

Lærarutdanninga framfor nye utfordringar Vitskapsfilosofiske refleksjonar

Skulevegen gjekk frå Sagatun til Midtbyen, med Lærarskulen på babord side like før ein entra skuleområdet. Mor og far var begge lærarar, mor på Midtbyen og far på Rolsløkka, med utdanning frå Lærarskulen i Elverum, der også morfar "skulte" før han seinare i livet vart skuledirektør. Etter endt skulegang har eg budd andre stader. Men røtene til skulemiljøet på Hamar er mange, og i alle desse år har eg også sjølv undervist, på ulike nivå og forskjellige stader, i det som skulle bli mitt fag, filosofien. På denne bakgrunnen vil eg sende ei helsing til Lærarskulen på Hamar, ved innviinga av det nye tilbygget, og eg gjer det i form av nokre tankar om det som eg oppfattar som viktige utfordringar i dagens situasjon. Det finst visseleg også andre utfordringar, og det er sjølv sagt mangt anna å seie om lærarutdanninga, men dette er mitt bidrag ut frå min ståstad.

Læreryrket er viktig. Derfor er også lærarutdanninga viktig. Samtidig er utfordringane mange. Likevel har eg eit uklart inntrykk av at problema ved læreryrket og lærarutdanninga ikkje riktig blir "brakte på begrep" (som Hegel seier), korkje hos politikarane eller hos yrkesutøvarane sjølve. Mens legar og andre helsearbeidarar er rimeleg gode til å setje ord på problema og plagene, kan ein få inntrykk av at lærarstanden ikkje maktar å føre ein prinsipiell og realistisk diskusjon om kva yrket er og bør vere. Dette kan vere eit uriktig inntrykk og dermed urettferdig. Men inntrykket er der, og som filosof, utan spesiell kompetanse på skulespørsmål, skal eg her prøve å peike ut ein del problemstillingar som eg trur er viktige dersom vi skal få til ein vellykka diskusjon og læringsprosess omkring læreryrket og lærarutdanninga.

I utgangspunktet vil eg framheve desse utfordringane og problemstillingane:

- 1) Læreryrket er i ferd med å akademiserast. Tilsvarende tendensar ser vi i andre yrke, t.d. i helsesektoren. Korleis bør ein forhalde seg til desse tendensane? Kva for vitskapar bør framhevast og korleis bør forholdet vere mellom vitskapleg kunnskap og praktisk skjønn?
- 2) Vi er vitne til endringar, ofte raske endringar, i mange yrke og i samfunnet elles. Dette krev omstillingar og livslang læring. Er da all kunnskap like forgjengeleg, eller er det visse former for kunnskap og kompetanse som ligg fast? Kva er i så fall forholdet mellom varig kunnskap og kompetanse og denslags kunnskap og kompetanse som blir skifta ut i takt med tekniske og sosiale endringar?

3) På grunn av ei relativ svekking av primærsosialiseringa i heimen blir skulen pålagd omfattande sosialiseringssoppgåver overfor elevane, i tillegg til tradisjonell utdanning og opplæring. I vårt egalitære samfunn er det dessutan ei målsetjing at alle bør integrerast i dei same utdanningsinstitusjonane. I kva forstand kan slike målsetjingar, med omfattande omsorgsfunksjonar for lærarane, samtidig (m.a.) føre til rollemessig overbelastning for læraryrket og utydelege roller overfor elevane?

4) Skulen skal på same tid lære opp elevane til verdippluralisme i form av toleranse for andre verdiar og til eit positivt syn på demokrati og menneskerettar og på opplysning og kritisk vitskapleg fornuft. Men korleis forhold ein seg da til verdi- og verdsoppfatningar som ikkje forfektar universelle rettar, som ikkje stør demokrati og opplysning, eller som er avvisande til idealet om open og opplyst diskusjon og om fri vitskapleg forskning?

Dette er innfløkte saker som treng omfattande drøfting blant alle involverte. Her er eg berre ute etter å vere med å dra i gang slike drøftingar i og rundt læraryrket, ved å peike på utfordringar og problemstillingar som eg trur er viktige, med fokus på lærarutdanninga. Men før eg går vidare, vil eg klargjere eit avgjerande punkt: Frå ein alder på 6 til 19 (eller 18) år skjer det mangt når det gjeld personutvikling og endring med omsyn til kva og korleis elevar kan og bør lære. Derfor bør vi slutte å tenkje på "skulen" som om det er eitt og same fenomen på alle trinn. For å få ein fruktbar diskusjon av dei problema vi har vist til, kan det vere nyttig å skilje mellom (t.d.) "småskulen" og "storskulen" (som det tidlegare heitte), og ungdomskulen, og dei vidaregåande skulane (som burde omtalast i fleirtal). Poenget er i og for seg trivielt og det kan illustrerast med eit eksempel: Diskursiv utdanning i etiske og teologiske spørsmål høyrer heime på siste trinn, ikkje på første, og bibelhistorie (eller koranhistorie) kan ikkje presenterast på siste trinn på same måten som det kunne på første. Med andre ord, både fagleg og pedagogisk må vi differensiere med omsyn til dei ulike utviklingstrinn. Poenget er trivielt, men av gammal vane talar vi gjerne om skulen og læraryrket og lærarutdanninga i eintal, utan å differensiere med omsyn til dei ulike utviklingstrinn hos elevane, og da er det lett å lure seg sjølv til å tru at det er slik. Trass i gjengs språkbruk og trass i institusjonelle rammer, som begge suggererer at skulen er éin, vil eg her halde fast på at vi har med eit mangefasettert fenomen å gjere.

