med barnet selv, og vi fikk framover på 1900-tallet – det Helen Key kalte «barnets århundre» – både reformpedagogikk, progressiv pedagogikk og dialogpedagogikk, med økende vekt på barns selvstendighet og aktivitet i læringsprosessen.

Slik skjedde det en berettiget forskyvning i forholdet mellom det materiale og det formale. Det endelige gjennombruddet for det formale var en del av oppbruddet fra en hel kulturepoke. Det som nå går i oppløsning, er hva sosiologen Zygmunt Bauman kaller det *faste moderne* (Bauman, 2001) en epoke som strakk seg fra begynnelsen av 1900-tallet til omtrent 1970, skapt av krisetider, krig og gjenoppbygging, med krav til faste grep på alle samfunnets områder. Kjerneverdiene var visshet (inntil meningsterror), styring (inntil overgrep), orden (inntil mani), stabilitet (inntil sementering) og likhet (inntil ensretting). Vissheten ytret seg i politiske ismer og vitenskapelig positivisme, overbevisning i sak og begeistring under fanene. Den store styringsiveren kom til uttrykk i politisk handlekraft, sterk statsmakt og institusjonell kontroll over individene (skolevesen, psykiatri). I alle livets forhold gjaldt det å ha orden i sakene, enten det var i hjem, skole eller arbeidsliv. En søkte trygghet i en forutsigbar verden, der målet var like rettigheter og gode levekår for alle – innenfor en nasjonal velferdsstat.

Fastheten preget også skolen i det samme tidsrommet (Foros, 2006). Sosiologen Basil Bernstein kalte det en «synlig» pedagogikk, med klare krav, klare kriterier for vurdering og klare roller (Bernstein, 1977). Nettopp fordi det virkelige oppsvinget for det formale skjedde i denne epoken, stod kunnskap og autoritet ganske sterkt, og det formale truet verken kunnskapens betydning eller lærerens autoritet.

På 1970-tallet oppstod det svenskene kalte «den rosa vågen» (Kallos, 1977). Den var rosa fordi den sprang ut av den moderate politiske venstresiden, og pedagogikken var progressiv gjennom sin hyllest til barnet og dets iboende krefter, samtidig som den ville utnytte dette potensialet til gode formål. Skolen skulle forandre samfunnet. Det ble snakket om deltakerstyring, frigjøringspedagogikk og kritisk pedagogikk. Fra starten av var den progressive pedagogikken klart forankret i faglig innhold og kunnskapens tyngde. Den norske dialogpedagogikken på 1970-tallet var påvirket av Hans Skjervheim, som nettopp betonte at dialogen har substansen som forutsetning. Tilsvarende var den venstreorienterte pedagogikken orientert mot samfunnets realiteter og dermed opptatt av skolens innhold og retning. Tyngden fra det faste moderne satt ennå i oss.

Det neste steget skulle komme til å bli mer avgjørende. For gradvis – og med økende styrke fra 1980-årene – strømmet det *flytende moderne* inn over oss (Bauman, 2001). Velstanden økte, vi begynte å lene oss tilbake, samtidig med at nyliberalismen innledet sitt hegemoni. Dette er også blitt kalt det *postmoderne*. Men det moderne var selvsagt ikke slutt, det endret bare karakter, og det vokste fram andre forestillinger, uttrykt som negasjoner til det faste moderne og en reaksjon mot hele dets vesen. Visshet ble til tvil (inntil likegyldighet), styringsiveren tapte for økende frihetstrang (inntil egoisme), orden ble erstattet av fleksibilitet (inntil kaos), stabilitet måtte vike plassen for løpende forandring (inntil utmattelse), og likhetsidealet ble forlatt til fordel for individkult og ulikhet (inntil den sterkeste rett). Nå er det ikke lenger visshet og enhet som gjelder; det er ambivalens og tvetydighet, kulturelt mangfold og normativ toleranse som utgjør trendene. Vi er vitne til kulturell frisetting og personlig frigjøring, med sterkere betoning av valg og muligheter. Stadig oftere hører vi om tilpasning og omstilling, ikke bare i samfunn, bedrifter og institusjoner, men også i våre egne liv. Mer enn før blir det overlatt til den enkelte å skape seg selv og sin karriere, og vi finner en større aksept for konkurranse og ulikhet.

Disse trekkene finner vi også i skolen (Foros, 2006). Nå kommer den åpne pedagogikken, som ikke bare handler om at klasserommet og skoleklassene forsvinner, men om tverrfaglighet, lærersamarbeid og prosjektarbeid. Bernstein karakteriserer dette som en «usynlig» pedagogikk, der konturene går i oppløsning, kravene utydeliggjøres, tilhørigheten viskes ut og rollene blir usikre. Klassifikasjon og strukturering av kunnskap blir løsere (Bernstein, 1977).

Samtidig går det opp for oss at kunnskapens univers foreldes og utvides i raskt tempo, og at inntrykks- og informasjonsstrømmen bare øker og øker. Så oppstår denne tanken: Når

kunnskapen ikke lenger er gitt og mangfoldet overtar, peker fordringene mot den enkelte; kunnskapen må *skapes* av barnet selv. Vi får et nytt sprang i formål retning.

