Alfred Oftedal Telhaug:

Lærerrollen - tilrettelegger eller formidler ?

Foredrag ved Senter for profesjonsstudier 24. januar 2002

Teksten som jeg er blitt bedt om å forelese over, lyder slik: "Lærerrollen - tilrettelegger eller formidler?"

Den dagsaktuelle situasjonen kan karakteriseres slik: Det høres nå ut som om alle sier det samme. OECD - med sin særlige omsorg for næringsliv og økonomisk vekst - sier at det nå må komme til " a shift of focus from teaching to learning." Alle konsulentene i norsk skole selger det samme slagordet. Ja, også betydelige deler av den pedagogiske fagekspertisen, især de som sokner til dialogisme og situert læring, går god for denne anbefalingen. Mer konkret betyr det nye slagordet at læreren som formidler og foreleser skal tre tilbake. I stedet tildeles han rollen som prosessteknikker, det vil si som ressursperson, tilrettelegger, veileder, coach, facilitator, omsorgsperson. Den såkalt passive eleven skal vike plassen for den aktive eleven som tildeles stor frihet til å utforme læringsmål og til selv å velge sine egne læringserfaringer. Fra avisoverskrifter og andre medieoppslag får vi høre at større frihet for elevene gir større trivsel. Og med den aktive eleven forståes blant annet den problemløsende eleven som fyller betydelige deler av arbeidsuka med prosjektarbeider
Når jeg oppfatter det slik at min oppgave er å kommentere denne aktuelle tilstanden i peda- gogiske tenkning, vil jeg først gripe den an ved å hevde at lærerrollen alltid til en viss grad vil reflektere den historiske utviklingen med det samfunnssyn, kunnskapssyn og menneskesyn som til enhver tid forvalter hegemoniet. I en slik oversikt skal jeg skjelne mellom følgende hovedfaser:

Den internasjonale, pietistiske fasen - læreren som eksaminator
Norsk skole som del av det internasjonale samfunnet, må tidfestes til perioden mellom 1739 og 1840/50-årene. Skolens store oppgave var da å formidle Guds røst slik den var kjent gjenn - om datidens store internasjonale lesebok, Bibelen. Norsk skoles så å si eneste begrunnelse var da formidlingen av de internasjonale sannheter med gyldighet for alle mennesker i den vestlige verden.

Lærerrollen ble forstått og beskrevet ut fra særlig to hensyn. Det ene var oppfatningen av mennesket som et usselt vesen. Denne oppfatningen ble nok stimulert av et lavt moralsk nivå i Norge på denne tida, kjennetegnet av umoral, skattesnusk, tyveri, ran osv, men også av Bibelens beretning om alt det vonde mennesket gjør uten å ville gjøre det. Den andre oppfatningen som hang sammen med den andre, kom særlig til uttrykk i pietismens betoning av skolens viljedannende oppgave. Det skal være menneskets eneste ønske eller vilje å leve til ære for Gud. Derfor måtte egenviljen bringes til lydighet, det vil si til lydighet under Guds vilje. Lydighet ble følgelig betraktet som den største moralske dyd mens egenviljen var den største last. Pietismen ga med andre ord ikke rom for verken selvbestemmelse eller med- bestemmelse. Det andre hensynet , som ikke gjaldt menneskesyn, men skolens mål var pietismens vekt på flid og utholdenhet.
I denne skolen, hvor så godt som alt arbeidet samlet seg om oppdragelsen ut fra et inter nasjonalt program som hver eneste skole og hver eneste klasse var forpliktet på, i denne skolen ble læreren alltid vurdert etter sin verdi som forbilde og eksempel for elevene. Læreren burde nok ha visse kunnskaper i fagene, og han skulle beherske lesningens fagdidatikk, men det vesentligste var han oppførsel. Derfor skulle han nøye og med flid eksamineres i "Om han har gode Testimonia om et ulastelig Forhold, og i Særdeleshed at han ey bander, ey lyver, ey er tilgenegen til Drukkenskab, Liderlighed eller Ufredelighed". Ut over dette var læreren en eksaminator: Han hørte elevene i gammel lekse, hovedsakelig i de vel 700 spørsmål som Pontoppidans bok inneholdt, og han ga dem ny lekse. Når han var misfornøydd med lydigheten og Pontoppidan-kunnskapen, straffet han elevene ---- hardt og brutalt. Læreren som mediator for det internasjonale samfunnets ideverden styrte all virksomhet i skolen og klassen.

Den nasjonale fasen - lærerpersonlighetens tidsalder

Da det nasjonale gjennombruddet kom ved midten av 18oo-tallet, bygde det på et annet syn på menneskenaturen enn pietismens pessimisme. Var pietismen skeptisk til opplysnings -hungeren hos den jevne mann og kvinne, så hadde det nasjonale gjennombruddet et positivt syn på mennesket: "Folket vil undervises og opplyses." Når det nasjonale gjennombruddets ideologer talte om "Folkedypet", " Folkeaanden", "Folkehjertet" og "Folkegrunden" , så skjedde det som en glorifisering av folket. I folkedypet fantes åndelige skatter og sjelelige verdier som måtte bringes fram i lyset.