Med denne klargjeringa som utgangspunkt skal eg kort kommentere dei fire spørsmåla, med tanke på læraryrket og lærarutdanninga.

1) Akademisering av lærarutdanninga kan tolkast som kompetanseheving, som styrking av fagleg soliditet og av kritisk-vitskapleg innstilling, og

dermed kunne vi oppfatte fenomenet som udelt positivt. Men det er gjerne meir komplisert. For lærarane ved lærarutdanninga, liksom for lærarane for mange andre profesjonsutdanningar i høgskulesystemet, er det i dag eit press i retning av å legge dei same avansementskriteria til grunn som for lærarane ved universiteta, i siste instans doktorgrad. Dermed får vi ein del velkjende problem. Der det ikkje er tale om tradisjonelle akademiske fag, men kunstnarlege eller praksis-orienterte fag, får vi problem av denne typen: Korleis ser ein doktorgrad ut for ein skapande kunstnar som underviser på eit kunstakademi? Skal ein også her krevje ei doktorgradsavhandling i form av ein verbal prestasjon ut frå vel argumenterte påstandar for og imot ein grunnhypotese? Eller skal doktorgraden tildelast ut frå arbeid med eit kunstverk? Men korleis skal ein i så fall formulere kriteria på ein måte som tilsvarar tradisjonelle kriterie for akademisk originalitet og soliditet og for evna til å forsvare ein tese i ein offentleg og sakleg diskusjon? Spørsmål av same type oppstår dersom graden skal tildelast for ei vellykka utstilling eller eit framifrå undervisningsopplegg – og dermed er vi over i profesjonspraksis i læraryrket og lærarutdanninga. Prinsipielt botnar problemet i at vi har med aktivitetar å gjere som kan vere ganske forskjellige: på den eine sida disiplinbasert forskning med skriftleg presentasjon og avsluttande disputas, på den andre sida vitskapsrelatert praksis der målsetjinga ligg i vellykka resultat, anten det er overvinning av sjukdom eller utvikling av evner i form av tileigning av ferdigheiter og kunnskapar. Her vil det vere flytande overgangar, som når lærarane i lærarutdanninga skal utdanne lærarar som bør ha innsyn i forskning fordi desse lærarane skal undervise elevar på eit avansert nivå der slikt innsyn hos undervisarane er påkravt eller sterkt ønskeleg. Presset i retning av denne typen akademisering kan likevel føre til at dei praktiske ferdigheitene blir prioritert lågare enn tidlegare også på felt der det er dei praktiske oppgåvene er dei avgjerande. Spissformulert: vi risikerer å få halv gode teoretikarar der vi treng dyktige praktikarar. Derfor kan det vere eit problem med ei einseitig akademisering av profesjonsutdanningane. Problemet kan ha mange utspring, men politisk sett botnar det i eit byråkratisk stivsinn som utan tilstrekkeleg sans for mangfaldet i gjeremål og oppgåver går inn for ei konsekvent homogenisering av ulike profesjonsutdanningar under eitt og same konsept innanfor ein og same institusjon, høgskulesystemet. Men kanskje er det noko skeivt med sjølve dette grunnkonseptet? Kanskje burde ulike profesjonsutdanningar og ulike aktivitetar innan dei forskjellige profesjonsutdanningane få utvikla seg ut frå si eigenart, innanfor eigne institusjonelle og bygningsmessige rammer?

I fall desse innvendingane har noko for seg, kan det seiast at presset i retning av akademisering av lærarutdanninga ikkje er udelt positivt.

Det låg i det vi nyss sa at situasjonen er forskjellig også innanfor lærarutdanning alt etter alderstrinn det skal undervisast for i skuleverket og

alt etter fag det skal undervisast i. På første trinn skal elevane lære grunnleggande ting, slik som å lese ut frå vår type alfabet – ein ganske avansert aktivitet, som krev spesialkompetanse av lærarane. På dette trinnet skal elevane også lære mange grunnleggande sosiale ferdigheiter som trengst både for seinare læring og for å bli eit medmenneske og ein person i eit moderne samfunn. Omsorgsaspektet er derfor viktig, og det kan argumenterast godt for at det på dette trinnet er viktig (ikkje minst for dei vanlege elevane) med ein einskapsskule som integrerer alle elevar. På dei påfølgjande alderstrinn endrar profilen seg for dei ferdigheiter og kunnskapar som elevane skal tileigne seg. Ved utgangen av vidaregåande skule har vi med personar å gjere som formelt er myndige og som i ein del tilfelle har stor intellektuell kapasitet, mens det i mange tilfelle vil vere slik at allereie ungdomsskulen blir opplevd som altfor teoretisk og ”skulete”. Ut frå evner og interesser hos den enkelte elev er det derfor grunn for aukande valfridom med aukande alder, både med tanke på fagleg innhald og arbeidsmåte.