Resonnementet er dette: Etter hvert som kunnskapen blir mer flyktig – altså mindre allmenngyldig – må vi søke til mer robuste faktorer i læringsprosessen, nemlig allmenngyldige metoder, strategier og ferdigheter – det vil si formale kvaliteter. Vi søker etter *måter* å lære på som er slik at hvis du klarer deg i én situasjon, kan du også beherske andre. Metodene kan overføres utvungent fra den ene konteksten til den andre. Det som gjelder, er selve evnen til å lære; elevene skal «lære å lære». Dette er knyttet til en hel flora av formale begreper som har vokst fram gjennom de siste tiårene: samarbeidslæring, aksjonslæring, erfaringsbasert læring, ansvar for egen læring, problembasert læring, prosjektarbeid, læringsstil – og redskapet over alle redskaper: IKT. Vi har vært vitne til en ny metodeoptimisme, der en begynte å snakke om *læring* i stedet for *undervisning*. Her er det vanskelig å skille klinten fra hveten; det vrirler av uklare begreper, det er lett å misforstå teoriene, de er vanskelige å omsette i praksis, og de stiller store krav til praktisk organisering. På dette viset kommer læringsmålene fort i bakgrunnen.

Denne utviklingen avspeiler en mer generell teoribygning vi ser i det flytende moderne, nemlig *konstruktivismen* – en fellesbetegnelse for de forestillingene som går ut på at vi selv konstruerer vår virkelighet, vår kunnskap, vår identitet og vårt livsinnhold. Som læringsteori står konstruktivismen i gjeld til Piaget, som erkjennelse av hvordan kultur og samfunn påvirker vår utvikling, er den inspirert av Vygotsky, som forestilling om dekonstruksjon av etablerte forestillinger er den en frukt av senmoderne filosofi, og som generell oppfatning av mennesket som selvkonstruksjon er den et ektefødt barn av det flytende moderne.

På 1980-tallet flommet det en romantisk bølge innover skolen, ifølge sosiologen Ove Skarpenes (2007). Nå får vi høre om identitet, helhet, selvbevissthet, selvrealisering og ansvar – ikke så langt fra reformpedagogikkens tanke om barnets iboende krefter, men begrunnet på en helt annen måte. Den humanistiske tanken om individets egenverdi og ukrenkelighet blir gradvis erstattet av autenticitet og selvtilstrekkelighet. Først i dag ser vi hva denne utviklingen kom til å bety – men skiftet kom på 1980-tallet. Det var da de rådende forestillinger endret seg – ikke i retning av en fasttømret og entydig ideologi, men som møtested for mange impulser tolket inn i samme mønster.

Kulturens kraft og utilsiktede allianser

Kulturen fordreier begrepene og omskaper dem i sitt bilde. Også forestillingen om det selvskapende barnet er et sluttprodukt av slike omdannelsesprosesser, som starter med viktige og nyskapende tanker, men ender i klisjeer og forenklinger. At læring primært skjer når barnet selv setter sammen erfaringer og kunnskap til personlig forståelse, er helt selvsagt. Og det er viktig at barn tar ansvar for egen læring, at de lærer å finne fram i kunnskapens univers. Men i praksis later det til at slike tanker får mange lærere til å legge hovedbyrden på elevene, mens de selv abdiserer fra både undervisning og autoritet. Ja, det virker som om våre forestillinger om barns selvstendighet, nysgjerrighet og aktivitetstrang trekker i retning av et sentralt begrep – selvtilstrekkeligheten – noe som altså henger sammen med det generelle kulturbildet. Slik kommer også skolens utvikling i et annet lys; den bærer ikke skyld alene, men speiler snarere rådende kulturtrender.

Vi ser ikke alltid at det er sterkere krefter – les: trender og marked – enn våre pedagogiske ideer som er virksomme i spillet om skole og undervisning. I markedets ånd er det mange som har den oppfatning at det meste er opp til oss selv, at vi må ta oss fram gjennom livet på egen hånd og at vi stadig må fremme våre egne interesser, selv om det skjer på bekostning av andre. For dem er det kjærkomment med pedagogiske forestillinger om selvtilstrekkelighet. Slik har pedagogikken blitt trukket inn i en ufrivillig og utilsiktet allianse.

Også den politisk moderate venstresiden har latt seg friste av den pedagogiske formalismen. Men slik var det ikke i begynnelsen; både pedagogikken og politikken har endret karakter.

Samfunnskritikken etter studentopprøret i 1968 fikk to hovedretninger (Boltanski og Chiapello, 2005). *Kunstnerkritikken* angrep uniformeringen i massesamfunnet, konsumjaget og kommersialiseringen av menneskelige relasjoner. Målet var frigjøring til fremme for individuell autonomi og det autentiske og unike. *Sosialkritikken*, derimot, var rettet mot sosiale og økonomiske ulikheter og mot de strukturelle årsakene til slike ulikheter. Målet var frigjøring for de undertrykte og utbyttede. Men sosialkritikken forstummet, og pedagogikken og venstresiden lot seg friste av de mer romantiske strømningene som fulgte kunstnerkritikken.

