

Gunnar Skirbekk (24.1.02)

Livslang læring – eit bidrag til økonomisk vekst eller kritisk danning?

Liv og læring har alltid gått hand i hand. *Homo sapiens* har alltid lært, ved prøving og feiling og ved overføring av ferdigheiter, holdningar og innsikter. Som vi seier: ”Vi lærer så lenge vi lever”. Livslang læring er såleis inga nyhende. Det nye er at stadig fleire blir trekte inn i organiserte former for livslang læring: Barn og unge er inne i skoleverket i årevis, mange tar høgare utdanning av forskjellig slag, og i tillegg har vi organiserte former for etter- og vidareutdanning. Desse formene for organisert livslang læring er noko nytt, historisk sett. I dette perspektivet kan vi seie at livslang læring er eit *moderne* fenomen, og dét pregar både organiseringa og målsetjinga, både det vi gjer og det vi ønskjer å oppnå med dei organiserte formene for livslang læring. Det er det moderne samfunn som gir meining til begrepet ”livslang læring”.

Kva forstår vi her med *moderne samfunn*? Ordet ”moderne”, eller ”modernitet”, blir mye brukt, men ordbruken er langtfrå klar og vel gjennomtenkt i alle samanhengar. Det er nok å minne om at Blair og Schröder i sitt felles skriv om sosialdemokratiets framtid bruker ordet moderne, eller modernitet, heile 25 gonger på 17 små sider (i den tyske teksten), men ikkje ein einaste stad gjer dei eit forsøk på å klargjere kva dei legg i ordet. Men dei insisterer på at deregulering og privatisering er vegen å gå, og at folk må innstille seg på ein fleksibel arbeidssituasjon – det vil seie, at folk må innstille seg på stadig å måtte oppdatere sin eigen kompetanse og på stadig å måtte skifte arbeid. Eit kjernepunkt i moderniteten, slik Blair og Schröder ser det, er såleis livslang læring i form av ei stadig etter- og vidareutdanning for å møte endringar på arbeidsmarknaden. Det er neppe grunn til å tru at dette er eit særstandpunkt. Skrivet gir vel snarare uttrykk for gjengse synsmåtar, både når det gjeld begrepsbruk og når det gjeld anbefalingar: Individet har ansvar for sitt eige liv, også i forhold til arbeidslivet; men i alle fall i Europa er det dessutan ein viss konsensus om at det offentlege bør ta eit ansvar for å legge til rette for etter- og vidareutdanning, eit standpunkt som står i ei viss motsetning til den nordamerikanske varianten av modernitet, der ein i større grad reknar med at marknaden vil (og bør) regulere den etter- og vidareutdanninga som trengst. I den grad det nordamerikanske opplegget særleg tar vare på dei sterkaste aktørane, økonomisk og evnemessig, vil systemet generere større ulikskap enn dei system vi har hatt i eit lett sosialdemokratisk Europa. Så er spørsmålet om den eine eller andre ordninga gir best økonomisk vekst og politisk stabilitet over tid, i lys av dei politiske og økonomiske kostnadene ved eksklusjon på den eine sida og kostnadene ved offentlege tiltak på den andre. Dette er eit intrikat spørsmål, også fordi det fører over i etiske spørsmål om kva for samfunn vi ønskjer å leve i. Men det er verdt å notere at moderniteten, også når han primært blir forstått i økonomiske termar, kan framstå på forskjellige måtar, slik som i Nordamerika eller i Europa – om vi kan tillate oss å tale i generelle vendingar.

Her er vi ved eit allment poeng: det moderne, eller moderniteten, kan utleggast på forskjellige måtar, og den som vil bevege seg usjenert i det

intellektuelle selskapsliv bør kunne komme opp med meir nyanserte og oppdaterte utleggingar av moderniteten enn det som Blair og Schröder artikulere og som elles er gjengs hos folk som tenkjer eindimensjonalt ut frå marknadsøkonomiske begrep.

Mangt er sagt om det moderne, frå "la querelle des Anciens et des Modernes" (på slutten av 1600-talet) over opplysningstida og fram igjennom det nittande og tjuande hundreår, med filosofen Kant og sosiologen Weber som merkepålar i landskapet.

Her skal vi berre minne om visse sentrale poeng:ⁱ Ved dei tre kritikkaneⁱⁱ bringer Kant moderniteten på begrep ved å skilje mellom det sanne, det rette og det vakre, det vil seie, mellom gyldighetsspørsmål som høyrer heime i vitskapen, i retten og i kunsten. Hos Weber blir det på den eine sida skilt mellom forskjellige gyldighets- og rasjonalitetsspørsmål og på den andre sida mellom forskjellige handlingssfærar eller institusjonar (i sosiologisk forstand). På bakgrunn av den gyldighetsteoretiske differensieringa mellom "er" og "bør" får vi differensieringar mellom ulike vitskapelege disiplinar på den eine sida, og (m.a.) mellom rett og moral på den andre. Vi får differensiering mellom religion og politikk. Og på det institusjonelle plan får vi differensieringar på fleire plan, t.d. mellom stat og marknad, og mellom kvar av desse to og det sivile samfunn. Desse og påfølgjande differensieringar opnar for meir spesialiserte og dermed for meir effektive og rasjonelle handlingstypar, frå formålsrasjonell naturbeherking til forutseibare juridiske system og dermed m.a. til meir forutseibare handlingar på marknaden. I Webers perspektiv inneber såleis moderniteten ei pågåande rasjonalisering og differensiering, både institusjonelt og gyldighetsteoretisk. Den sekulariseringa og vitskapeleggjinga som inngår i rasjonaliseringa omfattar på same tid ein kulturell modernitet i form av refleksiv innsikt om eigen perspektivitet og i form av meiningstap på det eksistensielle plan ("avfortrylling av verda") og av ein uforsonleg kamp mellom normative grunnsyn ("gudanes kamp").ⁱⁱⁱ

