



Fra godkjenning til forskning

Taler

Gudmund Hernes

Dato

9 november 1991

Sted

Leangkollen

Omstendigheter

Lærebokseminar

- 1 Tittelen jeg har fått oppgitt er: Fra godkjenning til forskning. I prinsippet er ingen en mer kvalifisert person enn en som har tittelen kirke-, utdannings- og forskningsminister. Og grunnen er at jeg i morgen skal til Kirkemøte i Bergen. Der står dåpsopplæringen på dagsorden, og dermed er jeg midt inne i mitt tema.

5

- For mens man skulle tro at den som har ansvaret for skoler ville ta utgangspunkt i de gamle grekere - selve ordet "skole" har greske røtter - så er det feil. Det hele begynte med dåpsopplæringen. Men skulle man døpes, måtte man ha inne den
- 10 rette lære, den rette tro. Man måtte kunne forklare den og lovsynge den. Altså var katekismen forklaringen og salmebøkene, også lærebøkene. Og rikets tro var også fyrstens tro. Curia regio eius religio. Det var nok å samle landet til ett rike. Skulle det holdes sammen, måtte folket tro det samme og tenke sams. Dermed har vi nok en grunn til at jeg er eminent kvalifisert for temaet: Godkjenning og
- 15 forskning.

- Jeg er det ex officio. Jeg er minister. Statsråd med konstitusjonelt ansvar for hele rikets anliggender. Jeg skal styre landet under ett for å holde samlingsverket sammen. Og da kan ikke folk tro det de lyster eller gjøre som de lyster. Skal vi
- 20 oppnå det vi ønsker, kan man ikke gjøre som man vil. Rett tro krever en rettesnor.

Denne innsikten er ikke ny. I det gamle Asia skrev en antropolog i 1817 at der var det mange lokalsamfunn. Og han skrev om dem:

25

"I denne enkle form har landets innbyggere levd i uminnelige tider. Grensene mellom landsbyene har sjelden endret seg. Og selv om landsbyene av og til har

blitt skadd eller endog har blitt lagt øde av krig, hunger eller sykdom, så har
30 allikevel det samme navn, de samme grenser, de samme interesser - endog de
samme familier bestått gjennom tidene. Innbyggerne tar ingenting for å bryte
opp og dele kongedømmer. Så lenge landsbyen forblir en enhet, bryr de seg lite
om til hvilken makt den overføres eller til hvilken hersker den avhendes. Dens
indre økonomi forblir uendret."

35 En som tok opp dette tema - som både siterte det og analyserte det videre - var
Marx. Det er jo så få som siterer Marx, at nå kan også jeg begynne å ta ham opp.
Det står i Kapitalens 1. bind på side 202, hvor han siterer Raffles. Og han sier
videre:

40 "Den enkle produktive organismen i disse selvforsørgende fellesvesener - som
alltid produserer seg selv i samme form og om de tilfeldigvis skulle bli ødelagt,
bygger seg opp igjen på samme sted og med samme navn - forklarer
himmeligheten ved de asiatiske samfunns uforanderlighet som står i åpenlys
45 kontrast til de asiatiske staters stadige oppløsning, nydannelse og rastløse skifte
av dynastier. Strukturen i samfunnets økonomiske grunnelementer forblir
uberørte av stormene i det politiske skylaget."

I disse EØS-tider, da det norske samfunn kan falle fra hverandre i stridende
50 daler splittet av fjorder og skilt av fjell, kan ikke jeg som er medlem av Kongens
Råd ta sjansen på at tilstandene blir rent asiatiske i fedrelandet. Altså siden
samfunnets topografi - dets basis - virker splittende, må vi i Kongens Råd
arbeide for å samle. Og da er statsmannsgrepet dette: Det som oppløses av en
naturlig infrastruktur, må vi bøte på ved å påvirke personlighetsstrukturen.
55 Basis er vrang, vi får ta det igjen ved å forme overbygningen.

La gå at folk er det de spiser, og at jordbrukernes blikk er rettet mot jorden. Men
la oss så gi dem en åndelig føde. Hvelv en himmel over deres hverdag og løfte
deres ånd til en felles sfære. For en nasjon er ikke et sted, men en sinnstilstand.
60 Altså: Dåpsopplæringen.

For én tro, gir ett folk. Det er tankene som må løftes og uniformeres om
nasjonen skal holde sammen. Skal en statsråd selv søke råd, kan det da ikke skje
hos Machiavelli. For Machiavelli tok utgangspunkt i forholdet mellom
65 småstater med stridende fyrster der grensene stadig kunne skifte og
alliansemakeri var oppgaven. Vår er større. Vi skal drive nasjonsbygging og

trenger da en fastere, en felles basis: troens grunn.