På politisk hald blir det sagt at kvar elev har rett på undervisning som passar for denne eleven. Mot slutten av skulegangen er det derfor grunn for å differensiere skuletilbodet, ikkje berre etter alderstrinn, men også etter dei stadig meir ueinsarta evner og interesser som elevane legg for dagen. I praktisk utdanning er det bestemte ferdigheiter og innsikter som skal innlærast, og tilsvarande vil det vere i undervisning som førebur for akademisk utdanning. Dei lærarane som går ut frå lærarutdanningsinstitusjonane, for å arbeide med dei ulike fag på dei ulike trinn i skuleverket, bør derfor utdannast slik at dei kan meistre dei bestemte undervisningsoppgåvene best mogleg, og det vil i utgangspunktet seie at det bør vere ei viss spesialisering, avpassa alderstrinn og fag.

Derfor kan vi ikkje gi eit eintydig svar på spørsmålet om kva for vitskapar som eventuelt bør framhevast i lærarutdanninga. Det vil i utgangspunktet avhenge av dei alderstrinn og fag som lærarstudenten siktar seg inn imot: For undervisning på første trinn trengst det t.d. både teoretisk og praktisk opplæring i korleis ein skal hjelpe barn på dette alderstrinnet til å lære å lese – ein spesialkompetanse som ikkje trengst for den som siktar seg inn mot undervisning i fysikk eller matematikk eller historie eller livssynsfag for ungdomsskule eller vidaregåande skule.

Men bør ikkje alle i lærarutdanninga lære om læring, det vil seie: ha generell pedagogikk? Mange vil halde dét for å vere udiskutabelt og udelt sant. Men tru det: For undervisning på dei enkelte alderstrinn og i dei enkelte fag og ferdigheiter trengst det *fagkunnskap* og *fagdidaktisk* innsikt hos læraren. Fagdidaktikk er viktig. Elevane skal lære *bestemte* saker og ting, og ved å lære noko bestemt, lærer dei etterkvart og i ettersyn kva det er å lære. Men når og kvifor skulle det vere eit sterkt behov for allmenn pedagogisk teori? Dersom det eksisterte ein essens som heiter Læring,

uavhengig av det bestemte som vi lærer – dersom det altså eksisterte éin Skule der Eleven Lærer – så ville det ha vori nærliggande å tenkje seg at det er meiningsfullt og viktig å ha mykje allmenn pedagogisk teori. Men ut frå det vi her har sagt om differensiering ut frå alder og fag, er eg ikkje sikker på at ei sterk fokusering på allmenn pedagogikk er eit udelt gode.

Det eg her seier, har i utgangspunktet rimeleg god støtte i moderne språkfilosofi, der det gjennomgåande rår skepsis overfor allmenn vesenstenking, idet det blir framheva at språklæring og begrepstileigning skjer kontekstuel i forhold til bestemte gjeremål. Opparbeiding av eit sjølvstendig skjønn er her avgjerande for å meistre nye gjeremål og for å kunne samhandle og samtale - og skjønn blir oppfatta som ein type ”taus” kunnskap som ikkje kan formidlast eller tileignast i påstandsform aleine, men nettopp berre i konkrete samspel med andre aktørar. Praksis-basert skjønn er i så måte avgjerande for alt vi gjer og dermed for alle fag og ferdigheiter, praktiske så vel som teoretiske. For eksempel: for å kunne vite når ein bestemt skruve i ein bestemt bjelke (eller eit bestemt lærbein) er ”passe” fast tilskruvd - ikkje for slakt og ikkje for stramt -, må ein ha opparbeidd eit skjønn som ikkje kan lesast ut frå ei lærebok aleine; og tilsvarende når ein i ein bestemt klasesituasjon skal avgjere kva som er ”passe” strengt og strukturert i forhold til det spontane – ein må i praksis, under rettleiing av kunnige personar, ha opparbeidd eit *skjønn* som gjer ein i stand til å avgjere korleis *bestemte situasjonar* bør oppfattast og korleis pedagogiske prinsipp skal anvendast på bestemte situasjonar. Som Wittgenstein framhevar: Det finst ingen regel for den rette bruk av ein regel. Her må vi forlate oss på eit praksis-basert skjønn, opparbeidd i samspel med andre.

Dermed er vi ved det tredje delspørsmålet under punkt 1 ovanfor: forholdet mellom vitenskapleg kunnskap og praktisk skjønn. Dersom ei akademisering inneber at det blir mykje allmenn kunnskap (i form av proposisjonar: som påstandskunnskap), og tilsvarende mindre av praktisk skjønn for ein kunnig bruk av denne kunnskapen, er vi neppe på rett veg.

Dersom eg stort sett har rett i det eg her har sagt, bør læringa – avhengig av alderstrinn og fag og av evner og interesser – omfatte eigenaktivitet i samspel med læraren, slik som oppgåveløysing i matematikken, som stilskriving og munnleg og skriftleg presentasjon i norsken, som fyldige og presise skriftlege oppgåver i fysikken (ut frå dei nødvendige eksperiment), og så vidare. I kor stor grad dette bør skje som gruppearbeid, vil vere eit skjønsspørsmål – nettopp eit spørsmål som i kvart tilfelle bør avgjerast ut frå godt pedagogisk skjønn og ikkje eit spørsmål som bør bli forutbestemt ut frå pedagogiske doktrinar og prinsipp av det ideologiske slaget (”prosjektorientert gruppearbeid er alltid det beste”).