Derfor var tida inn til å supplere, dels erstatte den internasjonale kulturen, med en nasjonal kultur, ja, med en nasjonal bevissthet og en nasjonal selvbevissthet hos elevene. Den kristne ydmykheten, som fremdeles ikke ble foraktet, skulle suppleres med nasjonal selvfølelse og stolthet. Derfor ble skolens fagkrets utvidet med historie, geografi og samfunnslære i 1860 og 1889. Men skolens oppgave stanset ikke ved den kognitive dannelsen. Den nasjonale bevisst -heten ble også tillagt en emosjonell eller eksistensiell komponent. Og skolen skulle vekke og nøre kjærligheten til Norge, til fedrelandet.
Med det nasjonale gjennombruddet kom den pietistiske skolen og den veldige betoning av puggingen under hard kritikk. Hartvig Nissen og Ole Vig stod sammen om å kritisere den ensidige forstandsdannelsen. Ole Vig forlangte en undervisning som henvendte seg til nysjerrigheten, til fantasien, til hjertet og ikke bare til forstanden og viljen, slik tilfellet var i den internasjonale fasen. Undervisningen skulle ikke bare pine klare tanker ut av tomme barnehoder, men den skulle gi elevene noe som gledet dem, opplivet dem og ikke minst vekket dem. Katekiseringen, forstandsøvelsene, pugget skulle erstattes av lærerens levende ord, av lærerens engasjement og begeistring. Derfor ble fortelleren dette regimets lærerideal. Den gode læreren var den entusiastiske, karismatiske læreren som grep elevene med ordets makt, som rørte ved dem med lyriske strenger, som rev dem med når han fortalte norske folkeeventyr for dem. En av dem som opplevde rektor Håkon Wergeland ved lærerskolen på Notodden i siste halvdelen av 1920-årene, beskrev ham slik: "Når han tala om fredssak, om fråhaldssak om moralsk framferd eller om heim og skule, var det som han tok oss med inn i ei anna verd, og vi var "heilt borte" ". Men så innebar dette programmet også at skolen kom til å kvile tungt på lærerens personlighet, på læreren som lysbærer, som bærer av den norske kulturen. Fremdeles fungerte læreren som eksaminator eller kontrollør, men det hadde skjedd en klar forskyvning mot læreren som formidler.
Elevens tidsalder - læreren som prosessteknikker.

Med det nasjonale gjennombruddet kom tilliten til opplysningshungeren hos folket. Med gjennombruddet for sosialdemokratiet i mellomkrigsårene kom tilliten til barnas lærelyst. Mens skoletenkningen under pietismen baserte seg på teologien og mens den under person -lighetens regime baserte seg på den norske lærdomskulturen med vekt på norsk litteratur, historie og språkkunnskap, så søkte skoletenkningen i mellomkrigstida mot samfunnsviten -skapene og aller mest mot psykologien og især mot psykologiens lære om barna. Det den da fikk å vite, dersom den for eksempel lot seg belære av John Dewey, var at barn har følgende medfødte interesser: Behovet for samvær og konversasjon, behovet for å granske og å finne ut av ting, behovet for å konstruere eller lage ting, og så til slutt: Behovet for det artistiske uttrykket. Dette synet på barnet som et læringshungrig vesen ble et vesentlig element i den pedagogiske teori som fram gjennom etterkrigstida ble hegemonisk i norsk skoledebatt.

Sosialdemokratiet allierte seg med den nye samfunnsvitenskapelige og pedagogiske eliten. Denne eliten gikk ikke bare til etterkrigstidas reformarbeid med en tidligere ukjent optimisme når det gjaldt synet på barnet, men den hevdet også at kravene til skolen som en kunnskapsformidlende instans måtte eller kunne reduseres. Så kunne skje fordi arbeidsmåtene i seg selv hadde slik en dannende kraft. Dermed var veien ryddet for en ny forståelse av lærerrollen: Læreren skulle ikke bare ta ansvar for at elevene tilegnet seg kulturtradisjonen og de basale ferdigheter, men det var også hans plikt å planlegge elevenes læringsarbeid slik at de fikk erfaring med arbeidsmåter som mer og mer ville trenges i det moderne samfunnet.