70 Læreboka for statsråder i denne sak er derfor å hente hos Pontoppidan. For hvert lokalsamfunn kan ikke ha sin egen lærebok. Den som skrev om dette var Pontoppidan i sin forklaring til Luthers lille katekisme. Han skrev:

75 "Årsaken som har gitt anledning til dette arbeidet er særdeles denne at nesten hvert stift hittil har hatt sin egen særdeles katekismeforklaring. Og da noen prester har funnet den bok som ble brukt på deres sted i en eller annen henseende ikke å være så tilstrekkelig som de ønsket, så har de av redelig omsorg selv forfattet visse skrevne spørsmål og innført disse i deres menighet. Skjønt lærdommens grunn må være den samme. Dog har den forskjellige form for
80 lærdom ikke syntes å være så skikket som en alminnelig og etter nødvendighet tilstrekkelig og med skriftens ord overalt bekreftet katekismebefaling. Oppsatt etter kongelig aller nådigst til meg utstedt skriftlig befaling. Av vedkommende prøvet etter det sunne ords form."

85 Det Pontoppidan sier her er at hvis ikke riket skal falle fra hverandre, må det samles i ånd. Altså når vi i daler og grender forvitres til lokale menigheter, faller fedrelandet fra hverandre i småbiter. Altså en dåpslære som binder sammen så sterkt at det gir det Ole Paus kaller hjemlengsel når trosbekjennelsen kommer i en annen form eller på et annet språk. Tenk om Pontoppidan hadde skrevet sin
90 forklaring 100 år før - i 1637 og ikke i 1737. Da hadde det ikke vært slik i dag med to områder i Sverige. To bondesamfunn som lever sitt liv isolert av skog og fjell, omtrent som de asiatiske samfunn, men nå under et annet rike etter freden i Brømsebro i 1645. Hadde Pontoppidan skrevet 100 år før, ville folk i Hjemtland og Härjedalen stadig hatt hjemlengsel.

95 Skal vi sikre den rette tro, må læren være ens. Altså trenger vi læreplaner. Og vi må kunne sjekke om det som læres i praksis er i pakt med læren i teori. Altså trenger vi godkjenningsordninger oppsatt etter kongelig befaling. Og i denne sak gjelder som kjent: Kongen, det er meg. Iallefall i mitt departement.

100

Formelt sett er godkjenningsordningen 102 år. Folkeskoleloven omfattet den i 1889 og skrev at som lærebøker i kristendomsfaget må brukes de av Kongen godkjente. 19 år senere - i 1908 - ble dette utvidet til å gjelde alle folkeskolens lærebøker. Og det ble opprettholdt i Folkeskolelovene av 1936 og 1959. Men
105 formuleringene ble endret, fra "Kongen" til "departement". Ordningen ble også

kritisert, f.eks. ved en interpellasjon i 1967 hvor det ble gjort gjeldende av interpellanten at godkjenningsordningen begrenset lærebokforfatternes våkenhet, initiativ og fornyelse ved å inngå i et system av regler og kontroll. Selv
110 om den kunne fungere som en trygghetsgaranti. Var boka gransket, faglig og pedagogisk, så kunne man dermed også føle at den var sikret kvalitativt og innholdsmessig for undervisningen. Interpellanten mente at forskrifter, informasjon og klare krav i læreplanene måtte være en bedre sikring av innholdet i skolen, og at anmeldelse og lærebokkritikk i aviser og skoleblad ville
115 ivareta vurderingsbehovet. Statsråd Bondevik - Kongen dengang - svarte at han ikke anså det aktuelt å gå bort fra godkjenningsordningen.

Og debatten har fortsatt. Siden som en variasjon av det tema som ble trukket opp i denne interpellasjonen som jeg refererte til. Men godkjenningsordningen
120 har stått fast. I § 40 i lov av 13. juni 1969 står det:

"at lærebøker som blir nytta i skolen må være godkjende av departementet."

Dette gjøres på ulike måter. Den strenge form er at en i detalj skal godkjenne
125 innholdet i alle detaljer - en approbasjon. Eller at en kan ha en mildere form som utelukker bestemte bøker som ikke tilfredsstiller visse minstekrav - eliminasjon. Det som en da må stille som spørsmål, eller som blir stilt opp som kriterier på hvorvidt noe kunne godkjennes eller ikke, var hvorvidt det som skrives i bøkene var i samsvar med vedkommende skoleslags overordnede mål. Om det var i
130 samsvar med målene for vedkommende fag. Man skulle se på den pedagogiske utformingen, på likestillingen mellom kjønnene og språket. Fra 1982 ble denne ordningen lagt til de sakkyndige råd. Det som vi står overfor her er ambisjonen om å etablere en form for nasjonal styring.