Det har hersket en påtakelig unnfallenhet blant majoriteten av fagpedagoger og på den politiske venstresiden når det gjelder to forhold i skoledebatten: lærerens autoritet og kunnskapens tyngde. I den pedagogiske debatten har vi hatt bare to fronter: de progressive pedagogene, som har stilt barnet i sentrum, med vekt på trivsel, undring og aktivitet – mot de restaurative pedagogene, som har angrepet den progressive pedagogikken for å ha sviktet kunnskapen (Telhaug, 1992). De første har utilsiktet tjent liberalistiske trender, de andre er blitt tatt til inntekt for næringslivets interesser – begge parter uten alltid å ville det. Sjeldnere har noen stilt det grunnleggende spørsmålet: Hva skal vi bruke kunnskapen til? Hvilken retning skal skolen ha?

Kompetanse som ferdigheter

Dermed er arenaen blitt overlatt til næringslivet og den politiske høyresiden, som har kommet til å dominere den skolepolitiske debatten og dermed peke ut den nye kursen for skolen. Den har dreid seg om å heve kunnskapsnivået, ikke så mye om *retningen*. Men det var Gudmund Hernes som var først ute. I NOU 1988:28 *Med viten og vilje* (1988) kom han med følgende programerklæring: «Utfordringen for norsk kunnskapspolitik er at landet ikke får nok kompetanse ut av befolkningens talent», og hans ambisjoner viste seg i fagplanene fra 1997 (L97). Her var kunnskapens mål klart uttrykt og inntil smerteterskelen tydeliggjort gjennom detaljerte krav knyttet til fag og alderstrinn. Kompetansen var knyttet til *kunnskap*, i motsetning til det som skulle komme gjennom neste reform. Samtidig forsøkte Hernes å sørge for et dannelsesrettet innhold i den generelle delen av planverket: Mennesket skal være meningssøkende, skapende, arbeidende, allmenndannet, samarbeidende og miljøbevisst. Og grunnlaget ligger i den nasjonale kulturarven, fremmet gjennom et felles lærestoff. Kort sagt: Vi aner dobbeltheten av kompetanse og dannelses.

Begrepet *kompetanse* ble nå trykket til alles bryst. I stortingsmelding nr. 30 (2003–2004), *Kultur for læring*, som ligger til grunn for *Kunnskapsløftet*, forekommer ordet hele 540 ganger. Vi møter det 199 ganger i de påfølgende fagplanene (K06). I den skolepolitiske debatten snakket en heller om *kunnskap*; skoleverket hadde sviktet kunnskapen, og kunnskapen måtte gjenopprettes, men ingen snakket om *dannelse*. Kristin Clemet beholdt likevel den generelle delen fra L97, den som flagger dannelsen, men innpakningen gjennom fagplanene er radikalt forskjellig i sin retorikk. Det ligger en spenning i terminologien knyttet til det nye planverket; fagplanene kretser om *kompetanse*, reformens betegnelse refererer til *kunnskap*. Hva ligger i begrepene? Hva er det som har skjedd?

La oss først se på kunnskapen. Reformens betegnelse – *Kunnskapsløftet* – er blitt tillagt en dobbeltbetydning; læreplanen er både et løfte av kunnskap og et løfte om kunnskap. Men holder planen hva den lover – på bakgrunn av dens egne premisser?

Under forarbeidet ble det gjort et stort poeng av at kravene til kunnskap skulle skjerpes; de skulle bli klarere og mer forpliktende. Resultatet finner vi i *kompetansemålene*, som er et uttrykk for hva eleven «skal kunne» etter 2., 4., 7. og 10. årstrinn. Men så viser det seg at det i mindre grad handler om *kunnskaper* enn om *ferdigheter*.

I retningslinjene for planarbeidet heter det:

Målene skal ikke lenger inneholde formuleringer som elevene skal ha kjennskap til, ha innsikt i, etc., men skal være formulert på en slik måte at det går klart fram at de dreier seg om noe eleven/lærlingen skal kunne gjøre eller mestre i tilknytning til de kunnskaper og ferdigheter de har utviklet gjennom arbeidet med faget. (Utdanningsdirektoratet, 2004, s. 10)

Man skal altså unngå formuleringer som peker i retning av *kunnskap*, og i stedet legge vekt på *arbeidet* med faget – altså aktiviteter og ferdigheter.

Særlig sentralt står *grunnleggende* ferdigheter: å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne uttrykke seg skriftlig, å kunne lese, å kunne regne og å kunne bruke digitale verktøy. Disse ferdighetene skal innøves gjennom alle fag. Disse kravene må ses på bakgrunn av at det står dårlig til med disse ferdighetene blant norske skoleelever, slik det også er påvist gjennom internasjonale undersøkelser, og det har vært politisk enighet om denne vektleggingen. Men ferdighetene strekker seg lenger; de omfatter også overordnede strategier for læring og generelle læringsferdigheter. Begge deler, både vekten på grunnleggende ferdigheter og generelle læringsferdigheter, har bidratt til at den skolefaglige substansen er blitt mer uklar – selv om det varierer noe fra fag til fag – og språket avspeiler dreiningen.