Tida var inne for læreren som motivator, som planlegger, som veileder eller som den tekniske sakkyndige på de prosesser som progressiv pedagogikk skjøv fram.
Jeg vil gjerne presisere dette: Som en konsekvens av at de samfunnsvitenskapelige disiplin -enes syn på barnet og læringen et stykke på vei fortrenger politikkens og dens samfunns - forståelse som bestemmende faktorer i skoletenkningen, kan vi konstatere at det nye lærer -idealet får sitt gjennombrudd allerede mot slutten av 1930-årene. Normalplanene av 1939 sa klart i fra om at de tradisjonelle kunnskapskravene ikke lenger kunne opprettholdes. De vel -kjente ordene lød slik: " Å halda på dei gamle kunnskapskrava samstundes som ein i rimeleg mon vil gjennomføra arbeidsskuleprinsippet, er uråd, og det vil vera heilt i strid med denne planen. " Dette alene betydde en nedprioritering av læreren som formidler og kontrollør. De samme planene delte arbeidsskolepedagogikkens tro på de skapende og konstruktive kreft -ene i barnenaturen, og det gjaldt om å ta dem i bruk i skolearbeidet. Det het for eksempel i planen at "Aktive born vil gjerne vera sjølvhjelpne og sjølvstendige", og det het at "Hjå dei fleste born er trongen til selskap, til å vera med i flokken, mykje sterk. For dei er det naturleg og morosamt å vera med i gruppearbeid." Ja , normalplanene mente at elvene måtte få større frihet i valg av arbeidsoppgaver. Det hadde mye å si for voksne som for barn at de kjente seg frie. Derfor sa planene at elevene burde få anledning til å velge lærestoff ut fra hva de var interessert i: "kvart barn får - så langt råd er - arbeida med noko som det har hug til, og som det greier." Konsekvensen av slike grunnleggende betraktninger blir så at arbeidsmåtene gies status som mål for skolearbeidet omtrent på linje med kunnskapsformidlingen. Elevenes utvikling skal stimuleres gjennom måten det arbeides på, for eksempel gjennom gruppearbeid, tverrfaglig arbeid, individuelt arbeid. Det heter at "ein må skipa arbeidet såleis at elevane sjølve blir mest mogleg aktive."
To viktige motiv lå til grunn for troen på arbeidsmåtene. For det ene at de virket karakterdannende. Planene sa for eksempel: " Ansvarsmedvitet vaknar når dei sjølve fastset det dei vil læra." "Vyrdnad for andre og omsyn til andre vinn ein gjennom høveleg gruppearbeid." For det andre begrunnes arbeidsmåtene med at skolen skal forberede for det praktiske livet og at skolen derfor bør likne livet mer. Nygaardsvold- epoken i norsk politikk ble dominert av en pragmatisk nyttetenkning. Det heter for eksempel: "Dei lærer å granska ei sak og gå til kjeldene. Dei spør i heimen, dei går til boksamlingane, musea, til stader der dei kan få greie på saka. Denne arbeidsmåten er naturleg, Såleis må ein fara åt, når ein vil læra noko seinare i livet og : røkja etter, spørja seg føre, samtala og lesa". Allerede med planene av 1939 manes det fram et bilde av den produktivt aktive eleven som minner sterkt om den frie og individuelle forskeren: Han stiller seg selv sine egne oppgaver, bruker sine verktøyer eller videreutvikler dem, søker assistanse hos andre når det trenges og kommer ut med sitt forsk -nings rodukt. I en slik pedagogisk tenkning pekes den nye rollen ut for læreren, og rollen er veilederens rolle.

Normalplanene av 1939 formulerte ikke dette rolleskiftet så klart. Derfor er det nødvendig å få fram at forestillingen om læreren som veileder ble styrket av flere tendenser som gjorde seg gjeldende i ny-radikalismens tid etter 1968- opprøret. Kritikken mot den etablerte pedago -gikken som kom fra Hans Skjervheim, Erling Lars Dale og mange andre, hadde det felles at den forstod eleven i forhold til læreren som en samtalepartner. Selv om lærer og elev ikke var like kunnskapsrike, så skulle møtet mellom dem arte seg som et møte om saken, om det faglige emnet der de gjensidig respekterte hverandre og skulder ved skulder søkte ny kunnskap. Løsningen var verken å finne i formidlings/ påvirkningspedagogikken eller i fri pedagogikk, men i dialogen.

Med den ny-radikale fasen angripes også skolens formidling av den nasjonal monokultur. Dette hadde til en viss grad sammenheng med at ny-radikalismen i sin iver etter å forsvare elevenes kultur gikk til angrep på norsk kultur i entall, bestemt form og med stor K. Kulturen som skolen formidlet, den nasjonale, hadde vært en entydig og ganske monolittisk størrelse. Hele eliten hadde et grunnleggende fellesskap i forståelsen av hva den kulturen med stor K bestod i, og ikke minst: Det var forskjell på skitt og kanel. Hvis dere vil ha et eksempel på dette, så gå til Dag Solstads " Om meddelelsens problem ". Men så skjer dette: Mønsterplan for grunnskolen av 1947 detroniserer kulturen med stor K. Går vi til norskplanen fra 1974, så ser vi at den anviste en fargerik flora av tekster som omfattet reklame, avistekster, sang- og poptekster, tegneserier, barne- og ungdomslitteratur