135 Den enkleste styringsmodell er at en har visse mål. Og så lages det et system som skal virkeliggjøre dette målet som et resultat. Så har man det en kaller for en komparator som ser etter at resultatet svarer til målet. Dette er første time i kontrollteori.

140 Det som kjennetegner godkjenningen av lærebøker er at vi har en mye mer kompleks modell. Vi har for det første skolens mål. Da skal vi nå noen resultater, men vi har også noen mellomliggende forhold. Det første er læreplanen som skal påvirke lærebøker. Og endelig skal dette formidles via lokale planer. Eller for enkelthets skyld: en lærer. Og så skal vi altså nå de mål vi har satt

oss. Det betyr at det innenfor dette systemet er løkker innenfor løkker. Det som også er et innslag i en slik kontrollteori er at på hvert av de områder det skal måles, kan det oppstå feil. Dermed er vi tilbake til det pontoppidanske problem, som er: Hvordan reduserer vi feilene i et system? Her kan da feilene opptre på
150 ulike trinn, og det er ulike kilder til hver av disse feilene.

Den første gjelder selve lærebøkene. Er det samsvar mellom det departementet mener og rådene mener når det gjelder kriterier for godkjenning? Det foreligger noen undersøkelser. De viser at det her kan være ulike oppfatninger. Og ikke
155 bare er det slik at det kan være forskjeller mellom departement og råd, men en annen type variasjon oppstår mellom fag. Fordi hva som skal formidles og hvordan det skal formidles har et ulikt presiseringsnivå i ulike fag, og et ulikt gjenkjenningsnivå, dvs. det er vanskeligere å vurdere kriteriene i myke fag enn i harde fag.

160 En tredje kilde er selve instrumentene. Instrumentene som skal måle kan være forskjellig kalibrert. Det som er instrumentene i dette tilfelle er konsulentene. Og konsulentene er ikke standardiserte instrumenter. Det er ihvertfall tvilsomt om de ville blitt godkjent selv av justérvesenet. Altså gir de forskjellige utslag for
165 de samme impulser. Det er klart at vi også her har en kilde til variasjon, og kanskje også feil i den forstand at utfallet blir et annet enn det som er tilsiktet, fordi instrumentene i dette tilfelle er dårlige.

Og selvsagt har vi også det problem at selv om boka er godkjent, vet vi lite om
170 hvordan den virker. Hva er koblingen mellom lærebok og læring? Hvis man ikke bare skal ta første og andre time i kontrollteori, men også tredje, så kommer det en del tilfeldige forstyrrelser inn som skaper støy i signalene. Og det som er den viktigste kilden til støy i vårt skolesystem, er selvsagt lærerne. Også de kommer med variasjon. Det betyr at selv om de har den samme læreboka, blir effekten av
175 denne læreboka brutt gjennom et sinn og dermed formidlet på ulik måte.

Så er det den femte kilde. Og da må vi gå tilbake til de første mål jeg skisserte. Det er de som jeg skulle ha minst grunn til å snakke om her: At vi fra departementets side selvsagt kan komme til å utforme målene på en slik måte at
180 de er inkonsistente. Og likeledes at det kan være forskjeller mellom de sentralt utformede mål og de lokale planer.

Nå er det nok et problem som oppstår, det sjette, at vi også i selve planen har

185 lagt inn en målsetting om tilpasning, altså differensiert undervisning for å få et likeverdig tilbud. Da er det klart at vi står overfor problemet: Hvilke ulike konsepter er det man har i forskjellige lokalsamfunn om hva den lokale plan skal være?

190 Dette siste har fått en kraftfull formulering fra departementets side i Stortingsmelding nr. 37 som ble vedtatt i vår. Der står det at:

"de sentrale skolemyndigheter skal formulere de overordnede mål og et felles nasjonalt kunnskaps- og kulturgrunnlag gjennom de overordnede planer."

195

Så kan man håpe at departementet er i stand til å gjøre dette slik at det er internt konsistent. Men sikker kan man ikke være. Og det står videre:

200

"Læreplanen skal danne det prinsipielle, forpliktende grunnlag for lærerens og skolens konkretisering av målene på lokalt plan."