Material uklarhet

La oss bruke samfunnsfag som eksempel. I L97 (fagplanen) finner vi slike formuleringer: «Eleven skal utvikle kjennskap til, skaffe seg oversikt over, få innsikt i, hente inn kunnskap om, gjøre seg kjent med, arbeide med, reflektere over» – og så kommer *det* en skal få kjennskap til, skaffe seg oversikt over, få innsikt i og så videre. Avsnittene om historie refererer til tidsangitte perioder, der navn og begivenheter er flittig omtalt. Elevene skal lære om Sokrates, Platon, Frans av Assisi, Marco Polo, Martin Luther, Galileo Galilei og mange andre. Det skal undervises om antikken, romerriket, svartedauden, renessansen, oppdagelsesreisene, reformasjonen, dansketida, slavehandelen, reformasjonen, den franske revolusjonen, unionen med Sverige, imperialismen, kommunismen, fascismen og nazismen, den norske velferdsstaten – og mye mer.

I L06 heter det i fagplanen at elevene skal «beskrive, undersøke, utforske, forklare» – og så kommer *det* en skal beskrive, undersøke og så videre. Vi finner mange formuleringer av typen «samtale om, fortelle om, tolke», mens det en skal arbeide *med*, er vagt angitt. Vi finner ikke et eneste navn, og svært få historiske fenomener er omtalt. Ikke engang 1814 eller 1905 er nevnt. Når det gjelder 1900-tallet, snakkes det om internasjonale konflikter, men det står ikke et ord om de to verdenskrigene, om kommunismens fall eller om Midt-Østen. Derimot skal elevene lære seg å presentere utviklingstrekk, analysere konflikter, formulere årsaksforklaringer, diskutere konsekvenser av konfliktene og reflektere over omveltningene i dagens samfunn.

Norskfaget er både et kulturfag og et ferdighetsfag. Hvordan framtrer forholdet mellom disse to perspektivene i L06? Er det slik at ferdighetskravene svekker kulturaspektet? Ser vi på avsnittet *skriftlige tekster*, finner vi under kompetansemålene at elevene skal kunne

bruke strategier for leseforståelse, snakke om innhold og form, uttrykke tanker om ulike tekster, beskrive egne litteraturvalg, forklare hvordan tekster er laget ved hjelp av begreper fra tekstkunnskap, uttrykke forståelse og leseopplevelser, presentere egne tolkninger – lese og skrive tekster i ulike sjangere, begrunne egne lesevalg med utgangspunkt i kunnskap om lesestrategier, formidle leseerfaringer og leseopplevelser basert på tolkning og refleksjon.

Det som er karakteristisk, er at det ikke er angitt noen forfatternavn, litterære verk, stilretninger eller perioder, mens det står en hel del om tekstanalyse og lesestrategier, dette i et

fag som eksplisitt nevner kulturforståelse og dannelse blant sine overordnede mål. Vi finner bare vage historiske referanser («klassiske verk», «samtidstekster», «norsk litteraturarv»), men snarere omtale av større temaer (kjærlighet og kjønnsroller, helt og antihelt, virkelighet og fantasi, løgn og sannhet, oppbrudd). I forbindelse med oversatte tekster nevnes «samfunnsforhold, verdier og tenkemåter». Dette er viktige referanser, som en dyktig norsklærer kan finne ut av. Like fullt er det *arbeidet* med litteraturen – altså aktiviteten eller ferdighetene – som kommer sterkest fram, ikke innholdet.

Samtidig legges det stor vekt på aktive *skriveprosesser* og ferdighetene elevene trenger i så måte. Elevene skal «eksperimentere med ulike språkvarianter i egen skrivning, bruke digitale skriveverktøy i skriveprosesser og i produksjon av interaktive tekster, vise hvordan tekster i ulike sjangere kan bygges opp, vurdere egne tekster og egen skriveutvikling ved hjelp av kunnskap om språk og tekst».

Hovedperspektivet er aktiv *bruk* av språket i en vid sammenheng. Under fagets formål heter det:

Norskfaget er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling [...]. Slik representerer faget en demokratisk offentlighet som rustet til deltakelse i samfunns- og arbeidsliv [...].

Her plasseres faget i en klar dannelsesstradisjon, og ferdighetene som er beskrevet, skal tjene dannelsens formål. Spørsmålet er om fagplanen som sådan lever opp til dette, om brukerne makter å etterleve intensjonen, og om de klarer å omsette planen til praksis. Eller ser de bare ferdighetene?