Samanfattande til det første punktet kan vi derfor seie at spørsmålet om kva for vitenskap som bør framhevast i lærarutdanning, og om forholdet

mellom vitenskapleg kunnskap og praktisk skjønn, bør vurderast med omsyn til alderstrinn og fag – og på dei siste alderstrinn også med omsyn til dei evner og interesser som den enkelte elev legg for dagen. Svaret bør såleis vere av det differensierte slaget, ut frå kunnig skjønn. Kort sagt, *meir differensiering og spesialisering* i forhold til både innhald og form, og *mindre pedagogisk teori* av det allmenne slaget - men med ein omsorgsorientert og integrert einskapsskule i botn.ⁱ

2) I utgangspunktet vil eg spissformulere eit bestemt syn på det andre spørsmålet: Samfunnet forandrar seg, yrkeslivet forandrar seg, derfor trengst livslang læring og derfor er det viktigare å lære å lære enn å lære bestemte kunnskapar og ferdigheiter, for kunnskapane og ferdigheitene er ikkje varige slik som tidlegare! Somme vil hevde dét. Men er det slik?

Eg skal knapt og punktvis minne om ein del grunnar som gjer at saka med fordel kan bli sett i eit anna lys.ⁱⁱ Eg startar med det innlysande: Teknologien endrar seg, og mangt vi lærte tidlegare er ikkje lenger til gagn. Eitt døme på dette er innlæringa av funksjonskodane for skriving med WordPerfect på IBM-kompatibel PC på åttitalet. Dette var viktig kunnskap da det stod på, men ikkje no. Endringar er det også på det politiske og sosiale plan, slik at tidlegare kunnskap kan bli utdaterte og uinteressante. Døme på dette kan vere reglane for helgestenging av butikkar på 70-talet eller utbetalingssatsane for uføretrygda på 80-talet. Dette var viktig kunnskap den gong, for næringslivet og for sosialetaten, men ikkje no lenger. No har dette i beste fall historisk interesse.

Men ikkje alt endrar seg. Newtons fysikk er stadig den same og stadig nyttig i mange praktiske samanhengar, også etter Einstein. Det same gjeld Evklids geometri og tysk grammatikk. Den som t.d. vil jobbe i Tyskland, vil såleis måtte skjønne at ikkje berre teknologien har endra seg, men at mange politiske, juridiske og sosiale forhold har forandra seg med Murens fall og med integreringa av det gamle Austtyskland i Forbundsrepublikken, som no har hovudstad i Berlin, langt aust i landet, og ikkje i Bonn i vest, samtidig som generasjonane går og krigen kjem på avstand og folk frå det tidlegare Sovjetsamveldet, og frå Austeuropa elles, no kjem til Tyskland på leit etter eit betre liv - og så vidare. Mangt endrar seg. Men tysk grammatikk er den same, og den tysken ein lærte i tidlegare tider er stadig nyttig og nødvendig om ein vil fungere i dagens tyske samfunn. Språket er det same, dei klassiske diktarane og filosofane og komponistane er også dei same, liksom den tidlegare tyske historia heller ikkje endrar seg, jamvel om all historie kan tolkast på nytt ettersom tida går.

Kort sagt, dei kunnskapane og dei ferdigheitene som står ved lag, er langt på veg nettopp dei som er knytte opp til grunnleggande fag slik som fysikk, matematikk, språk og historie. Og det som endrar seg, er langt på veg

dei dagsaktuelle kunnskapane og praktiske ferdigheitene som er knytte opp til moderne teknologi og O-fag av det konkrete og lause slaget.

I den monn dette slår til, kan det sjå ut til at det er dei grunnleggande faglege kunnskapane og praktiske ferdigheitene som står ved lag over tid, ikkje det som er dagsaktuelt og opp-i-dagen på det empiriske eller praktiske plan i næringsliv og offentleg sektor. No må vi sjølvsagt alltid kunne forhalde oss til det som er oppe i tida, i teknologi og praktiske ordningar. Der er ingen veg utanom. Men i den monn dette stemmer, er svaret på endringane tofaldig og ikkje einfaldig: Vi må, rett nok, halde oss løpande oppdaterte på det som skjer ut frå teknologisk og sosio-politisk utvikling, og derfor er det (i ein meir radikal forstand enn tidlegare) nødvendig med livslang læring. Men for å kunne tolke dei sosio-politiske endringane og for betre kunne meistre dei teknologiske fornyingane, må vi også ha basiskunnskapar og ferdigheiter innanfor naturvitskap og matematikk og innanfor historie, språk og kultur. Både-og må vi ha, ikkje berre det eine.

Dersom dette stemmer, er det ei feilslutning når det blir hevda at desse endringane krev livslang læring med særleg vekt på dei mest omskiftelege ferdigheiter og kunnskapar, og at læring i *basics* ikkje lenger er turvande. Det er den siste satsen som er ei illegitim tilsniking: Dei endringane som krev omstilling og ny læring av det foranderlege, fordrar samtidig meir grunnleggande og varige ferdigheiter og kunnskapar. Det trengst både opplæring i klassiske fag og i grunnleggande praktiske ferdigheiter (slik som det å kunne skru ein skruve eller trekke til ei mutter eller skrive tohendig med alle fingrane på eit tastatur eller å avpasse farten etter føret). Så lenge vi har den kroppen vi har, er det såleis ein god del ferdigheiter og handlingsrelaterte innsikter som vi har med oss heile livet igjennom, trass i alle endringar i teknisk utstyr og samfunnsmessige ordningar.