Her blir det variasjon. Så skal da myndighetene - og igjen har man implisitt en slik kontrollteori - vurdere gjennom evaluering og tilbakerapporteringssystemet i hvilken grad målene er nådd. Det som er av interesse for departementet i en slik modell er at hvis det er anført feil på alle leddene i denne kjeden, kan vi stille spørsmålet: Hva så med selve tilbakerapporteringssystemet? Er dét også et system som inneholder feilkilder? Når vi forsøker å trekke i trådene fra departementet, kan det jo tenkes at disse trådene i den andre enden ikke er festet til noe som helst.

210

Det dette reiser spørsmål om er: Hva bør gjøres? - Lenins gamle spørsmål. Jeg får ta med ham også når jeg først var inne på Marx. Jeg pendler i motsatt retning av det som er tidens strømninger, som dere skjønner.

215

Det første vi må forsøke å svare på er: Hvordan virker det vi gjør? Det betyr at vi må forsøke å skaffe oss en oversikt over om det vi gjør og det vi ønsker, fungerer på den måten vi har tenkt. Eller sagt på en annen måte: Fungerer Pontoppidan? Og svaret på dette går jeg ut fra at en del i denne forsamlingen vil være glade for å høre at en forskningsminister besvarer slik: Vi trenger mer forskning. Dermed har jeg ikke sagt noe om bevilgning. Hva trenger vi forskning om? For det første: om selve godkjenningsordningen. Hva er det den har styrt? Hvordan og med hvilke virkninger? Dette er et sentralt tema som jeg håper blir tatt ordentlig

220

opp.

225

For det andre må man se nærmere på målformuleringene. Og da er vi selvsagt inne i spørsmålet om utformingen av mønsterplanen. Det er et arbeid som er underveis i departementet og som aktualiseres av andre ting som også er underveis, nemlig 6-åringene på vei til skolen. Det stiller også spørsmålet om
230 hvordan vi skal justere alt vi har av læreplaner i resten av systemet. Derfor må vi se på hvordan vi formulerer våre mål og hvilke mål som er stilt opp.

For det tredje må vi se på lærebøkene og læremidlene. Hvordan er det de fungerer? Og hvordan fungerer de sammen med lærerne? Det viktigste vi vet er
235 at det er store forskjeller mellom skoleklasser som skyldes lærere. Det som er det paradoksale her er at vi har en overordnet målsetning om likhet gjennom skolesystemet. Og det vi vet minst om er hvilke ulikheter vi her snakker om. Det er ikke de som elevene kommer med til skolesystemet, men hvilke ulikheter som skapes i skolesystemet. Altså: hvordan skolebøker og læremidler fungerer
240 sammen med en lærer.

Det som jeg skisserer som oppgaver her er blant de oppgaver som det kunne være naturlig at en tok opp i et læremiddelsenter, dvs. det som går på de analytiske oppgavene. Når det gjelder de politiske, vil jeg reservere dem for
245 Kongen.

Samtidig er det en oppgave for et slikt senter å fungere som et "clearing house" mellom de grupper som har sine virksomheter rettet mot læremidler og lærebøker - både de som lager planer og de som utgir og skriver bøker.

250

Når man først har brakt dette på plass og vet hva som skjer, kan man stille spørsmålet: Hvilke ordninger er det vi bør ha? Men det er ikke noe dumt utgangspunkt for en politiker først å skaffe seg en oversikt over hva som skjer, før han bestemmer seg for hva han gjør. Så mer kunnskap før vi treffer
255 beslutningene om eventuelle endringer i læremiddelordningen. Her har jeg ihvertfall skissert noen tema som jeg gjerne ser at dere utdyper i diskusjonen etterpå.

Så vil jeg gjerne si noe mer om prinsipper for lærebøker. Utgangspunktet er:
260 Dels har den norske skolen en stor gruppe av engasjerte, kyndige og innsatsvillige lærere. For det andre har de fagplaner - og ikke minst lærebøker -

som til dels er av en meget høy kvalitet. Etter at jeg kom inn i min nåværende jobb, har jeg hatt anledning til å bla en del i noen av disse lærebøkene. Og noen
265 av dem er så gode at en kunne få lyst til å begynne på skolen igjen. For en som griper så raskt til pennen som jeg gjør, er det i disse bøkene mye å lære. Det betyr også at jeg er nødt til å gå inn i en del av disse lærebøkene om jeg skal holde meg på høyde med etterslekten. Med andre ord: Jeg kjenner den varme pusten i nakken av elevene som lærerne sender etter meg. Så her har jeg da en nisje hvor
270 min egen inkompetanse kan løftes av deres narsissisme.