En som var med og laget utkastet til norskplanen, Jon Smidt, skriver:

Det ligger en fare i selve begrepet «ferdigheter» og i konstruksjonen av tester som skal måle disse ferdighetene [...] – den faren at ferdighetene kan komme til å dreie seg bare om det lettest målbare [...]. I bunn og grunn handler forståelsen av «grunnleggende ferdigheter» om hva slags samfunn vi vil ha, og hva skolen skal tjene til. (Smidt, 2005)

Smidt utdyper dette ved å vise til «skolens dannelsingsoppdrag» og «den demokratiske offentlighet» – altså konteksten for faget og ferdighetene – ut over det rent nyttemessige. Dermed kommer planen i et annet lys. Men det spørs altså om lærerne ser sammenbindingen mellom ferdigheter og formål, det vil si at ferdighetene skal tjene dannelsen like mye som de skal gi nyttig kompetanse.

Tar vi for oss fagene kunst og håndverk eller musikk, finner vi noe av det samme: begreper, navn og stilretninger i L97 – ferdigheter og aktiviteter i L06. Felles for alle fagplanene er at kompetansemålene uttrykkes på denne måten: «Mål for opplæringen er at eleven skal *kunne*», og så kommer *formålet*. Mitt inntrykk er at det varierer fra fag til fag hvor klar denne sammenbindingen er – og ikke minst hvor klart formålet er uttrykt. I fag som kristendoms-, religions- og livssynskunnskap og naturfag virker både sammenbinding og formål rimelig klare.

Forholdet mellom *kunnskap* – forstått som viten, innsikt og forståelse – og *ferdigheter* – oppfattet som redskaper – aktualiseres særlig i noen fag. Hvis ferdigheten «å beskrive» samfunnsfaglige fenomener blir viktigere enn å ha innsikt i de samme fenomenene, er det noe som er galt. Men det trenger ikke å være slik. I andre fag er risikoen mindre, for eksempel i norsk og matematikk. Der ligger ferdighetene (lesing, skrivning, regning) mer åpenbart i faget, og det er vanskelig å skille kunnskaper og ferdigheter. Noen fag er altså mer formale enn andre.

Det faktum at det legges så stor vekt på ferdigheter, og at sammenbindingen mellom ferdigheter og formål er uklar, bidrar til å gjøre hele planverket uklart. Alt i alt er det

vanskelig å se at presisjonsnivået er høyere i L06 enn i L97. En kan saktens si at det står *for* mye i L97, og at det svekker graden av forpliktelse. Men at kunnskapskravene er lavere, er det ikke grunnlag for å hevde.

Klarere krav: Hvilke krav?

Kunnskapsløftet er basert på prinsippet om målstyring. Det innebærer at målene – kravene – fastsettes sentralt (nasjonalt), mens det er opp til den enkelte skole og i siste instans elevene å oppfylle målene; måloppnåelsen skal derimot kontrolleres sentralt (gjennom nasjonale prøver). Dette prinsippet ser i praksis ut til å vise seg klarere i kontrollen av resultatene enn når det gjelder klarhet i krav. Mange fagplaner opererer med så teoretiske og abstrakte begreper at det gjør kravene enda mer uklare. Å tolke fagplanene og fylle dem med konkret innhold overlates i stor grad til den enkelte skolen. Clemet snakket varmt om tillit til lærerne. Men konsekvensen kan bli et vanskelig og tidkrevende lokalt læreplanarbeid.

Sverige har hatt liknende læreplaner en periode, og der har en dårlige erfaringer. I et notat fra Skolverket (2005) heter det: «Kursplanernas öppna, processinriktade mål kan leda til otydliga krav med resultatet att undervisningen trivialiseras». Videre blir det pekt på at det lokale læreplanarbeidet tar mye tid, og at forskjellene mellom skolene blir større. Av en tidligere rapport (2003) går det fram at læringskvaliteten har falt som resultat av reformene.

Hvis de nye fagplanene oppfattes som uklare, er det grunn til å frykte at de nasjonale prøvene vil ta over som styringsfaktor i skolen. Da er ikke tilliten til lærerne og den lokale friheten så mye verdt lenger. En annen – men utilsiktet – virkning er denne: Lærerne griper til et kjent og trygt element i skolen – læreboka –, eller de klynger seg til den forrige læreplanen, L97, med sine strekpunkter.

Når det gjelder L06, er altså konklusjonen denne: Det man skal arbeide *med* eller ha kunnskap *om*, er vagt angitt, sammenliknet med L97. Det er dette som får kritikerne til å si: Det gjelder å skille mellom ferdigheter og *forestillinger*, mellom hvordan noe skal gjøres og *at* noe er slik og slik (Liedman, 1999, s. 205), mellom det formale og det materiale slik vi har beskrevet det. Vi kan ikke snakke om dannelse basert på ferdigheter alene, det må foreligge viten, altså påstandskunnskap (Peters, 1969, s. 29) – eller skulle vi kalle det *innsikt*? Det som har skjedd ved Kunnskapsløftet, er at forestillingene og den faglige innsikten har tapt for ferdighetene, at det materiale har tapt for det formale. Aktivitet er blitt en trylleformel i dagens skole, knyttet til tanken om selvkonstruksjon. Men aktiviteten kan fort bli en sovepute, uten formål og med uklar tilknytning til et egentlig innhold. Det var disse trekkene ved reformen – den uklare angivelsen av kunnskap – som fikk Gudmund Hernes til å raljere over «kunnskapsfallet» i en kronikk (2005) like etter at Kunnskapsløftet ble presentert.