sammen med film, fjernsyn og massemedienes billedverden. Nå dreidde det seg ikke lenger så mye om kvalitet i forbindelse med kulturprodukter, men om den subjektive opplevelsen, om elevens subjektive opplevelser. Og: Kunne ikke en elev ha en like dyp følelse overfor en middels god poplåt som overfor Ibsens Villanden, for nå å holde oss til Solstad ? I hvert fall kan vi si at med Mønsterplanen av 1974 demonstrerte den pedagogiske ny-radikalismen at den ikke lenger aksepterte norsk, nasjonal kultur med stor K. Forskjellen mellom skitt og kanel var ikke lenger så klar. Det var ikke lenger så avgjørende om elevene lærte det ene eller det andre. Det var vel så viktig at de var engasjert.

Denne detroniseringen av kulturen i entall, bestemt form og med stor K må også ses i sammen -heng med at den fikk tilskudd også fra ny-radikalismens anti-autoritære glød. Med iver angrep de ny-radikale skolen som en riksskole for en norsk monokultur, og med glød talte den del- eller minoritetskulturenes interesser. Gjennomgangstemaet i 1970-tallstenkningen ble refleksjon, bevisstgjøring, identitet, og det man skulle bevisstgjøres om var egen kultur -bakgrunn og identitet. I dette lå der at skolen skulle tilpasse seg de kulturelle forskjeller i det norske samfunnet, og dette rokket den nasjonale monokulturens posisjon. Igjen er det klart at lærerens rolle som formidler også måtte komme i ildlinjen.

Den standhaftige tradisjonen

La oss før vi gå videre, gjøre det klart at særlig i 1970-årene og også framover på 1980-årene var forskjellen mellom intensjoner og realiteter stor, svært stor. Fremdeles levde venstre -statens pedagogikk videre i beste velgående, og det var berettiget å si at reformene hadde kommet og gått "without leaving a print on the classroom door". Forskningen kunne fortelle oss at i klasserommet var det
- helklasseundervisningen som er den dominerende undervisningsformen
- der tar virksomheten i høy grad form av lærerstyring
- der sitter elevene som passive mottakere
- der snakker læreren og har ordet i gjennomsnitt 2/3 av tida.

Gunn Imsen konkluderte slik i en studie som hun gjennomførte i 1977/78 av undervisningen i matematikk på ungdomstrinnet: "Det foregår mye på tavla, og det som foregår der, må antas å være felles for alle elevene i klassen."

Desentralisering og individualisering

Min historie ender imidlertid ikke med denne påvisningen av tradisjonens makt. Den ender ikke før jeg har fortalt at også den praktiske tilstanden har endret seg ganske radikalt i løpet bare av de tre-fire siste årene. For i løpet av disse årene har den norske skoleverdenen blitt konfrontert med framstøt for en radikal desentralisering og individualisering som har hentet sine impulser fra Sverige og som bæres av en filosofi som lyder som et ekko av de kjente, lyriske ordene i den svenske skolekomitéens betenkning fra 1997: " Vi slår fast att vi tror på decentraliseringen ... Man kan skriva in hur många önskvärda mål som helst i de statliga styrdokumenten, men utan en dynamisk, lokal utvecklingsmiljö och utan skolpersonalens aktiva och engagerade medverkan, faller dessa skrivningar som torra löv till marken." Parolen er klar: Økt frihet og økt makt till den lokale enhet, til undervisningens produsenter, skole- lederne og lærerne, og til konsumentene forstått som elevene.

La meg så først til en illustrasjon av den nye situasjonen gjengi filsofien som ble formet ut i 2000 for Furuhaugen skole i Trondheim under betegnelsen "Furuhaugen nye ungdomstrinn i 2000":

Furuhaugen skole ønsker et nytt ungdomstrinn
- hvor læring ut fra elevinitativ dominerer
- hvor helhetlig tenkning og mulighet for tilpasset opplæring vektlegges
- hvor handlingskompetanse fokuseres like mye som kunnskap
- hvor entreprenørskap står sentralt
- hvor elever opplever store muligheter for valg og tilpasning i forhold til lærestoff, læringsarenaer, samarbeidspartnere, arbeidsmåter og uttrykksformer
- hvor elever mestrer skolehverdagen og føler at de tilhører et fellesskap

- hvor elever er bevisste og vet hva de vil
- hvor elever kan ta ansvar og lede seg selv og medelever i arbeidssituasjoner.