Utgangspunktet er at alle skolefag har et felles problem. Jeg kan bruke norsk for å illustrere det. Hovedproblemet for norsk er at det er så mye av det. Ikke bare skal en lære å bruke språket, men også å kjenne litteraturen, litteraturhistorien,
275 norrønt og nynorsk, prosa og poesi. Og oppgaven blir lett så stor at den faller fra hverandre i bruddstykker. Faget fragmenteres og en løper til og fra uten noen gang å være helt sikker på hva en skal til og hva en skal fra. Kort sagt: Det som er fagets største problem er informasjonsrikheten. En stakkars lærer kan lide informasjonsdøden. Der elevene skulle få overblikk, blir resultatet
280 fragmentering som når et puslespill faller ned på gulvet.

Det perspektivet jeg vil presentere er ikke originalt. Det er - som taleren sa - ikke noe jeg selv har funnet på, men sagt av en som visste hva han snakket om. For dette perspektivet har jeg to kilder. Den ene er boka til Nordahl Rolfsen og det
285 program som er innforlivet i hans lesebok. Og det andre er det man i USA kaller "The Cultural Literacy Movement" og som særlig er knyttet til Idi Hursts navn. Disse kildene flyter sammen i den samme argumentasjon. La meg sammenfatte hva den går ut på.

290 For det første: Det som skolen skal gi er mye konkret kunnskap, og at denne kunnskapen er knyttet til språk og tradisjon.

For det andre at den må utgjøre et gjennomtenkt utvalg som presenteres med progresjon slik at den gir oversikt og sammenheng.

295 For det tredje at den bidrar - og igjen er vi tilbake til Pontoppidan - til nasjonal identitet og solidaritet ved en standardisering som gjør det lett for utgrupper eller upriviligerte å innlemmes fordi det som er underforstått tydeliggjøres.

300 For det fjerde at det hele presenteres ved fortellinger og i framstillinger som både

fanger og holder oppmerksomhet. Og som bygger videre på det en alt sitter inne med.

305 For det femte at en også knytter formidlingen av slikt stoff til andre formidlingsformer som bilder, kunst og musikk.

Prototypen på dette er altså Nordahl Rolfsens leseverk som i år er 102 år. I 1889 søkte han staten om støtte til et leseverk som skulle omfatte norsk, historie,
310 geografi, naturfag, kunst og samfunnslære.

"Alt støpt sammen av en ordnende intelligens under et helhetlig sikte og båret fram av de beste fortellere med stadig nye utfordringer til barnene. En bok som de små må kunne holde av,"

315 som det het i det første forordet. Men selv om Nordahl Rolfsens forslag til leseverk og til lønn i tre år for å utarbeide dette leseverket fikk støtte hos statsråden, falt det i Stortinget med 57 mot 54 stemmer. Forlegger Jacob Dybwad sendte da ekspressbud med tilbud om utgivelse. Det førte til at
320 leseboka for folkeskolen ble registrert, og at verket utkom i 5 bind i perioden 1892-95. Det er Egil Børre Johnsen, som sitter her på første benk, som har skrevet historien om dette.

Dette leseverket ble etterhvert ikke bare dominerende, men også et felleseie
325 gjennom store og stadig nybearbeidede opplag i over to generasjoner. Ja, det er vel neppe noen annen bok som ved siden av bibelen er blitt lest av så mange. Og boka skapte dermed også i seg selv et bånd mellom landsdeler og klasser, mellom kjønn, mellom grupper og generasjoner. Der den ene slapp, fulgte den andre opp. Og boka gjorde oss som brukte denne boka til nordmenn fordi den var
330 felles for oss alle. Dermed ble det også lett å flytte fra en skole til en annen. Boka var den samme. Det var bare spørsmål om den skolen man var kommet til var kommet litt lengre eller litt kortere i boka enn den skolen man kom fra. Jeg flyttet mye i barndommen og hadde også på mange andre måter en ganske omtumlet tilværelse. Men Nordahl Rolfsen var et fast punkt. Med den i
335 ranselen var du trygg.

La meg si litt om det perspektivet som jeg plasserer Nordahl Rolfsen og "The Cultural Literacy Movement" i. Som utgangspunkt for det hele kan en presentere to idealtypiske, pedagogiske modeller av eleven. To bilder som er så