Det later til å være enighet om å stille krav til barn. Dette har vært forsømt under «snillismens» påståtte hegemoni i skolen. Skulle det ikke da være bra at kravene nå skjerpes – slik det er et uttalt mål i *Kunnskapsløftet* – og at den generelle mentaliteten i skole og samfunn er i ferd med å bli strengere? Spørsmålet er likevel dette: Hva er forskjellen på krav knyttet til kompetanse og konkurranse på den ene siden, og krav knyttet til oppdragelse og dannelse på den andre siden? Når det gjelder grunnleggende ferdigheter, later det til at norsk skole nå hever seg på den internasjonale rankingen, men hva med kunnskap forstått som innsikt?

Det var på tide å ta tak i de grunnleggende ferdighetene. De kan tjene mange formål – fra spesifikk nytte og kompetanse til underbygning av mening og dannelse. Ikke minst gjelder dette språklige ferdigheter, og språket er en viktig faktor i det offentlige rom. Politisk dannelse innebærer at vi har et språk til rådighet som kan utfordre den politiske makten, ekspertene og systemverdenen i sin helhet. I motsatt fall oppstår det et gap mellom politisk makt og ekspertise på den ene siden og allmennspråk og folkets dannelse på den andre siden.

Det engelske begrepet *literacy* viser nettopp til de språklige ferdighetene som skal til for å mestre samfunnets krav, og som er nødvendige for å tilegne seg meningsdannende

kunnskap, en forutsetning for selve demokratiet. UNESCO (2004) definerer begrepet på denne måten:

Literacy er evnen til å identifisere, forstå, tolke, skape, kommunisere og digitalisere, gjennom bruk av trykt og skrevet materiale i ulike kontekster. Literacy innebærer lang tids læring, som gjør individet i stand til å oppnå mål, utvikle kunnskap og delta aktivt i samfunnslivet.

I stortingsmelding 30 (2003–2004) *Kultur for læring* finner vi et tilsvarende resonnement:

Elevene har imidlertid, etter departementets vurdering, behov for enkelte grunnleggende ferdigheter for at skolen skal kunne formidle kulturarven og gi elevene en god allmenn-dannelse. For å kunne lese en bok kreves det grunnleggende ferdigheter i lesing [...]. Språklige ferdigheter er nødvendig for kommunikasjon mellom kulturer [...]. Slike ferdigheter er også nødvendige for å kunne delta aktivt i den demokratiske utviklingen av samfunnet [...].

Den sterke vekten på grunnleggende ferdigheter i *Kunnskapsløftet* avspeiler likevel kravene til matnyttig kompetansebygging klarere enn det peker mot språket som kommunikativt dannelsesredskap. Vi finner riktignok et dannelsesperspektiv i enkelte av fagplanene, ikke minst i norskplanen. I erkjennelse av at språklig aktivitet blant unge i så stor grad skjer på nettet, har man også begynt å snakke *digital literacy*, ettersom det trolig finnes språklige særtrekk og ferdigheter som bare kan utvikles i dette mediet. Redskapene må imidlertid være underordnet dannelsens mål. Verken oppdragelse eller dannelse kan reduseres til ferdigheter eller strategier, refleksjon eller verdibevisthet; det formale må være knyttet til substans og retning.

Men det trengs altså et språk for å delta i dannelsens diskurs – herunder et språk som kan artikulere moralske dilemmaer og standpunkter. Det gjelder å forsvare dette språket mot utarming, både innenfor utdanning og i det offentlige rom.

Frihet og kontroll

Virkningene av en læreplan kan ikke vurderes uavhengig av den konteksten læreplanen inngår i. La oss derfor se nærmere på totalbildet i dagens skole. Da står vi overfor en merkelig kombinasjon av frihet og kontroll. Friheten er både pedagogisk, organisatorisk og økonomisk; målene kan oppfylles på den måten den enkelte skolen ønsker. Resultatene skal derimot kontrolleres på sentralt hold, gjennom nasjonale prøver for prøving av ferdigheter – i lesing og regning, samt deler av faget engelsk. Denne ordningen kom i stand før Kunnskapsløftet, men er beslektet med prinsippet om kompetansekrav vi finner der, selv om planverket ikke nevner måling av kompetanse. Tanken var opprinnelig at resultatene skulle publiseres, slik at det gikk an å rangere skolene. Nå er det opp til kommunene, som offentliggjør resultatene i stor stil, og dermed er vi like langt. Vi nærmer oss *thatcherismen*. Margaret Thatcher gikk imidlertid enda lenger og innførte resultatbasert lærerlønn og fritt skolevalg for foreldre, basert på resultatene fra de nasjonale prøvene. Slik kunne det bli konkurranse på alle nivåer: mellom elever om å gjøre det best mulig, mellom lærerne om å få de beste resultatene, mellom skolene om beste rangering og mellom landene om beste status for det nasjonale skoleverket. Tanken er heller ikke fremmed i vårt land; Næringslivets hovedorganisasjon (NHO) var tidlig ute og etterlyste resultatlønn for lærere (Klassekampen, 03.01.2008).