La meg dernest fortelle om Røyse skole på Ringerike hvor ringeklokke og tradisjonelle klasserom er en saga blott. Elevene bestemmer selv hvordan arbeidsdagen skal brukes. De elevene som vil, lager sin egen timeplan hver mandag. De andre klarer seg uten. Elevene velger de frivillige kursene som de mener at de har nytte av å delta på. Klassesett med lærebøker kjøpes ikke inn. I stedet har skolen i hvert fag mange forskjellige bøker som elevene kan bruke. Det holdes en morgensamling, men deretter sprer elevene seg rundt om på skolens areal etter at de har sagt i fra om hvor de går. Noen går til datarommet, selv om det også er noen datamaskiner i hvert klasserom. Noen går til biblioteket, mens andre samler seg i små sittegrupper plassert rundt omkring i ganger og klasse/grupperom. Omfanget av den obligatoriske undervisningen er gradvis blitt kuttet ned, og elevene tilbys i økende grad kurs innenfor temaer i de forskjellige fagene. De elevene som vil, kan møte der, mens elever som heller ønsker det , kan arbeide selvstendig med stoffet. Det er imidlertid en forutsetning at læreren eller andre medelever alltid er i nærheten for å hjelpe og veilede.

Jeg er som dere hører, svært så konkret, og det er jeg for å skape et klart inntrykk av at i de reformer som i dag foregår i den praktiske skolesituasjonen, er læreren så å si blitt borte. Han øynes nesten bare indirekte som en administrerende skikkelse i bakgrunnen, men han er der nok også som veileder.

Dette ganske dramatiske omslaget henger sammen med en lang rekke forhold: Desentraliser -ingen, slik den begrunnes i Sverige, henger sterkt sammen med den økonomiske ny-liberalis -men eller med markedsstyringen som har fortrengt den sentrale, offentlige styringen. Når hver skole gies maksimal frihet, så begrunnes dette med at så raskt som omverdenen forandrer seg, vil en omstilling i skolen som iverksettes fra sentralt hold, gå altfor langsomt. Den enkelte skole må ha anledning til å vende om på dagen når endringene i markedet krever endringer i de framtidige yrkestakernes kompetanse. Fristillingen av skolene, klassene og elevene må dernest ses i et erkjennelsesteoretisk eller et kunnskapsmessig perspektiv. Realisme og essensialisme har gjennom de to siste ti-årene vært på vikende front overfor den vitenskapsteoretiske læren om tilværelsen som en sosial kon -struksjon. Den verden vi lever i, er ikke en verden som finnes der ute i en objektiv uavhengig -het, men den er en verden som vi i vår historiske situasjon konstruerer. Jeg betrakter det altså som rimelig å se en sammenheng mellom sosial konstruktivisme og den vekt som det legges i dagens skolereformer på at hver elev tar hånd om sitt eget dannelsesarbeid .

Den sterke betoningen av elevenes individuelle dannelsesarbeid vil jeg også se i sammenheng med nye sosialiseringsbetingelser og en ny mentalitet. Når barn i dag kommer til skolen, er de allerede blitt sosialisert til et liv som forhandlende vesener . Barn i dag oppdras ikke lenger til å spise det som settes på bordet, men de sosialiseres med følgende spørsmål: Hva har du lyst på i dag? Dette er en sosialiseringsform som skolen ikke kan neglisjere. Denne sosialiserings -formen reflekterer den mer overordnete tendens i samfunnslivet som viser oss at individet har erstattet de kollektive enheter som kirke, stat, nasjon, folk eller klasse som omdreiningspunkt. På reklamespråket blir denne observasjonen formulert slik: "Vi synes du skulle være solidar -isk med deg selv". Eller med en formulering av Kaare Valebrok, som lenge har dokumentert at han har nase for hva som selger, for han sier om dagens ungdom: "De er den første generasjon i Norge som har bestemt seg for at de vil styre sine egne liv." Og den samfunnsvitenskapelige forskningen har stadig klarere dokumentert at ungdommen ikke lenger har andre helter enn seg selv. Til en viss grad tror jeg også at den nye reformbevegelsen med sin vekt på eleven som enkelt -individ, men også på arbeidet i fellesskap om for eksempel prosjekter, i det minste reflekterer at forståelsen av læring har skiftet noe. Den kognitive tradisjonen fra Piaget med stor vekt på at eleven tolker informasjonen som han mottar og knytter den sammen med det han vet fra før av, er i noen grad blitt utfordret av en sosoikulturell tilnærming til læring. Det vises gjerne til Vygotski og Bakhtin. Det vises gjerne til at Bakhtin omtalte hele