renskåret at de grenser til karikaturen. Det ene er bilde av eleven som "the noble savage". Eleven er den "edle villmann", naturen uforfalsket. Og det verste man kan gjøre med ham eller henne er å forsøke å pådytte ham sivilisasjon. Det er rett og slett ødeleggende. Den utvikles best som overlates til sin egen utvikling, og som ikke påtvinges noe bestemt kulturelt innhold. Å forsøke det er de voksnes kulturimperialisme overfor barna. De må ikke overleses med informasjon. Pugg er det verste skjellsord. Lille Marius er selve skrekkebilde på hva som kan skje. De pedagogiske tilhengere av dette syn har derfor utviklet et begrepsett for å underbygge denne ideologien. Blant disse ordene er: faktakunnskap - som en lett kan skaffe seg utenfor skolen i leksika eller etterhvert i databasene, og som en derfor ikke behøver belemre hodet med. Det som trengs er å lære å lære. Og det er ikke knyttet til noe bestemt faglig innhold, ikke til noen død kunnskap. Med 20 eller 40 megabyte på din harddisk, kan du trygt lukke øyne og ører slik at din hjerne ikke tynges ned av vekten av viten. Du blir ikke duknakket og læresprenget i ung alder. Skolens oppgave blir - etter dette syn - å beskytte deg mot at du lærer for mye kunnskap.

Det andre bilde representerer elevene som "barbarenes invasjon". De kommer inn i samfunnet med rå kraft, men uten skjønn - med stor appetitt, men uten manerer - med brutal energi, men uten finesse - med dyrisk vitalitet, men uten takt. De kommer så og si brautende og bredbeinte, ruggende oppover Via Appia, skulende til alle kanter, men uten å appresiere buegangene på Colosseum eller kolonadene på Forum Romanum. Men det er håp. For barbarene kan akkultureres. Het det ikke om de gamle romerne at etter at de hadde hærtatt Hellas, ble de selv erobret av grekernes kultur? Etter dette syn er kulturen åpen. Både for nye mennesker og for nye impulser. Og denne kulturen har en fast felles kjerne, men den er også foranderlig. Hovedoppgaven vis-à-vis barbarerne er å formidle det som er utviklet, foredlet og kultivert. I den forstand at det er hevet over det jevne eller at tanken drevet over vaneforestillinger og oppfatninger som enhver når på egenhånd. Og da må det konkret og spesifikk kunnskap til. Kunnskap - for å vende tilbake til elevene - om det som er felles i de voksnes verden. Kort sagt: Overfor disse barbarerne har man utført en "mision sivilisatriess". Det betyr også at lærere ikke kan få los-sertifikat hvis de ikke kjenner det farvannet som de skal løse dem gjennom.

Disse to bildene: "The noble savage" - som ikke bør forstyrres i sin egenvekst av tyngende kunnskap, og "barbarenes invasjon" - der villmennene må lære å holde kniv og gaffel, der er jeg mest tilbøyelig til å legge mest vekt på det siste. Det vil

380 jeg begrunne med noen eksempler som er hentet fra norskfaget.

Den første tese er: Konkret kunnskap er nødvendig for læring. Det jeg her gjør front mot er den enkle kommunikasjonsmodell som sier at det går et budskap fra en sender til mottaker. Det som trengs er derfor å kunne skrive og lese, for å
385 kode eller å dekode en melding. Dette bilde av en kommunikasjonsprosess er falsk. For det som skjer ved formidling er ikke at vi dekode en mening. Vi konstruerer denne meningen.

Som dere ser av tegningen min på tavla kan den forestille en vase. Hvis jeg da
390 ikke ser at det er to ansikter i profil som er vendt mot hverandre. Og det jeg vil illustrere med dette er at meningen ikke er gitt. Det er vi som legger mening i det som kommer inn. Kort sagt at vi ikke ser det som faller oss i øynene. Det vi fanger opp avhenger av det vi vet på forhånd. Derfor finnes det ikke slikt man kunne kalle passiv lesning. For å bruke et engelsk uttrykk for at en melding
395 bærer mening alene: "It makes sense to us, we make sense of it." Det betyr - hvis jeg skal trekke på en annen metafor - at økonomene, som i de senere år har brukt uttrykket tilbudssideøkonomi, det kunne vi gi en parallell i det vi kunne kalle en tilbudssidesemantikk. Det er vi som legger meningen inn ut fra de skjema eller de referanserammer som former teksten. Det er den som aktiviserer oss.

400

Eller for å ta et annet eksempel: Når skal en tekst leses bokstavelig eller ironisk? Når mener man det man sier og når mener man det motsatte? Hvis jeg sier f.eks. følgende:

405 "Senterpartiets utpeking av Syse til statsminister er den klokkeste embedsavgjørelse siden Caligula utnevnte sin hest til konsul."

Er det ment som et kompliment til Senterpartiets hesteforstand, til Syses statsmannsegenskaper eller ingen av delene?