Konklusjon? Nettopp i lys av problematikken omkring ”livslang læring” bør lærarutdanninga halde fast også ved dei *grunnleggande fag og ferdigheiter*.

3) Når det gjeld omsorg og integrasjon er det avgjerande å sjå skulesystemet som ei trinnsvis utvikling. For dei minste elevane er det utan tvil viktig med eit sterkt omsorgselement i skulen, og det er gode grunnar for at alle elevar bør vere integrerte i dei same læringsgruppene, så langt det går. Undervisningsoppgåvene på det første trinnet krev derfor spesialisert utdanning under lærarutdanninga. Mot slutten av skulegangen krevst det også ei spesialisering, men no i retning av bestemte fag. Så langt er dette, ord om anna, det eg hevda under første punkt. Men eg vil her framheve eit par argument til fordel for ei *klarare rolledifferensiering* hjå lærarane opp gjennom årsklassene. Eg vil argumentere dels ut frå det som er i elevens interesse og dels ut frå det som er til beste for læraryrket, og den samanfallande konklusjonen er at lærarrolla bør differensierast med stigande

alderstrinn, frå eit utgangspunkt der omsorg og opplæring er integrerte i lærarrolla til eit sluttpunkt der rollene er differensierte slik at læraren primært er lærar, samtidig som dei sosiale oppgåvene blir tatt hand om av andre fagpersonar, med spesialkompetanse i psykologi og sosialt arbeid. Lærarutdanning bør leggest opp med ei slik roledifferensiering *in mente*.

I første omgang er argumentasjonen rimeleg enkel: Vi liker som oftast ikkje å møte igjen vår eigen psykiater ved middagsbordet saman med nære venner. Slike møte skapar gjerne ei ubehageleg rolleforvirring. Da er det greiare med meir eintydige roller. Men som vaksne har vi nettopp lært å forhalde oss til forskjellige roller både hos oss sjølve og hos andre. Dét å meistre ulike roller og situasjonar og overgangane mellom dei, er nettopp eit viktig trekk ved den realitetssans som vaksne personar må opparbeide for å kunne fungere skikkeleg – og ganske særleg i moderne differensierte samfunn.

Om vi vaksne blir ille til møte og kanskje lett forvirra overfor ein del konfliktfulle og uklare roller, vil det visseleg vere enda verre for ungdom som enno er under forming og som derfor har mindre å gå på. I dette perspektivet kan vi spørje om det er så sikkert at elevane på siste alderstrinn er tente med at faglæraren også er omsorgsperson, og kanskje kompis og venn? Kunne det ikkje vere (minst) like greitt at faglæraren har ei fagleg rolle og at ein kan få vere personleg og intim med ein annan person, som ikkje samtidig skal rette stilane og setje karakter på matteprøvene? Ville ikkje tydelege roller vere det beste, for eleven? Det beste, både fordi det minskar rolleforvirringa og rollekonfliktane og fordi eleven jo skal bli ein vaksen person og dermed tileigne seg den realitetssansen som ligg i evna til å kunne skilje mellom ulike roller i ulike situasjonar (for slik også å kunne takle dei uklare overgangane, når dei opptrer).

Ein sikker måte å gjere eit yrke utriveleg på, er rigge til ein arbeidssituasjon som yrkesutøvarane aldri riktig kan meistre. Det fører til dagleg slitasje ved at ein opplever at ein ikkje får til det ein skulle. Spørsmålet er så om det ikkje nettopp er ei slik overbelastning som politikarane har påført læraryrket, når lærarane skal stå for både opplæring og oppfostring, heile vegen opp gjennom skuleverket. Ville det ikkje vere meir fornuftig å avlaste læraryrket ved i stigande grad å innføre ei roledifferensiering mellom lærarrolla og omsorgsrolla, ei differensiering ved at andre personar med spesialutdanning i stigande grad kjem inn – som skilde frå, men i samspel med lærarane?

Dette er naturlegvis eit stridbart tema. Her møter vi kontante profesjonsinteresser og vi møter minst like kontante ideologisk motiverte reaksjonar til fordel for integrasjon versus differensiering og omsorg versus fagkunnskap. Men nettopp derfor! Fagforeiningsinteressene bør artikulere som det dei er, og i samsvar med den diskursivt vitskaplege kultur bør vi i

open dialog nettopp drøfte holdningar og oppfatningar som det ofte blir lagt lokk over.

Den differensiering vi her har fokusert på, er ei differensiering mellom læreryrket og andre yrke som også forhold seg til elevane i skulesystemet. Men etterkvart kan det også vere fornuftig å differensiere mellom elevane i den forstand at vanskelege elevar blir tatt ut av den vanlege skulen og gitt undervisning og rettleiing av personar med spesialkompetanse. Og endeleg kan det på siste alderstrinn vere fornuftig å differensiere mellom ulike undervisningsopplegg (men med rett til å gå på tvers og til å komme igjen) – t.d. i form av ei differensiering mellom studieførebuande opplegg for høgare akademisk utdanning, studieførebuande opplegg for vidare utdanning i praktiske profesjonar, og undervisningsopplegg med praksis i (og for) yrkeslivet. Skule- og teoritruytt ungdom bør i mindre grad slusast inn i det som i dag er det allmennfaglege opplegget.