den menneskelige eksi -stensen som dialog. Av en rekke kjennetegn ved denne tilnærmingen, vil jeg bare peke på noen som er særlig relevante i denne sammenhengen: Den sosiokulturelle forståelsen av læring sier at læring er grunnleggende sosial. I dette ligger dels det konstruktivistiske synet som sier at kunnskapen ikke er essensiell, men er blitt bygd opp over lang historisk tid. Og endrer seg stadig vekk. Men så innebærer denne påstanden også at interaksjonen er avgjør -ende for hva som blir lært og for hvorledes det læres. Læringsprosessen er sosial, derfor er det så viktig at elevene i skolen lærer seg å delta i ulike fellesskap. Med andre ord: Det legges vekt på sosial kompetanse til forskjell fra kognitiv viten. Ja, det sies stundom så sterkt at læring skjer primært gjennom å delta i et praksisfellesskap. Derfor omtales læreren gjerne som tutor og om den effektive tutoren til forskjell fra den mindre effektive sies det følgende: Den effektive sørger for intensiv interaksjon, rask tilbakemelding, personlig og situasjonstil -passet rettledning, oppmuntring og det å få den lærende til å forklare og reflektere og foreslå løsninger i stedet for å presentere svar og rette elevenes feil.

Den femte og ganske prosaiske faktoren er naturligvis ITK-revolusjonen som vi først for alvor fikk føling med i 1990-årene. Den nye teknologien har gitt både den fagpedagogiske ekspertisen, skolelederne og lærerne tro på at med computeren kommer uante muligheter for selvstendig aktivitet. Her kan man lære helt i sitt eget tempo og på sitt eget nivå.
Søkelys på den aktuelle debatt og praksis
Når jeg nå har levert den historiske framstillingen for å få fram at forståelsen av lærerrollen er nøye knyttet til den historiske konteksten vi befinner oss i, er jeg klar for å foreta min analyse av den debatten som føres.
Denne analysen bygger jeg på en premiss som jeg ikke skal ta noen grundigere debatt på. Den innebærer at jeg er skeptisk til og redd for enøyetheten. Pedagogikken og lærerpraksisen er nødt til å være tvisynt eller dialektisk. Den må leve med dilemmaene, konflikten, motsigelsene, det kontradiktoriske. En av etterkrigstidas fineste humanister i norsk skoletenkning, Hans Østvold, pekte på dette i et foredrag han holdt i 1985: "Folkeskolekomitéen var blant annet opptatt av at kulturarven er sammensatt av til dels sterkt motstridende ideer og tendenser, ---. " Etter å ha risset opp noen sterke motsetninger, sa han: "Jeg tror begge disse impulser er like vikige deler av vår kultur, og at dersom en av dem blir svekket til fordel for den andre, kan det få skjebnesvangre følger". Det var den samme dialektikken Gudmund Hernes viste til da han i den generelle læreplanen av 1993 innledet kapitlet om "Det integrerte menneske" med denne setningen: "Opplæring har en rekke tilsynelatende motstridende formål:" I dag tror jeg det er særlig grunn til å være oppmerksom overfor den evige og uløselige konflikten mellom på den ene siden likhet og fellesskap og på den andre siden frihet og individualisme. For om vi ensidig tenker i likhet og felleskap, så ender vi opp med konformitet og ufrihet. Dyrker vi ensidig friheten, så ender vi lett i egoisme og anarkiet.

Med denne premissen som utgangspunkt ønsker jeg først å si at den smule skepsis jeg kjenner over dagens toneangivende diskurs, skriver seg for en del fra den bruk som gjøres av en terminologi som er ment å skulle virke besnærende, men som på meg virker uklar. For det ene finner jeg kravet om at nå skal undervisningen skiftes ut med læring ganske meningsløs. Det er ganske meningsløst å si at man skal gå bort fra lærerens undervisning til fordel for elevenes egen læring. For læring og undervisning er to typer av prosesser som ikke kan erstatte hver -andre. Læring er den termen vi bruker i psykologien for å beskrive endring i atferd hos indi -videt når denne endringen ikke skyldes modning eller for eksempel sykdom. Læring dreier seg om bevissthetsprosesser i individet psykiske liv, slik vi ser det når et barn den ene dagen ikke kan seks-gangen, men så har lært den dagen etterpå. Da er der skjedd påtagelige end -ringer i atferden og i de psykiske bevissthetsprosessene hos eleven. Undervisning er derimot den sosiale kommunikasjon som eleven utsettes for. Undervisning er noe som skjer utenfor eleven. Vi har altså å gjøre med to fenomen som ikke kan erstatte hverandre. Dernest er jeg også skeptisk til påstanden om at nå skal den passive eleven erstattes av den aktive eleven. Det man mener med dette er at vi må bort fra en situasjon hvor elevene bare sitter og lytter og over til en situasjon hvor eleven intenst arbeider med å sette seg inn i et tema eller med å løse et problem.

I stedet for å tale om passive og aktive elever har jeg for min del funnet det mer hensiktsmessig å skjelne mellom tre former for elevaktivitet:
Den ene omtaler jeg som den reseptive aktivitet. Den har vi mye av når elevene rives med av god film de ser. Denne aktiviteten kan virke nesten utmattende og slitsom når elevene med åpen munn så siklet renner, følger med i lærerens dramatisering av hendelser i den norske historien. Eller vi har denne aktiviteten når elevene blir helt borte mens de lytter til en konsert.