I førre hundreår hadde vi omfattande diskusjonar om det moderne prosjekt, om korvidt det gav grunnlag for håp og framstegsoptimisme eller om det tvert om var undertrykkande eller framandgjerande, eller også sjølvdestruktivt, av politiske, sosiologiske eller økologiske grunnar.

Kvifor minne om desse diskusjonane omkring moderniteten og det moderne? Grunnane kan samlast i tre grupper: (1) spørsmålet om *kven vi er*, (2) spørsmålet om dei *handlingsrom eller institusjonar* vi står i, og (3) spørsmålet om dei *perspektiv* vi forstår oss sjølve og handlingane våre ut ifrå.

(1) Det er trivielt å seie at vi i moderne samfunn må kunne mestre forskjellige roller, somme nære og somme formelle, somme tilskrivne og somme tileigna, etc. Dette er velkjent. Velkjent er det også at moderne samfunn opnar for kamp om anerkjening av identitet, eksistensielt eller kollektivt (frå Sartres eksistensialistiske "blikk" til dagens "politics of recognition"). Ein skal "finne seg sjølv" og "realisere seg sjølv", samtidig som andre også vil vere med å bestemme kven ein er og bør vere, frå politiske og religiøse aktørar og institusjonar til livsstilsreklame formidla ved moderne teknologi over marknaden. Vi har såleis *forskjellige personbegrep*, og vi kan seiast å *vere* forskjellige personar, avhengig av

samanhengen vi inngår i og perspektivet vi ser oss ut ifrå: Vi har eitt begrep person for aktørar på marknaden, eit anna som statsborgar overfor forvaltninga og rettssystemet, eit tredje for deltakarar i politisk verksemd – dels med eigenskapar som ikkje overlappar. Vi kan t.d. vere rettslege personar utan å ha dei eigenskapane som trengst for å vere politiske personar eller økonomiske personar, og idealtypen for ein økonomisk aktør har ikkje utan vidare dei eigenskapane som trengst for å vere ein politisk aktør, etc. I tillegg har vi eksistensielle personbegrep, for eksempel *hiin enkelte* hos Søren Kierkegaard, som ikkje er det same som *homo economicus* og heller ikkje *zoon politikon* ("politisk dyr" hos Aristoteles) - og det eksistensielle val hos Kierkegaard er ikkje eit val mellom forbruksvarer og investeringsobjekt eller mellom politiske partiprogram. Vidare har vi dannelsingsorienterte personbegrep, for eksempel slik dei blir forstått frå Humboldt til Gadamer.

Spørsmålet om kva ein person bør lære i si livslange læring, vil sjølv sagt avhenge av kva for personbegrep vi går ut ifrå. Kva er vesentleg for moderne personar, og kva er sektorielt eller uviktig? Sjølv om svaret ikkje er lett, kan vi nok dessverre gå ut ifrå at det som norske utdanningspolitikarar legg i kompetanseheving neppe utgjer meir enn ein flik av det heile. I moderne samfunn har vi mange personroller og personbegrep, som kvar har sine rammevilkår for å kunne realiserast. Modernitetens kriser er neppe berre knytte til økonomiske vekstbehov hos personar som økonomiske aktørar. Moderniteten har også "åndeleg nød" på fleire plan.^{iv} Mening er ein knapp ressurs som stadig blir knappare. Det moderne meiningstap viser seg på ulike måtar; til dømes har vi i moderne samfunn ein aukande sjølvmondsfrekvens blant unge – noko som neppe kan forklarast særleg langt ut frå økonomiske begrep.

Vi merkar oss vidare at forskjellige personbegrep er knytte opp til *forskjellige institusjonar*: det økonomiske mennesket er særleg knytt til den økonomiske institusjon, det politiske til den politiske, det juridiske til den rettslege, og dannelsingsborgaren (*der Bildungsbürger*) til institusjonane for kultur (dvs. for danning av felles meningskodar, normer og personleg identitet – forutan institusjonane for utdanning og forskning), etc. Det er vidare ein skilnad på å arbeide politisk i strategisk og i diskursiv forstand, og mellom det å arbeide politisk innanfor gitte rammer og det å arbeide politisk for å endre rammene, etc. Allment sagt er det ikkje dei same former for innsikt, kunnskap og ferdigheiter som trengst, for dei ulike personane i dei ulike institusjonane. Og ei livslang læring, som vil vere på høgd med den moderne situasjon, må derfor forhalde seg til alle desse formene for innsikt, kunnskap og ferdigheiter.