Dersom slike differensieringar er ønskelege for skuleverket, vil det av same grunn vere ønskeleg med tilsvarende differensieringar i lærarutdanning ved lærarutdanningsinstitusjonane.

4) Det moderne kunnskapssamfunnet er samstundes eit vitenskapbasert samfunn. Derfor oppstår spørsmålet om ei vitenskapleg-gjering av lærarutdanning, og i den forstand ei akademisering. Moderne samfunn, seier Max Weber, er karakteriserte ved differensiering av institusjonar (slik som stat, marknad og kultur) og av gyldigheitsspørsmål (slik som det sanne, det rette og det vakre – knytte til vitenskap, rettsvesen og kunst), og vi kunne legge til at vitenskapane igjen blir differensierte i ulike disiplinar og underdisiplinar, kvar med sine grunnbegrep og metodar: Det finst ikkje eitt vitenskapleg syn, men mange; vitenskapleg kunnskap er i denne meining *perspektivistisk*. Og dette betyr at det i moderne samfunn er viktig å kunne tolke dei ulike former for vitenskapleg etablert kunnskap. Derfor er det i moderne kunnskapssamfunn eit reelt behov for ei viss allmenndanning i vitenskapsteori – av og til omtala som *science literacy*: kompetanse til å lese og forstå det dei forskjellige vitenskapane bringer fram av kunnskap og innsikt.

Ofte er det slik at ulike vitenskapar gir ulike perspektiv på ei og same sak – t.d. sosiologisk, økologisk og rettsleg – der den innsikt som kvar vitenskap leverer er vel fundert ut frå eigne begrep og metodar. Da er det viktig å kunne reflektere over dei ulike metodologiske og begrepsmessige føresetnadene og prøve å drøfte seg fram til eit fornuftig syn på korleis vi skal sjå dei ulike fagperspektiva i forhold til kvarandre – for vi kan ikkje rekne med at det finst ein overordna vitenskap som liksom representerer ein fullverdig syntese av dei forskjellige vitenskapane. Tilsvarende utfordringar har vi i dei tilfelle der det i yrkeslivet er samarbeid mellom ekspertar med forskjellig fagbakgrunn, slik som på sjukehus og i helsevesenet eller ved større industrielle prosjekt. Igjen er det påkravd med innsikt i grensene (og

dermed føresetnadene) for eins eigen vitkapsbaserte kompetanse i forhold til kompetanse i andre faggrupper.

Spissformulert kan vi seie det slik: vitkapleg innsikt utan vitkapsteoretisk innsikt duger ikkje. Men da må vi legge til: vitkapsteoretisk innsikt utan vitkapleg innsikt duger heller ikkje. Vi kan ikkje lære vitkapsteori på tomgang. Vitkapsteoretisk innsikt forutset at ein har ein rimeleg kjennskap til dei fag det er tale om.

Vitkapsteori bør derfor ikkje bli ei sovepute for intellektuell latskap, idet at ein lurar seg sjølv til å tru at ein kan hoppe bukk over det tidkrevjande arbeidet med sak og fag. I vår tid er jo tilsvarande illusjonar vidt utbreidde, ikkje minst blant journalistar og skrivebordspedagogar som synest å tru at vi på ein meningsfull måte kan formidle slikt som vi sjølve i grunnen ikkje har skikkeleg greie på.

Vitkapleg forskning gir velgrunna innsikt. Men fordi all forskning har bestemte metodiske og begrepsmessige føresetnader, vil alle vitkaplege resultat vere perspektivistiske – slik vi har framheva ovanfor. Samtidig er det slik at vitkaplege resultat i prinsippet er *feilbarlege*, også når jobben er gjort på skikkeleg vis. Nye data og nye tolkingar kan alltid komme opp. Men dette betyr ikkje at ”alle oppfatningar er like gode” – f.eks. at kreasjonismen gir like sannferdige innsikter som darwinismen (fordi begge er ”feilbarlege”). Det å vere vel sosialisert inn i ein vitkapleg kultur inneber nettopp at ein innser at sjølv om Sanning med for S er vanskeleg å nå for oss døyeelege (på grunn av feilbarlegheit og perspektivisme), er det likevel slik at visse oppfatningar er vitkapleg vel funderte og andre ikkje. Samtidig er det slik at ”sanning forpliktar” i den tyding at vi ikkje, med vår integritet intakt, kan hevde standpunkt som påviseleg er uriktige, eller hevde at noko er sant når det er langt dårlegare belagt enn konkurrerande oppfatningar. Sanninga forpliktar i den meining at vi må vere villige til å lytte til motargument og til å endre oppfatning i samsvar med det som framstår som betre argument. Denne typen grunnholdning, overfor open og opplyst meningsutveksling og meningsdanning i det offentlege rom, er nettopp typisk for ein moderne vitkapleg kultur.