410

Eller da jeg hørte Andreas Hompland introdusere seg selv med ordene: "Eg heiter Andreas Hompland", så hadde jeg ventet at han gikk videre med "og er så ven ein gut." Poenget jeg vil fram til kan sammenfattes i en enkel tese: Tekst er kontekst. Og det har en viktig konsekvens. Det betyr at jo flere skjema eller
415 referanserammer vi har, desto forttere oppfatter vi innholdet og desto mer kan vi lære. La meg lage et annet eksempel:

420 "I Carl I. Hagen møtte Syse bøygen. Selv om han prøver til både høyre og venstre, kommer han ikke forbi. Han vil helst slippe unna, men kommer ikke utenom."

Denne teksten kan en bare skjønne hvis en vet litt om Peer Gynt. Eller for å ta en artikkel fra Aftenposten:

425

"Robin Hood vant i første omgang. Oslos østlige bydeler har fått utsatt det forestående opplegg for overføring av pengene til bydelene."

430 Et hovedpoeng i kritikken var at de rike bydelene blir rikere på bekostning av Oslo Øst, altså det omvendte Robin Hood-prinsippet. Denne teksten kan man bare forstå ved å vite litt om Robin Hood. Hvis du må løpe til Riksmålsordboka for å få vite noe om Bøygen eller til Store Norske Leksikon for å få vite noe om Sherwoodskogen - der det ikke står noe om Robin - så vil læringen gå veldig sent.

435

Det er også interessant at stormestere i sjakk er i stand til å huske oppstillingen av et brett med 20 eller 30 brikker etter bare ett minutt. Grunnen til det er at de ser et mønster i brikkene som vi som ikke er trent ikke er i stand til å se. De har et tankeskjema som de kan plassere brikkene i forhold til. Og eksperimenter 440 viser også at jo mindre en leser har av forhåndskunnskaper eller ordnende tankeskjema, desto saktere går både lesingen og læringen. Og mer enn det: Forskjeller i framstillingskvalitet altså mellom god og dårlig tekstlig presentasjon av det samme - blir ikke lenger merkbar hvis en leser med små forhåndskunnskaper. Det er som når vi leser et fremmedspråk vi kan dårlig. Da 445 er det vanskelig å merke om det vi leser er godt eller dårlig skrevet. Vi kan rett og slett for lite til å bedømme tekstens kvalitet. Kvalitetsforskjeller slår ikke ut i læringsforskjeller av innholdet.

Moralen er derfor enkel: Elevene må hele tiden få utvidet sine evner til å 450 kontekstuerer tekst for å kunne konstruere mening. Det betyr at spørsmålet som må reises er: Hvor vide eller smale må de fagplaner være som en skal ha for elever på ulike trinn? Det betyr at en også må reise spørsmålet: På hvilket trinn bør norske elever få vite noe om f.eks. hva Bøygen betyr? På hvilket trinn bør man få vite hva Matheus-effekten betyr? Eller når bør de kunne vite noe om Terje 455 Viken?

Å bygge opp kulturell kompetanse vil altså si å liste opp og utdype hvilke slike elementer elevene skal komme ut med. For det er slike elementer som er
460 nødvendige for læring. Ikke bare fordi kjennskapet til grunnleggende teoretiske lærebygninger - enten det er geometriens aksiomer, kjemiens periodiske system eller utviklingslæren - er avgjørende både for tolkning av ny informasjon og for å styre letingen etter nye fakta. Uten slik systemkunnskap, vil kunnskapseksplorasjonen føre til stadig større forvirring og rådløshet. Flommen
465 av inntrykk blir bare flimmer hvis de referanserammer som kan gi mening mangler.

Kunnskapens betydning for læring kan også illustreres på en annen måte. Mye av læringen skjer ved relatering. Den enkleste måte å forstå elektronenes bane
470 rundt atomkjernen på er å forklare dem ved små solsystemer der elektronene suser rundt atomkjernen som planeter rundt solen. Det er kunnskapen om solsystemet som gjør atombyggingen lettfattelig. Eller: Lokomotiver ble kalt jernhester for å gi folk et begrep om hva de var før de hadde sett dem. Maskiner som prustet damp når de trakk store lass. I vår tid er lokomotiver kjent, og vi
475 kan bruke dem i analogier for å fatte helt andre fenomener, f.eks. for å skjønne hva som menes når man sier "lokomotivet for økonomisk vekst".

Men begrunnelsen for metaforer og felles språk går utover læring. Det er også en forutsetning for fellesskap, dvs. for effektiv og smidig kommunikasjon. Det
480 enkleste eksempel er at jo mer noen vet, desto mindre informasjon trenger en for å orientere seg. F.eks. hvis jeg i Oslo sier at: "Slottet ligger på toppen av Karl Johansgate". Det er noe som, for meg som kjenner byen, setter meg i stand til å orientere meg. Mens en helt fremmed, som ikke kjenner dette kartet i hodet, ikke kan ta seg fram. En veivisning kan være knappere desto mer en kan på
485 forhånd. Altså: Fellesskap i forestillinger letter formidling.