Vi merkar oss òg at vi får forskjellige personbegrep avhengig av *dei fagperspektiv* vi bruker for å gripe fenomena – og dermed ser vi også korleis dei tre spørsmåla vi stilte går over i kvarandre, nemleg spørsmålet om personbegrep (1), institusjon (2) og fagperspektiv (3).

Fagperspektiva er sjølv sagt viktige: Skal vi forstå mennesket ut frå Darwin eller Freud, ut frå psykologi eller sosiologi? Kva er arv og kva er miljø? Skal vi "forstå" eller "forklare"? I kva for fagperspektiv trer mennesket fram som moralsk ansvarleg og tilrekneleg og i kva for fagperspektiv står det fram som årsaksbestemt, i ei eller anna tyding? Og i kva forstand kan og bør vi forstå mennesket som eit sjølvtilstrekkeleg

individ eller som eit situert samfunnsmedlem?^v Og korleis avgjer vi valet mellom desse ulike fagperspektiva? Her står vi midt inne i den moderne fagdifferensieringa, med vitkapsfilosofien som nissen på lasset når behovet for samanlikning og samanheng trenger seg på. Og vitkapsososiologien blir viktig når vi vil finne ut om visse fagperspektiv dominerer sterkare enn det er sakleg grunnlag for: Kven har makt til å definere dagsorden? Kven har fått andre til å godta eins eige fagperspektiv, for eksempel når det gjeld personbegrepet og behovet for livslang læring?

(2) Vi har allereie nemnt institusjonsmangfaldet, ut frå personbegrepet. Men spørsmålet om moderne *institusjonar* bør ikkje berre drøftast i eit person- eller aktørperspektiv. Det bør også drøftast i eit systemperspektiv.

I *aktørperspektivet* er institusjonsmangfaldet interessant fordi det viser forholdet mellom personbegrep og institusjon; det er dessutan interessant fordi det viser at valfridommen i moderne samfunn ikkje berre er eit spørsmål om marknadsbaserte val mellom varer og investeringsobjekt, men også eit spørsmål om val mellom forskjellige handlingsrom med sine spesifikke motivasjonsmekanismar og grunnverdiar, og dermed mellom ulike livsstilar og livsformer. Det siste poenget er viktig, for det inneber at ein sterk ekspansjon av marknadsinstitusjonen nettopp kan vise seg å vere problematisk ut frå aktørane sitt ønske om valfridom i moderne samfunn: Med ein ekspanderande marknadsinstitusjon blir samfunnet meir eindimensjonalt i institusjonell forstand slik at det blir vanskelegare for folk flest å velje livsprosjekt - store eller små, i arbeid eller samhandling - som ikkje er prega av marknads handlingslogikk og forståingsformer. Ein ekspanderande marknadsinstitusjon fører til *mindre* valfridom på institusjonsnivå og i så måte til mindre valfridom av livsform.^{vi}

I *systemperspektiv* er spørsmålet om institusjonsmangfald interessant fordi det viser til *eit samfunnsmessig behov* for ein *rimeleg balanse* mellom *dei ulike institusjonane*. Kort sagt: i eit samfunn der staten dominerer sterkt overfor den økonomiske og den kulturelle sfære, vil vi lett få strukturproblem – slik vi såg det i Sovjetunionen, der det partistyrte statsapparatet dominerte. Når den økonomiske institusjon dominerer sterkt, utan avbalansering ved eit statleg basert rettssystem og ved ein kulturbasert moral, får vi også strukturproblem – slik vi har opplevd det i Russland etter kommunismens fall. Og når kulturen dominerer, utan avbalansering ved eit autonomt rettsleg og politisk system, forankra i ei nøytral og profesjonell statsforvaltning, vil vi også få strukturproblem – slik som i den prestestyrte islamske republikken Iran.

Spørsmålet om korleis vi til kvar tid bør ordne forholdet mellom dei ulike institusjonane best mogleg, er eit av dei sentrale stridsspørsmål i politikken: Korleis bør arbeidsdelinga vere mellom stat og marknad, og mellom desse to og det sivile samfunn (eller kulturen i sosiologisk forstand)? No er det neppe fruktbart å operere med eit begrep om den perfekte balansen mellom dei ulike moderne institusjonane. Eit slikt begrep ville vere teoretisk vanskeleg og praktisk uinteressant. Men vi kan likevel seie noko om kva som *ikkje* går og kva for konstellasjonar som av strukturgrunnar ikkje er ønskjelege - dét var nettopp det vi gjorde med dei tre eksempla på strukturell ubalanse som vi skisserte ovanfor: Det er ei vital utfordring i moderne samfunn å *unngå* at det oppstår ein urimeleg *ubalanse*

mellom institusjonane. Det er såleis ein asymmetri mellom det positive og det negative: Om vi ikkje kan seie kva som er den perfekte balansen mellom institusjonane, kan vi likevel ofte seie kva som er ein dysfunksjonell ubalanse – for eksempel: Dersom dommarar og stortingsrepresentantar kan kjøpast på marknaden, og dersom vitskaplege sanningar blir avgjorde ved politiske voteringar, har vi institusjonelle strukturproblem. Her har vi fått ein fatal ubalanse mellom institusjonane.

Livslang læring i moderne samfunn kan vanskeleg blendast av frå slike problemstillingar. Slike problemstillingar må på ein eller annan måte inngå som tema for den stadige oppdateringa av moderne personar.