Riktignok er det et politisk motstand mot en slik dreining, men det ser ut til at skolens praksis begynner å leve sitt eget liv, særlig når det gjelder de nasjonale prøvene. I sin bok *Kunnskapsbløffen* beskriver Magnus Marsdal (2011) hvordan målinger og konkurransementalitet griper om seg, og hvordan kartlegging, vurdering og dokumentasjon tar oppmerksomheten bort fra andre oppgaver. I iveren etter å få best mulige testresultater tar

lærere og skoleledere i bruk alle virkemidler; det pyntes på resultater og forhandles om karakterer.

Det kan godt være at de nasjonale prøvene øker læringstrykket når det gjelder grunnleggende ferdigheter. Men medaljen har en bakside. For det første er de målte ferdighetene redusert til noe annet enn de ferdighetene en helhetlig danning krever. For det andre er det lett å tenke seg at skolens innhold blir påvirket, at det vil ta farge av de nasjonale prøvene: Målbare ferdigheter blir prioritert på bekostning av innsikt og refleksjon – med den følge at dannelsesperspektivet blir uklart. Et forhold vi tidligere har pekt på, peker i samme retning: Når læreplanen er uklar og overlater så mye til skolens skjønn, har ikke lærerne annet enn de nasjonale prøvene å gå til. Dette innebærer en reduksjonisme i oppfatningen av kunnskap. Problemet ligger altså både i praksisen som utvikler seg gjennom bruken av de nasjonale prøvene, og i selve fagplanene. Mange vil dessuten spørre: Lar danning seg forene med så sterke innslag av konkurranse?

Det nye trykket i skolen – med strengere krav og mer disiplin – avspeiler også en *kulturdreining*, en reaksjon mot det flytende moderne, mer og mer synlig gjennom det siste tiåret. For med det flytende moderne forsvant mange faste holdepunkter, og usikkerheten grep om seg. I dag argumenteres det for en ny fasthet, i motsetning til den påståtte relativismen og snillismen i det postmoderne. Kulturelle innsikter viker for naturvitenskapelige – jf. *Hjernevask*-debatten – og uroen ved en multikulturalitet som aksepterer alt, tiltar. Nå etterlyses viten framfor følelser, teorier uten empirisk grunnlag slås tilbake. Stadig oftere møter vi bindestreksbegrepene fra den nye positivismen – som nevrojus, nevroøkonomi, nevroteologi og nevroetikk. I psykiatrien refereres det gjerne til biologiske og genetiske årsaker, kognitiv terapi og medikamentell behandling. I arbeidslivet blir det etterlyst strengere krav og mer kontroll, utlagt som målstyring, produksjonskrav og resultatkontroll. Ropet på fasthet inkluderer etterlysning av strengere straffer, bevæpnet politi, forbud mot tiggende, mer kustus i gatene og økt overvåkning. Det er mot denne bakgrunnen vi også må forstå utviklingen i skolen.

Til en viss grad avspeiler denne dreiningen en kulturell selvrefleksjon. Men pendelen kan fort trekke i en annen retning enn det mange vil like. En berettiget kulturell selvrefleksjon kan komme til å appellere til understrømninger som må settes under debatt – slik også i skolen. Det har altså blitt større trykk i læringsarbeidet, og lærerne holder på å gjenvinne sin selvsikkerhet, men det er grunn til å stille spørsmålet: Hva skal dette trykket, denne nye tyngden, tjene til? Hvilke interesser er det som vinner? Det er rart at disse spørsmålene ikke skaper større debatt, som del av en voksende interesse for danning.

Et bud på kategorial danning

Det er altså ulike pedagogiske og politiske utviklingstrekk som trekker oppmerksomheten bort fra dannelsen som generelt mål for skolen, og fra debatten om en tidsmessig danning spesielt. Det gjelder både den materiale og den formale siden.

Særlig trenger vi en fornyet debatt om det materiale innholdet. Som Klafki sier, må dannelsens kategorier strekke seg ut over objektivistiske og klassiske forestillinger (se ovenfor); de må snarere knytte tråder mellom ulike former for erkjennelse, kunnskap og verdier og fange opp vesentlige spørsmål i vår tid. Dette er bakgrunnen for Klafkis begrep *nøkkelpoblemer* og tanken om å fordype seg i det vesentlige (Klafki, 2001). Men Klafki er ikke alene om slike tanker: Kant snakket om «peilemerker», Karl-Otto Apel om «regulative ideer». De fleste nøyer seg likevel med å slå fast at tematisering er viktig, eller de antyder noen viktige temaer, slik også Klafki har gjort. Mer konkret er det som legges fram av en dansk «tænketaank for pædagogik og danning» – SOPHIA – som et «bud på framtidens uddannelsesystem», i form av noen «livgivende forestillinger» (Larsen, 2008). Selv er jeg svak for begrepet *bærende temaer*. I en læreplansammenheng må slike temaer klargjøres som

perspektiv snarere enn gjennom detaljkrav, og de bør knyttes til en gjenkjennbar kontekst, som for eksempel økologiske, økonomiske, teknologiske, politiske eller kulturelle spørsmål (Foros & Vetlesen, 2012). Et tematisk perspektiv innebærer at sammenhengen mellom kunnskapselementene utdypes, avveiningen står overfor, utredes, og etiske konflikter synliggjøres.