Den reproduserende aktiviteten har vi når eleven er beskjeftiget med innprenting eller med å feste kunnskaper og ferdigheter. Virksomheten er reproduktiv hvis du spiller et stykke på pianoet etter noter, hvis du etter et forbilde øver på satsen i høydehopp, hvis du pugger samlevers eller gangetabellen.
Den tredje form for elevaktivitet er den produktive aktiviteten hvor eleven er skapende. Vi har å gjøre med en produktiv aktivitet når eleven skriver en stil eller et dikt, eller når han komponerer en melodi. Produktiv aktiv er eleven også når han i fellesskap med andre arbeider med et prosjektarbeid ut fra en selvvalgt eller ikke selvvalgt problemstilling.
Dermed er min forståelse av dagens tekst denne: Det dreier seg ikke undervisning eller læring, men det dreier seg om ulike former for undervisning og om ulike former for elevaktivitet. Spørsmålet er: Hvilke av dem gir mest læring av det vi ønsker at elevene skal lære noe om ? Jeg mener dermed at læring som er endring av elevenes atferd, vil kunne være en konsekvens både av måten det undervises på og av den aktivitet som elevene utfolder.

Før jeg mot slutten av denne forelesningen forsøker å meisle ut et program, vil jeg gripe fatt i ytterligere en begrepsmessig uklarhet eller en forutsetning som ikke alltid bringes opp i dag. Når forelesningen angripes i dag, og jeg kan gjerne si med stor rett, så knyttes alltid foreles-ningen til to dårlige egenskaper ved den. For det ene omtales forelesningen som enveis kom -munikasjon og for det andre alltid som passiviserende. Det er altså den dårlige forelesningen man taler om når man taler om forelesningen. Men forelesningen behøver ikke være dårlig. Det holdes også gode forelesninger, til og med svært gode forelesninger. Hvis det holdes gode forelesninger, så har foreleseren allerede under forberedelsen av den trådt i kommunikasjon med studentene eller elevene. For da har han eller hun spurt seg: Hva kan studentene om dette fra før av ? Hva vet de noe om og hva vet de ikke noe om ? Hvordan kan jeg best få dem i tale? Kanskje især tenker en god foreleser igjennom dette: Når vil tilhørerne min falle av lasset? Hvor lenge kan jeg drive på før jeg legger inn en variasjon eller før jeg reiser en problemstilling? Tilpasningen til studentene eller elevene, eller dialogen med dem, er der allerede under forberedelsen. Så fortsetter den under selve forelesningen. For da vil da gode foreleseren hele tida gjøre sitt beste for å oppnå oppmerksomhet. Det kan skje ved en del didaktiske forholdsregler som jeg ikke skal gå inn på, for hovedsaken er dette: Forelesningen brukes ikke som informasjonsgiver. Til å gi informasjon har vi mange kilder som er bedre enn forelesningen, så derfor brukes den gode forelesningen av den gode foreleseren til problematisering eller til å reise problemstillinger og spørsmål. Kanskje vil jeg heller si det slik: Den gode forelesningen arter seg alltid som en samtale som foreleseren fører med seg selv og tilhørerne. Forelesningen forfeiler om den formidler informasjon fra den som vet til dem som ikke vet, mens forelesningen oppfyller sin funksjon om den foregår som en samtale. På de høyere trinn består den gode forelesningen i konfrontasjoner, problematisering, eller enda enklere: Den består i at studentene føres inn i den diskusjonen som føres i vedkommende fag. Foran øynene på studentene framfører læreren debattene innenfor faget, og han gjør det med slik intensitet at studentene blir deltakere i debatten og fortsetter den med seg selv eller med sine medelever. Altså: Å forelese er konfrontasjon, provokasjon, problematisering som lever videre i studentenes diskusjon med seg selv og mellom dem.

La meg avslutte denne sekvensen med et spørsmål: Bør vi langt mer enn vi har gjort, reservere forelesningen for de gode forelesere? Hvorfor skal dårlige forelesere få anledning til å bringe denne undervisningsformen i vanry? Hvorfor kan ikke de dårlige foreleserne som kjenner det som en lidelse å måtte forelese, hvorfor kan de ikke fritas og heller få anledning til å konsentrere seg om prosjektarbeid eller veiledning?