(3) Vi har allereie nemnt problematikken omkring mangfaldet av *fagperspektiv*: Dei forskjellige fagperspektiv gir forskjellig personbegrep. Og liksom forskjellig personbegrep inngår i forskjellige institusjonar, vil også forskjellige fagperspektiv vere knytte til dei ulike institusjonane på forskjellig vis. Men forholdet mellom fagperspektiv og institusjon er kompleks. Som det heiter: Krigen er for viktig til å bli overlaten til generalane - og vi kunne legg til at ein religion er meir enn det prestane eller profetane seier om saka. Krigen, liksom religionen og andre institusjonar, kan gripast ved ulike slags begrep, frå ulike disiplinær. Liksom økonomiske transaksjonar ikkje berre kan gripast og forklarast ut frå eit økonomisk fagperspektiv, men også for eksempel ut frå sosiologiske, psykologiske, sosialantropologiske eller kulturhistoriske fagperspektiv, kan også fenomen som ekteskap og religion gripast ut frå andre begrep enn etiske og religiøse. I tillegg til å nytte sosiologiske og psykologiske fagperspektiv kan vi for eksempel også sjå desse fenomen ut frå eit økonomisk fagperspektiv. Etc.

Dersom vi skal ha eit brukbart gangsyn i eit moderne vitskapsbasert samfunn, må vi derfor tileigne oss ei viss evne til å takle denne pluralismen av fagperspektiv. Livslang læring i moderne samfunn må vere på høgd med denne problematikken og inkorporere slike innsikter.

Denne påminninga om visse grunntrekk ved moderne samfunn fører oss tilbake til eit grunnspørsmål for livslang læring: *Kva er det behov for å lære?* Dette spørsmålet må vi no differensere: Kva har vi behov for å lære i lys av *dei ulike personbegrepa* som vi ikler oss i moderne samfunn? Kva for læringsbehov ligg i modernitetens *institusjonelle differensieringar*? Og korleis influerer *dei ulike fagperspektiv* på det vi seier om læringsbehov for ulike slags personar og ulike slags institusjonar?

Vi har allereie gitt eit par hint, og vi vil her nøye oss med følgjande merknader: Spørsmålet om *læringsbehov* vil falle ulikt ut avhengig av det fagperspektivet vi legg til grunn. Sigmund Freud og Adam Smith^{viii} opererer med forskjellige menneskesyn med forskjellige oppfatningar om motivasjon og behov. Ulike disiplinær med sine ulike underdisiplinær vil såleis gi forskjellige blikk for kva vi treng å lære i ulike fasar i livet i eit moderne samfunn. Kvar disiplin (og kvar underdisiplin) fungerer i så måte som eit sett med begrepsbriller som lar oss sjå visse ting, men som blendar av frå andre sider ved sakene. Men vi har heller ingen nøytral tilgang til verda, uavhengig av eit eller anna begrepssett. Fordi vi i moderne samfunn i stigande grad "ser" verda gjennom ulike vitskapsbaserte begrepsperspektiv, kjem vi ikkje unna ein viss vitskapsteoretisk refleksjon om korleis vi bør forhalde oss til dei ulike perspektiva.

Men det er meir enn som så. Fordi ulike begrep opnar og stenger for ulike slags *verdiar*, får vi samtidig ein *normativ* diskusjon: Med sosiologiske begrep får vi blick for samfunnsmessige verdiar (slik som identifikasjon og autonomi, samhald og normløyse); med økonomiske begrep får vi blick for økonomiske verdiar (slik som kjøpekraft og preferansar, bytteverdi og knappe innsatsfaktorar) - etc. Derfor er valet av fagperspektiv viktig, normativt sett. Når eitt bestemt fagperspektiv først har fått hevd til å beskrive og forklare eit saksforhold, er dei normative spørsmåla langt på veg avgjorde. Det er derfor ikkje likegyldig om vi ser verda ved det eine fagperspektivet eller ved det andre. Derfor kan vi skjerpe påstanden: Fordi dei enkelte fagperspektiv opnar og stenger på same tid og fordi valet av begrep samtidig er eit val av verdiar, er det svært viktig for moderne menneske å kunne reflektere over dei alternative perspektiv som er aktuelle i dei ulike samanhengane som ein står oppi. I vitskapsbaserte moderne samfunn er derfor behovet for ein viss praktisk orientert vitskapsteoretisk kompetanse viktig også av etiske grunnar.

Begrepet behov er såleis ikkje eit faktum som vi kan påvise ved éin enkel vitskap. Som sagt: Fleire vitskapar er aktuelle, og dei forskjellige begrepsperspektiv ved dei forskjellige fag opnar for ulike verdiar, slik at vitskapsteoretisk refleksjon blir særleg viktig. Men i slike refleksjonsprosessar bør folk flest, *aktørane sjølve*, vere med i drøftingane og tolkingane av kven vi er og bør vere. Dermed har vi ikkje berre spørsmålet om forholdet mellom dei ulike fagperspektiv, men også om forholdet mellom ekspertise og lekmannsskjønn, mellom vitskapane og folks eigne (livsverdsbaserte) erfaringar og tankar. Korleis kjem den organiserte livslange læringa inn med omsyn til denne problematikken? Har vi tilstrekkeleg sensitivitet for lekmannsskjønnet og røynslene frå livsverda, eller tar vi det ureflektert som gitt at den profesjonaliserte kunnskapen bør ha forkøyringsrett framfor tradisjonsformidla innsikt og praksisbaserte ferdigheiter i livsverda?