I praksis ligger det noe normativt i en slik tankegang og i en slik tematisering – ikke bare i utvalget av temaer, men også i hvordan vi forstår dem. Hvilke temaer vi velger, avspeiler vårt normative grunnlag, og det perspektivet vi legger inn i hvert enkelt tema, gjør det samme. Det er her det normative ligger – ikke i pålagte oppfatninger. I denne forstand går det an å snakke om en dannelsens kanon, eller i det minste en ny måte å oppfatte kanon på.

Konklusjonen er denne: Det er et avhengighetsforhold mellom det formale og det materiale. Dannelse krever begge deler – ferdigheter og sakskunnskap, refleksjonskraft og innsikt, kommunikasjonsevne og viten – men det har lenge vært en tendens til å framheve dens formale side. Det er i samspillet og spenningsforholdet mellom det formale og det materiale dannelsen ligger: Hva krever dannelsens innhold – knyttet til sakskunnskap, innsikt og viten – av ferdigheter, refleksjonskraft og kommunikasjonsevne? Hva krever dannelsens formale aspekter av material substans? Til syvende og sist er spørsmålet: *Hvilken* dannelse skal spenningen mellom det formale og det materiale forløse? Kan vi håpe på at neste skolereform blir et dannelsesløft, der det materiale og det formale kommer til forsoning?

Litteratur

- Bauman, Z. (2001). *Flytende modernitet*. Oslo: Vidarforlaget.
- Bernstein, B. (1977). *Class, Codes and Control*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Boltanski, L. & Chiapello, E. (2005). *The New Spirit of Capitalism*. London: Verso.
- Brekke, M. (red.) (2010). *Dannelse i skole og lærerutdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dannelsesutvalget for høyere utdanning (2009). *Kunnskap og dannelse for et nytt århundre*. Melding.
- Foros, P.B. (2006). *Skolen i klemme. Dilemmaer og spenningsforhold*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Foros, P.B. og Vetlesen, A.J. (2012). *Angsten for oppdragelse. Et samfunnsetisk perspektiv på dannelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hagtvedt, Bernt og Ognjenovic, G. (red.) (2011). *Dannelse:tenkning, modning og refleksjon*. Oslo: Dreyers forlag.
- Hernes, G. (2005). Kunnskapsfallet. Kronikk i *Dagbladet*, 08.05.
- Kallos, D. (1977). *Den nya pedagogiken*. Stockholm: Wahström & Widstrand.
- Klafki, W. (2001). *Dannelsesteori og didaktikk. Nye studier*. København: Klim forlag
- Kunnskapsdepartementet (2004) St. meld. nr. 30 (2003–2004) *Kultur for læring*.
- Kunnskapsdepartementet (1988) NOU 1988:28 *Med viten og vilje*
- Larsen, S. N. et al. (red.) (2008). *En flerstemmig vision for uddannelsessystemet – livgivende forestillinger*. Tænketanken SOPHIA.
- Liedman, S.-E. (1999). *I skuggan av framtiden. Modernitetens idéhistoria*. Stockholm: Albert Bonniers Förlag.
- Marsdal, M. (2011). *Kunnskapsbløffen*. Oslo: Forlaget Manifest.
- Med viten og vilje*. Kulturdepartementet. NOU 1988:28.
- Opdal, P. M. (2010). Dannelsesbegrepet som fundamentalbegrep. I Brekke, Mary (red.). *Dannelse i skole og lærerutdanning*. Oslo: Universitetsforlaget

- Peters, R.S. (1969). The meaning of quality in education. I Beeby, C. E. (red.), *Qualitative Aspects of Educational Planning*. Paris: Unesco International Institute for Educational Planning.
- Skarpenes, O. (2007). *Kunnskapens legitimering*. Oslo: Abstrakt.
- Skolverket (2005): *Resultatförbättring i grundskolan*. Internt arbeidsmaterial 2005-05-02.
- Skolverket (2003): *Skolverkets nationella utvärdering av grundskolan (NU03)*.
- Slagstad, R., Korsgaard, O. og Løvlie, Lars (red.) (2003). *Dannelsens forvandlinger*. Oslo: Pax.
- Smidt, Jon: "Grunnleggende ferdigheter?", *Adresseavisen* 01.11.2005.
- Steinsholt, K. og Dobson, S. (red.) (2011). *Dannelse. Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Telhaug, A. O. (1992). *Norsk og internasjonal skoleutvikling. Studier i 1980-årenes restaurative bevegelse*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- UNESCO (2004). *The Plurality of Literacy and its implications for Policies and Programs*.
- Utdanningsdirektoratet (2004). *Retningslinjer for arbeid med læreplaner for fag*.