Til forsvar for undervisning og formidling

Før jeg ender opp med et forsvar for undervisning, formidling og fellesskap, vil jeg si dette til fordel for den veldige desentraliseringen med elevstyrt læring som det nå legges opp til: Jeg tror at norsk skole nå har så mye kompetanse på det lokale planet, altså ved den enkelte skole, at den enkelte skole selv bør få stor innflytelse over egen utvikling. Vi må kunne avvikle den overadministrasjon som vi har i dag med et konsulentsjikt både sentralt, regionalt og kommunalt. I Nederland har man en direkte linje fra den sentrale/nasjonale skoleledelsen til den enkelte skole, og jeg tror at vi snart burde kunne være modne for noe tilsvarende hos oss. Jeg tror også at omfanget av klasseundervisning med lærerformidling kan reduseres i mange klasser. Klasseundervisningen med et felles opplegg for alle elevene har vært skyld i mange unødvendige nederlagsopplevelser hos mange elever. Og vokst opp som jeg er med fådelt landsfolkeskole hvor vi nesten hele dagen arbeidet alene og for oss selv med faglige oppgaver, så har jeg stor sans for opplegg som inviterer elevene til å arbeide mye på egen hånd, svært mye på egen hånd. Det er ikke vanskelig å innse at elever som ikke følger med i den undervisningen som læreren bedriver, med fordel kunne ha arbeidet med læringsoppgaver på egen hånd. Jeg tror ikke at faglig vekst og utvikling kan skje uten at det gjøres et betydelig læringsarbeid individuelt og i ensomhet.
Når dette er sagt, så må jeg neste omgang bekjenne at jeg har betydelig sans for dansken Jens Rasmussen når han i en artikkel fra 2000 sier: "Jeg vil slå til lyd for, at undervisningen skal være i sentrum i skolen."
Begrunnelsen som Jens Rasmussen gir for sitt standpunkt, er at tilværelsens fremste kjennetegn i dag er dens kompleksitet. Da betyr kompleksitet at der kort og godt er for mange tilkoplingsmuligheter i den moderne verden. Der er så å si for mye av alt. Kompleksiteten dreier seg ikke om at noe er komplekst i betydningen innviklet eller vanskelig. Den betyr at det er for mye av alt. Der er mer enn det er mulig å koble seg til. Og så mener Rasmussen at det bør undervises i skolen fordi undervisningen er hensiktsmessig når det gjelder om å introdusere komplekse og uoverskuelige stoffområder på en planlagt måte og i en hensiktsmessig rekkefølge. Den er hensiktsmessig når det gjelder om å gjøre stoffet mindre uoverskuelig og mindre komplekst. Læreren bør derfor være til stede i undervisningen nettopp med henblikk på å introdusere komplekst stoff og bidra til å redusere kompleksiteten ved det.
Som dere hører: Jens Rasmussen gir en noe annen begrunnelse for lærerens undervisning eller formidling enn jeg har gjort. Mens jeg la vekten på læreren som provokatør og som den problematiserende, så legger Rasmussen vekten på læreren som den som velger i lærestoff og forenklende introduserer det. Begge begrunnelser har gyldighet, noe forskjellig fra fag til fag.

Jeg tror også at mitt forsvar for læreren som formidler har en viss sammenheng med at jeg vil forsvare så langt jeg kan skolen som en bærer av en felles kultur. Reaksjonen mot en vidtgående desentralisering, er i Danmark båret fram især av den nye rektoren ved Danmarks pædagogiske universitet, professor Lars- Henrik Schmidt som sier at han er skeptisk til desentraliseringen: "Fordi folkeskolen er samfundets sidste kulturbærende institution, som er fælles for alle. Det er her, vi skal sikre, at der er et fælles værdigrundlag i samfundet, som skal kitte oss sammen som folk og reproducere en dansk identitet i al dens variation. Derfor bekymrer det mig, at vi i disse år - gennem en omfattende decentralicering - er i gang med at sprænge enhedssystemet i stumper og stykker. Resultatet er et utal af forskellige skoler rundt omkring i landet, men ingen folkeskole, som kan skabe sammenhæng og identitet på tværs af kommunegrænser."
Men i dette ligger der at jeg er mer opptatt av at skolen formidler et kulturelt fellesskap enn av at læreren er formidleren, selv om jeg også ser verdien av læreren som formidler. Min hoved -posisjon blir derfor denne: Skolens hovedoppgave er å formidle kunnskap og kultur og å sørge for refleksjon om kunnskap og kultur. Skolens hovedoppgave er ikke å fremme elev -enes sosiale utvikling og sosiale kompetanse, dels fordi sosial kompetanse er en konsekvens av faglig og substansiell kompetanse. Jeg har begrenset tiltro til prosjektarbeider, dels fordi jeg ikke tror at sosial kompetanse kan utvikles uavhengig av faglig dyktighet og dels fordi jeg er redd for at felles prosjektarbeider først og fremst tjener de dyktige elevene. Og når skolens hovedoppgave er å fremme et felles og nasjonalt

kunnskaps- og kulturgrunnlag, så trenges læreren også som formidler, og han trenges både som den som introduserer og hjelper elevene i valg av oppgaver, som den som problematiserer og konfronterer, og dessuten kanskje frem -deles som den som forteller og beveger elevene.