I dei ulike praktiske situasjonar står vi tilbake med spørsmålet om kva for fagperspektiv som fortener å framhevast på kostnad av andre fagperspektiv. Korleis bestemmer vi dette? *Kven* bestemmer dette? Blir slike avgjerder tatt ut frå ureflekterte holdningar eller ut frå innsikt i den type problem som vi har nemnt ovanfor? Kva for profesjonar og aktørar dominerer i dette feltet? Kva for aktørar, fagperspektiv og institusjonar blir dermed undereksponeerte og neglisjerte? Mange fagperspektiv bør inn i desse drøftingane, som også bør foregå saman med dei involverte, der deira eigenerfaring blir tatt alvorleg. Spørsmålet om kva vi har behov for å lære, i eit organisert opplegg for livslang læring, er såleis eit spørsmål som bør drøftast ved ein open og opplyst diskusjon, som ein livslang prosess.

Her har vi tatt utgangspunkt i spørsmålet omkring dei forskjellige *fagperspektiv*. Men dermed er spørsmåla omkring dei ulike *institusjonane* og dei ulike *personbegrep* også aktiverte: Ut frå kva for roller og personbegrep har vi behov for livslang læring? Er det som arbeidstakar eller som samfunnsborgar, som familiemenneske eller som hiin enkelte? Og kva for institusjonar treng særleg støtte i form av organisert livslang læring? Er det næringslivet eller det politiske liv, eller kulturlivet? Er det viktig å lære tilpassing, eller er det vesentlege å lære å endre på saker og ting, anten det gjeld næringslivet, dei politiske og rettslege rammene, eller grunnvilkåra for

kulturlivet i spenninga mellom tileigning og fornying? Og dermed: kva for problemstillingar er spesielt viktige, for ei slik livslang læring?

Så kjem det barnlege spørsmål, til Blair og Schröder og dei andre keisarane: Tenkjer ein her primært ut frå arbeidslivet, forstått ut frå eit økonomisk fagperspektiv, der vi som personar berre framtrer som økonomiske aktørar? I så fall, gjer vi dette fordi vi meiner at dei problema vi slik får tak på er dei einaste seriøse problem i moderne samfunn, dei einaste problema som med rette gjer krav på ei stadig oppdatering for å unngå problem, for den enkelte og samfunnet? Men er ikkje dette eit påfallande simplistisk syn på kva eit moderne samfunn er og kva det krev av oss? Dersom dei tankane som er framlagde ovanfor har noko for seg, er svaret affirmativt. I så fall er det på tide å stanse opp og tenkje seg om: Kva er utfordringane i eit moderne samfunn, og kva bør vi som moderne menneske oppdatere oss på, heile livet igjennom?

Når spørsmålet er stilt, er det opna for mange svar. Men det er iallfall klart at vi bør vere oppdaterte på den type problem som vi her har drøfta – både allment og konkretisert for det enkelte mennesket der det opererer i samfunnet.

Uansett er det mangt vi bør lære. Somt er slik at det stort sett kan lærast ein gong for alle, til dømes skrivning og lesing og sykling. Somt er slik at vi lærer det i dagleglivet og ikkje på skolebenken eller i arbeidssituasjonen, slik som så mange eksistensielle og kulturelle erfaringar. Men det er også somt som vi med fordel kan og bør oppdatere oss på i meir organiserte former, i yrkesliv eller i ein meir organisert læringssituasjon. Det er viktig å finne ut kva vi kan lære ein gong for alle og kva vi bør eller må lære etter kvart, som ei livslang læring. Og det er viktig å finne ut kva vi med fordel kan og bør lære i organiserte former og kva vi med fordel kan og bør lære i livsverda ved ymse former for livserfaring, av både praktisk og menneskeleg art. Begge desse problemdimensjonane er viktig, men vi skal her avgrense oss til å kommentere den førstnemnde: forholdet mellom det vi kan lære ein gong for alle og det vi stadig må lære.

Det blir ofte sagt at ting endrar seg så fort i moderne samfunn, slik at kunnskapane raskt blir utrangerte og slik at vi derfor ikkje bør plage oss med å bruke mye tid på å lære såkalla grunnleggande ting, men at vi tvert om bør vere læringsmessig på farten, med stadig omskolering overfor det som er aktuelt og gangbart til kvar tid. Det er ikkje vanskeleg å skjønne korleis slike oppfatningar oppstår. Dei råkar ei grunnerfaring i moderne samfunn: Mangt er flyktig! Men nøyaktig kva råkar vi og kva overser vi, med eit slikt perspektiv? Vi skal berre ta opp nokre poeng, som eit første inntak til ei drøfting av denne problematikken:

Vi skal først ta for oss visse erfaringar av at ferdigheiter og kunnskapar blir utdaterte, men samtidig spørje om dette gjeld alt det her er tale om (i). Så skal vi ta for oss ein del erfaringar av at ferdigheiter og kunnskapar er bestandige, men samtidig spørje om dette gjeld alt det då er tale om (ii). Til slutt skal vi ta for oss eit tankeeksempel om kva vi held for å vere fast og kva vi held for å vere flyktig (iii).