Vitkapsteori er altså nyttig og nødvendig, men på den rette måten! Det krev at ein samtidig kan noko, i form av fag og ferdigheiter. Det krev evne til diskursiv meningsutveksling og meningsdanning der ein maktar å stille seg refleksivt distansert til eigne standpunkt og å bøye seg for det som til kvar tid framstår som det betre argument. Og det betre argument er det som står seg i open og opplyst forskning og drøfting og som i så måte er gyldig for alle så sant det er gyldig. Sanning (eller vidare bestemt: gyldigheit) er ingen personleg eigenskap eller noko som gjeld for bestemte grupper og ikkje for andre. Det som diskursivt framstår som gyldig, er gyldig for alle (diskuterande og/eller berørte). I sakleg diskusjon må ein dermed (kontrafaktisk) kunne anerkjenne dei andre diskusjonspartnerane

som fornuftige (og feilbarlege) – på lik linje med ein sjølv. Begrepet om diskursiv allmenngyldigheit og om gjensidig anerkjenning (av alle potensielle meddebattantar og alle berørte) inneber ein grunnleggande egalitet og universalitet. Samtidig er det sjølv sagt slik at vi alle er sosialiserte og danna i ein bestemt kultur. Slik må det vere. Men så lenge verdiane og oppfatningane i denne kulturen ikkje buttar imot allmenne prinsipp og innsikter som ligg til grunn for moderne diskursivt-vitskaplege samfunn, byr ikkje dette på problem. Problemet oppstår når førmoderne kulturar bryt med desse prinsippa og innsiktene, slik vi ser det hjå religiøse fundamentalistar av jødisk, kristen og muslimsk tapning: Det er ikkje lengre truverdig å hevde at bibelen eller koranen – som språkleg og historisk situert tekst – ikkje kan vere fleirtydig og dermed ikkje treng å tolkast. Bibelkritikk er i opplyste vestlege land ein vel etablert teologisk disiplin. Det gir ikkje god mening å hevde at jorda i naturhistorisk forstand vart skapt i samsvar med den gammaltestamentlege forteljinga om korleis verda vart til. Heller ikkje gir det god mening i moderne vitskapleg-gjorde samfunn å hevde at gamle religiøse tekstar gir bestemte personar rett til å bu i eit bestemt land og at dei andre som bur der, ikkje har den retten. I eit moderne vitskapleg-gjort og institusjonelt differensiert samfunn gir det ikkje mening å vise til bestemte religiøse oppfatningar som allmenngyldig legitimitetsgrunn for lov og rett. Kort sagt, som moderne må vi tileigne oss ein refleksiv identitet og ein diskursiv kompetanse og dermed overvinne den naive førmoderne innstillinga som går ut frå at den eigne tradisjonen utan vidare er grunnlaget for den rette og sanne.

Kva betyr dette for læraryrket og for lærarutdanninga?

Når det gjeld forholdet til vitskapleg sanning, inneber dette at lærarane for det første må kunne det dei underviser i, i den forstand at dei må kunne sine fag. Det gjeld realfag så vel som samfunnsfag og humaniora. Men å meistre eit fag er også å beherske ferdigheiter av ymse slag, både ved bruk av god fagleg skjønn og ved logisk og stilistisk god framstilling, skriftleg og munnleg. Slik tileigning er ikkje berre noko ytre, men krev tileigning av dygder og danning både med omsyn til diskursiv kompetanse og med omsyn til eksistensiell og kulturell sosialisering. *Bildung*, skikkeleg humanistisk danning, er også viktig, ikkje berre fagkunnskap og evna til å diskutere. Samtidig ville det vere nyttig at ein også tileignar seg ein viss *science literacy*, ein viss vitskapsteoretisk kompetanse. Og dette bør skjje ved at ein sjølv, ved eiga røynsle, har lært kva det vil seie å slite og arbeide med ei problemstilling med tanke på å finne eit rimeleg vel etablert svar. Derfor vil for eksempel arbeidet med ei hovudfagsoppgåve vere ein avgjerande terskel for dei som skal undervise på siste alderstrinn i skuleverket. Dette er *hårda bud* og vriene saker. Men slik er det. Sakleg sett er dette fordringane. Ingen politiske vedtak eller departementale kampanjar kan gjere noko med det. Derfor er det avgjerande at det blir rekruttert gode folk til lærarutdanninga.

Dyktige folk er eit *conditio sine qua non* for ein god skule med dugande og oppdaterte lærarar i eit moderne vitenskapleg-gjort samfunn. Derfor bør inntaksreglane til lærarutdanninga vere selektive. Andre har gjort det: Gjennom sine fagforeiningar har legane i mange år makta å halde kvaliteten oppe og inntaket nede. Er det på tide at lærarorganisasjonane gjer det same – ut frå prinsippet at ein dårleg lærar er verre enn ingen lærar?

Når det gjeld utfordringane i moderne verdipluralistiske samfunn, inneber dette at lærarane m.a. bør oppdaterast på vitenskapsteoretisk informert modernitetsteori slik at dei kan stå rimeleg vel rusta til å takle dei mange utfordringane av dette slaget i og rundt skulen. Dette inneber, som vi har antyda ovanfor, at ein i konkrete situasjonar maktar å skilje mellom førmoderne verdiar og holdningar som er gangbare i forhold til dei prinsipp og innsikter som vi har i eit moderne vitenskapleg-gjort samfunn, og dei som ikkje er det. Ein bør f.eks. ikkje bruke tankemodellar av typen ”norsk versus framandkulturell” eller ”kristen versus islamsk” utan samtidig og primært å klargjere for seg sjølv og andre kva som er fornuftig i eit moderne vitenskapleg-gjort samfunn og kva som ikkje er det. Skiljet ”kulturelt moderne versus kulturelt førmoderne” er meir klargjerande enn tankemodellar som opererer med distinksjonar ut frå tvitydige termar av typen ”kristen” eller ”norsk”.