(i) Det aller meste innan moderne teknologi er i stadig endring, ofte i rask endring. Informasjonsteknologien forandrar seg svært kjapt. Det gjeld datavare så vel som programvare. Her trengst det stadig oppdatering for å

følgje med. Dette berører mange arbeidsplassar. Det rører også ved underhaldningsindustrien og dermed sider ved fritida (i den grad skiljet mellom arbeid og fritid enno er rimeleg klart).

På grunn av konkurransen skjer det raske endringar i mange bedrifter, t.d. i konsumvareproduksjonen, i den farmasøytiske industrien og i byggebransjen. Dette får ringverknader for mange arbeidsplassar, frå detaljhandel til helsevesen og byggeverksemder. Igjen trengst det oppdatering og stadig læring.

Men ikkje alt endrar seg like mye. Sykkelen er stort sett den same. Dessutan er det mange ferdigheiter som trengst uansett endringar i produksjon og i bruk. Det gjeld dei basale motoriske ferdigheitene: evne til for eksempel å trykke, løfte, snu, dreie og flytte, med presisjon, sakleg skjønn og effektivitet. Desse basale ferdigheitene må haldast ved lag, men dei må normalt ikkje lærast på nytt når vi først har lært dei.

Livsstilsbaserte aktivitetar er underlagt endringar, dels ut frå motesvingningar og dels ut frå marknadskonkurranse, ofte ved begge kombinert. Frisørfaget kan vere eitt eksempel, reklamebransjen eit anna. Klipping og vasking, teikning og fargesetjing er rimeleg bestandige aktivitetar, men ikkje dei skiftande hårmotar og kommersialiserte livsstilsideal og heller ikkje måten dei blir framstilte på i dei konkrete arbeidsoperasjonane. Sigrid Undseth kan ha rett i at det er noko i menneskets sjel som ikkje endrar seg, men det er neppe av dei ting som har størst praktisk betydning for folk som jobbar i frisørfaget eller i reklamebransjen.

Offentlege skriv og forskrifter er ofte i endring, sjølv når endringane ikkje så lett kan tilbakeførast til ny teknologi eller behovet for å profilere nye varer på marknaden. Det kan vere nye politiske signal eller vedtak, gjerne ut frå endringar i sosiale og økonomiske forhold. Skatte- og avgiftsreglar med tilhøyrande registreringar og kontrollprosedyrar krev dermed stadig oppdatering i mange ledd i offentlege og private verksemder. Men konstitusjonen, grunnlova, er meir bestandig, både i form og innhald.

(ii) Det går også an å starte i den andre enden, i det varige, og gå derifrå i retning av det flyktige:

Det å lære morsmålet er ei slik varig ferdigheit. Men i dette ligg det meir enn tileigning av eit slags kommunikasjonsmiddel. Når vi lærer eit språk lærer vi samtidig å kommunisere med andre, manifestert ved evne til å veksle bruken av personpronomen, og å forhalde oss til dei gjeremål og gjenstandar som inngår i den livsverda ein lever i. Her inngår evna til i praksis å kunne skilje mellom røyndom og fantasi, mellom det som er og det som ikkje er, og mellom det som gir meining og det som ikkje gjer det. Likeså inngår ei evne til å spørje og svare, til å erkjenne kva som er rimeleg og urimeleg overfor andre. Å tileigne seg eit morsmål er såleis også å bli sosialisert inn i eit fellesskap, med dets gjeremål og tradisjonar. Det inneber å få identitet, meiningskodar og normer. Her vil mangt vere spesielt, men visse sider ved dei ferdigheitene som inngår er allmenne. Slik sett treng vi normalt ikkje å gjennomgå primærsosialiseringa meir enn ein gong. Vi treng ikkje livslang læring på det planet. Men det trengst stadig interaksjon og anerkjenning – noko som primært skjer i livsverda, ikkje i organiserte opplegg.

Det er også visse typar humanistisk og samfunnsmessig kunnskap som er rimeleg tidsbestandige: Rett nok må historia alltid tileignast og tolkast på nytt, men like fullt er kunnskapar om jødefolkets liv eller om opplysningstida og den franske revolusjon rimeleg bestandige saker. Dette er kunnskapar som er tidsbestandige fordi dei rører ved det vi kunne kalle ”epokale” hendingar i historia, dvs. skilsetjande hendingar som har vori med å forme oss. Kjennskapen til slike hendingar er nødvendige om vi vil vite kven vi er. Vi treng ikkje (og kan ikkje) vite alt som skjedde her til lands i 1814, men det er mangt ved det som skjedde det året som det er viktig å få innsyn i, for å kunne skjønne kva for samfunn vi lever i. Noko tilsvarande gjeld Platons idelære og den kopernikanske vending hos Kant. Rett nok må også dette tileignast og tolkast, men kjennskap til desse tankane står seg likevel godt over tid. Liknande merknader kan gjerast om klassisk sosiologi, som hos Durkheim eller Weber. Også dette er sikre kunnskapsmessige investeringsobjekt. Kva så med klassisk litteratur, som Homer, Shakespeare eller Ibsen? Som vi veit: her rår det noko ulike syn. Men striden gjeld primært kva for storverk som bør veljast, ikkje om slike verk kan ha ein viktig dannande funksjon. Det er i alle fall fleire som er usamde om bestemte utval innanfor kunst og litteratur enn dei som avviser at kunst og litteratur kan ha viktige og varige innverknader på oss. Slik sett kunne ein seie at det ikkje er avgjerande om ein lærer det eine eller det andre – om det er jødisk eller kinesisk historie, fransk eller russisk litteratur, etc. – men det er viktig at ein blir ført skikkeleg inn i noko. Så kan ein legge til at det er gode grunnar for at dette skjer på ein måte som gjer det mogleg å dele det med andre, altså at det primært skjer i og utfrå ein felles kultur.

Det som derimot er flyktig, er mange av dei dagsaktuelle namn og hendingar: empiriske data om dei siste meiningsmålingane, namn på medlemmer i alskens komitéar og utval, eller dei siste hitlister eller dei fleste dagsaktuelle sportprestasjonar. Kort sagt, det meste av det som fyller våre media. Dette er i stor monn kunnskapar som går ut på dato. Men, vel å merke, med unntak av ”epokale” hendingar (slik som Hjallis og 16.32.6) som har gått inn i den nasjonale forteljinga om kven vi er.

Overfor naturen har vi tilsvarande forhold: Resultata av grunnforskning, anten det er hos Galileo eller Newton, Darwin eller Watson, er vel verdt å kjenne til. Det representerer kunnskap som er relevant for å skjønne det vitskapsbaserte samfunn som vi er ein del av - jamvel om vi har fått nyare teoriar og tolkingar av seinare dato. Dette er relevante (”epokale”) kunnskapar som fortel oss viktige ting om korleis det moderne samfunn vart forma. Derfor er dette kunnskapar som står ved lag, jamvel om dei i ein viss forstand blir forelda ved oppkomsten av nye paradigme eller ved nye problemstillingar og ny teknologi (slik det skjedde med den aristoteliske fysikken frå renessansen av). Igjen er det slik at vi trygt kan legge dette inn i grunnutdanninga.

(iii) Så langt kan vi derfor trygt hevde at det finst ein god del grunnleggande ferdigheiter og kunnskapar som bør innlærast i primærsosialiseringa og førstgongsopplæringa. Dette krev likevel ei presisering, mellom anna fordi mange allmenne innsikter blir tileigna ved aktualisering overfor konkrete og tidsbestemte situasjonar. Slik sett er det ein dialektikk mellom det allmenne og det særeigne, mellom det grunnleggande og tidsbestandige og det anvendte og flyktige. Dessutan er

det slik at innsikt som ligg brakk kan veikne; eldre innsikter og ferdigheiter må derfor stadig revitaliserast overfor den situasjonen som personen står i til kvar tid. Det er såleis ikkje eit skarpt skilje mellom førstegongslæring og oppfriskande etter- og vidareutdanning. Dette gjeld også for den organiserte læringa, frå grunnskole til organisert etter- og vidareutdanning. Det gjeld òg for læring og innlæring i livsverda, frå tidleg barndom og heile livet igjennom, i form av ei uunnverleg, uorganisert læring.

Kva for ferdigheiter, innsikter og kunnskapar kan vi rekne med vil halde seg, i motsetning til dei som ikkje tåler endringar over tid? Eit tankeeksperiment kan vere på sin plass: La oss gå ut ifrå at vi i tjuårs alder må gjennomgå ein hjerneoperasjon som vil føre til at vi blir liggande i coma i dei neste tjue år og at vi så vaknar opp friske og raske med alle dei ferdigheiter, innsikter og kunnskapar som vi hadde då vi gjekk i dvale. La oss samtidig gå ut frå at det er begrensa kva vi kan lære før operasjonen: Dersom vi vel å lære éin ting, kan vi ikkje lære ein annan. Altså må vi prioritere. Kva bør vi då velje inn og kva bør vi velje ut? Det er scenariet.

Det er visse ting det er ikkje vil vere lurt å lære, fordi vi veit at det vil vere poenglaus kunnskap om tjue år. Det gjeld t.d. reiseruter og bilskilt. Truleg også bilmodellar og telefonnummer. Sportsresultat og hitlister, partibarometer og namnet på stortingsrepresentantar er heller ikkje av det som vi primært burde velje. Derimot bør vi velje å ta med innsikt i dei grunnleggande trekk ved styre og stell og i viktige politiske hendingar. Men vi bør truleg ikkje prioritere mange av dei oppslag som til dagleg lyser imot oss, anten det gjeld politikk, idrett eller underhaldning. Tilsvarande vil detaljert varekunnskap ikkje vere eit godt val, anten det gjeld IT-produkt og bilar eller kvitevarer og konfeksjon.

Når det derimot gjeld primærsosialisering, som gjer at vi blir personar med språk og kommunikative evner, med identitet og evne til arbeid og samarbeid, så seier det seg sjølv at vi ikkje kan ”velje bort” denne typen læring. Utan dette kan vi ikkje velje. Vi vil ikkje kunne gå inn i organisert etter- og vidareutdanning utan denne basiskompetansen. Her rører vi ved ei form for læring som vi ikkje kan vere forutan. I forlenging av dette har vi dei grunnleggande kroppslege ferdigheitene, frå motorikk og koordinerte rørsler til persepsjon og tale. Også desse må på plass.