Moderne diskursiv rasjonalitet har sine ufråkommelege prinsipp, på same tid som vitenskaplege kunnskapar og innsikter i prinsippet er perspektivistiske og feilbarlege, samtidig som vel etablerte vitenskaplege innsikter er betre enn påstandar som ikkje er vel etablerte.ⁱⁱⁱ Spørsmålet om toleranse i livssynsspørsmål må tolkast og drøftast på denne bakgrunn. Derfor er det også i livssynsundervisninga viktig at lærarane har tileigna seg ein rimeleg kompetanse i vitenskapsteoretisk informert modernitetsteori. Også av denne grunn bør lærarutdanningsinstitusjonane innarbeide slik opplæring for kommande lærarar.

Dette er vanskeleg, og derfor er det svært ønskeleg at lærarane er evnerike og velutdanna, og vel danna, også med omsyn til desse livssynsrelaterte problemstillingane, som utan tvil er viktig i dagens situasjon. Og igjen er implikasjonen for lærarutdanning at ein bør vere restriktiv ved inntak, og at ein bør stille reelle krav ved uteksaminering av dei kommande lærarane.

Somme meiner at kvalitetssikringa (som det heiter i dag) bør skje over marknaden. Men for den som samanliknar det allmenne dannelsesnivaet i det næringsliberalistiske USA med dannelsesnivaet i etablerte europeiske kulturnasjonar, vil dette neppe vere ei attraktiv løysing. Samtidig er det klart at den ordninga vi har hatt her til lands – med slappe faglege krav og mykje byråkratisk kontroll og mykje oppfølging – er både dyr og depressiv, og dessutan ikkje særleg effektiv. Det er derfor ikkje å undre seg over at vi ligg midt på treet når det gjeld skuleprestasjonar, samtidig som vi bruker mykje

pengar på skulen. Men det finst jo ei tredje løysing, som er mindre ressurskrevjande og som i større grad enn begge dei andre sikrar fagleg kvalitet og god danning: bruken av klare og tydelege eksamenskrav, med kompetent og kontrollerbar evaluering og med ankerett. Først sjekkar ein at ein har med evnerike og dyktige folk å gjere, og deretter kan ein gi dei nokså fri tøyler – for slike folk vil jobbe utan å måtte kontrollerast steg for steg og dei vil vite å utøve det skjøn som trengst i yrkessamanheng. Spissformulert kunne vi derfor omtale dette alternativet som meritokratisk og anarkistisk på same tid: eksamen først, deretter fristilling!

Men dette inneber at vi *stiller krav*, både til oss sjølve og til andre. Og nettopp dét er eit sårt punkt, i norsk nasjonal kultur. Vi er ikkje så gode til å rose, og dermed er vi heller ikkje så flinke til å gi den nødtørftige negative tilbakemelding, den som både kan filtrere og rangere – t.d. ved inntak til lærarutdanninga og ved avgang over i læraryrket. Her har vi – skulefolk og skrivebordspedagogar medrekna – mykje å lære av andre, ikkje minst av nordamerikanarane.^{iv}

Læraryrket er viktig. Lærarutdanninga er også viktig. Derfor bør vi i fellesskap prøve å komme opp med gode idear, til drøfting med andre involverte. Og det er nettopp dette eg har prøvd på i dette essayet – som ikkje gjer krav på å grunne seg på spesielle kunnskapar om skulen eller lærarutdanninga, men som likevel representerer eit innspel i den større debatt der meiningar bør brytast og prøvast ut. Dette er derfor mi helsing til Lærarskulen på Hamar, med relevans også for andre institusjonar for lærarutdanning i landet vårt. Måtte det nye skulehus hyse høge ambisjonar både hos dei som skal opplære dei kommande lærarane og dei som skal opplære og oppfostre kommande generasjonar av elevar på dei ulike alderstrinn i den norske skulen! Læraryrket er eit meningsfullt yrke, men berre når det også er eit kall.

ⁱ Synspunkta mine kan ein også finne i artikkelen “Den offentlege norske skolen”, i: *UNIPED*, 3-1999, s. 21-28.

ⁱⁱ For ei meir fyldig drøfting av problematikken omkring livslang læring og spørsmålet om kva for kunnskap som er varig i eit samfunn i endring, jf kapittelet “Livslang læring – eit bidrag til økonomisk vekst eller kritisk danning?”, i: *Mål, myter, marked. Kritiske perspektiv på livslang læring og høgre utdanning*, (red.) Gunnar Grepperud og Jan Atle Toske, SOFF-rapport 1/2000, Universitetet i Tromsø, s. 95-108.

ⁱⁱⁱ Om modernitet og rasjonalitet, jf Gunnar Skirbekk i *Vit og vitskap*, Bergen: Fagbokforlaget, 1998.

^{iv} Så kunne ein seie: Neste utdanningsreform bør ikkje berre representere import at utanlandske strukturar, men også ein import av personell, t.d. ved å tilsetje entusiastisk oppmuntrande og usentimentalt kritikk-føre nordamerikanarar i departementale og rektorale posisjonar land og strand rundt!