Men her er det dessutan visse grunnleggande kompetansar ved det å leve i eit moderne samfunn som vi ikkje burde velje bort, t.d. evna til å reflektere over alternative perspektiv, fagleg og verdimesig. Ei slik refleksiv ”desentrering” gir grunnlag for å forhalde seg til andre livsverder og danningstradisjonar, i tråd med dei læringsprosessane som vi har hatt her i landet ved at dei folkelege motkulturane bidro til å gjere oss to-kulturelle, før modernitetens mangfald sette inn for alvor.^{viii} I ei moderne verd, der det som tidlegare var fjernt i rom og tid kjem oss nærmare inn på livet, er det gode grunnar for velje inn det vi her har lært. Då må vi også lære å takle spenningane mellom det å erkjenne og anerkjenne noko som universelt, anten det gjeld kunnskap, normer eller identitet, og det å erkjenne at noko er spesielt eller individuelt og å anerkjenne det for det det er.^{ix} Kort sagt, det er lurt å tileigne seg ein kulturell modernitet, før ein går i dvale.

Visse former for teknologisk innsikt og ferdighet vil også inngå i det vi bør velje inn. Dessutan vil grunnleggande kunnskap i naturfaglege emne vere eit godt val. Det same vil gjeld visse utval innanfor historie, samt kunst

og litteratur. Innsikt i grunnstrukturane for samfunnet vil også vere verdt å prioritere.

Vi konkluderer: Som tankeeksperiment er dette kanskje ikkje så tankevekkande. Det som kjem ut ser ut til å vere det vi kom fram til ved andre overlegningar. Men tankeeksperimentet kan i det minste ha eitt poeng: Det kan få oss til å tenkje etter om det verkeleg er slik at det er dei tilsynelatande mest konkrete innsikter og anvendelege ferdigheiter som bør prioriterast ut frå argumentet om at kunnskap og ferdigheiter endrar seg over tid og at vi derfor bør velje vekk det som tidlegare gjekk for å vere grunnleggande fag og ferdigheiter i grunnutdanninga. Tankeeksperimentet kan peike i motsett lei: Nettopp i lys av det argument at innsikter, kunnskapar og ferdigheiter kan bli utdaterte og at vi derfor i stigande grad treng organisert livslang læring, nettopp ut frå dette argumentet er det langt på veg dei grunnleggande kunnskapar og ferdigheiter som bør prioriterast i førstgongslæringa, snarare enn dei mange dagsaktuelle og teknologi-relaterte innsikter og ferdigheiter.

Dette poenget er likevel tvitydig, for så vidt som det allmenn og det særeigne betingar kvarandre, både ved læring og vedlikehald. Men dette tankeeksperimentet gir likevel næring til ein sunn tvil overfor simplistiske oppfatningar om aktualisering og konkretisering i grunnutdanninga, noko som igjen utgjer bakgrunnen for korleis vi ordnar den livslange læringa i moderne samfunn.

Grovt sett har vi hatt inne to resonnement. Det eine galdt spørsmålet om korvidt livslang læring primært bør tene økonomisk vekst eller om livslang læring også har andre oppgåver i moderne samfunn. Det andre galdt spørsmålet om kva for kunnskapar, innsikter og ferdigheiter som særleg er under endring i moderne samfunn og kva som ikkje er det, og dermed om kva for innhald grunnutdanninga bør ha, i forhold til den livslange læringa. Om resonnementa våre er rimeleg haldbare, går dei ”motstraums” på begge punkt: til forsvar for kritisk danning i moderne samfunn og til forsvar for grunnleggande kunnskapar og ferdigheiter. Men dette skulle ikkje forundre nokon. Sanninga er gjerne der ho ikkje skulle vere! Det er jo nettopp dette vi har lært, gjennom eit langt liv, alle vi som lærer så lenge vi lever.

- ⁱ Jf. Gunnar Skirbekk, *Vit og vitenskap. Postmodernistisk ordbok om modernitetens babelske forvirring*, Bergen 1998; også *Rationality and Modernity*, Oslo/Oxford 1993.
- ⁱⁱ *Kritikk av den rene fornuft* (1781), *Kritikk av den praktiske fornuft* (1788), og *Kritikk av dømmekrafta* (1790).
- ⁱⁱⁱ Jf. Skirbekk/Gilje, *Filosofihistorie*, Oslo 2000, kap. 24 g, spesielt s. 537.
- ^{iv} *Ibid.*, kap. 24 g, s. 537-8.
- ^v Jf. debatten mellom liberalisme og kommunitarisme (jf. t.d. klassikeren *Liberalism and its Critics*, Michael Sandel utg., Oxford 1984).
- ^{vi} I Kierkegaard perspektiv kunne vi seie at på marknaden kan vi velje mellom varer, men det er også alt vi kan velje imellom.
- ^{vii} Vi tenkjer her på Adam Smith slik han framstår i *The Wealth of Nations*.
- ^{viii} Jf. t.d. Gunnar Skirbekk, "Mål og meining", i *Kampen om språket*, Oslo 2001, utg. Elisabeth Bakke og Håvard Teigen.
- ^{ix} Jf. t.d. Gunnar Skirbekk 1998.