Paradokset er dette: Jo mer en kan, desto mindre behøver en å si. Og desto rikere og mer meningstett kommunikasjon kan man ha. Den enkleste måten å
illustrere dette på er ikke ved tekster, men ved bilder. Nordahl Rolfsen brukte
490 både de fremste samtidskunstnerne og de klassiske bilder som illustrasjoner. Dermed skapte han en felles referanseramme for elevene som gjorde det lett for dem å kommunisere seg imellom med generasjonene før dem.

Det betyr også at en kunne stille spørsmålet: Hvilke bilder er det norske elever
495 bør ha sett? På hvilket trinn for å kunne gjenkjenne de samme tingene og forstå

en mening? Hvor mange er det som for å skjønne hva norske karikaturtegnere har som referanseramme, bør skjønne f.eks. Einar Tamberskjelve med buen eller Skriket av Munch? Eller Brudeferden i Hardanger, for å ta en stadig aktuell EF-plakat.

500

Det er når elevene møter slike bilder i bøkene at det også skaper større likhet mellom dem. At skolen kan gi det som hjemmet mangler. Og det er også slik at disse felles kunnskaper skaper et nytt rom for fantasien. De gir tema som en kan spille på.

505

Det er en truisme at vi i vårt samfunn får stadig flere spesialiteter, dvs. flere spesialspråk. Hvis man bruker som en begrunnelse at spesialspråkene fører til at alle kan spesialiseres uten å legge hovedvekten på fellesspråket, så ender vi jo opp i Babels Tårn. Og historien om den kjenner vi fra Første Moseboks 11. kapittel:

510

"Jorden hadde ett tungemål og en tale, og menneskene ville bygge et tårn opp til himmelen for å gjøre seg et navn og for ikke å spres på jorden. Da Herren betraktet hva de tok seg fore, som ett folk med ett språk, så han at intet ville være umulig for dem hva enn de fikk i sinne å gjøre. Og han sa: La oss stige ned og forvirre deres tungemål så den ene ikke forstår den andres tungemål. Og han spredte dem derfra over den hele jord og de holdt opp med å bygge på byen."

515

Dette er da den autoritative framstilling av menneskenes samordningsproblemer.

520

For hvis vi velger hvert vårt språk, får vi et samfunn av teknokrater. De som kan hver sine ting, men som ikke kan kommunisere effektivt med andre. Og det er det motsatte av det vi trenger. For mer enn i tidligere samfunn er moderne, store samfunn, komplekse samordningssystemer. Ulike spesialister på ulike steder er gjensidig avhengig av hverandre og må virke sammen om det hele ikke skal gå i stå. På den PCen jeg har skrevet dette foredraget på, er komponentene fra Taiwan og Japan, programmet er fra Utah og København, og det går strøm inn i den fra Aurlandsdalen. Alt må kunne fungere sammen. Og det kan de ikke uten et felles språk. Og det felles språk spenner fra det matematiske digitale tallsystemet til engelsk, til betegnelsene for volt og målene for elektrisk spenning som ble vedtatt i 1881. Svikter språket, svikter samfunnet. Spesialistene som må kunne kommunisere viser også behovet for et fellesskap som går ut over landegrensene.

525

530

La meg ta et eksempel. For noen år siden spurte jeg sønnen min: "Vet du hva Golgata er?" Han så spørrende på meg og sa: "Gågata?" Og det ga meg en bardus voksenopplæring om hvordan en totusenårig europeisk tradisjon kan klippes
540 over. Den tradisjon som folkeskolene - ikke bare den eldste del av skolen: katedralskolene - bygget rundt bibelen og katekisme. Det denne opplevelsen forteller meg er at når en f.eks. viser en slik ting som Madonna-videoen "Like a Prayer", og den vises for norsk ungdom, så vil en stor del av dem ikke skjønne hva den spiller på: Frelsesmartyriet, Magdalena, Ku Klux Klan. Ja, de fleste har
545 vel heller ikke begrep om hvilken motsetning det spilles på når hun som kaller seg Madonna opptrer i oppstroppet og struttende BH fra 1950-tallet. Det som igjen trengs er konkret kunnskap. Og da er det selvsagt ikke bare tale om norsk, men morsmålsundervisningen må her gå i allianse med de andre fagene. For kulturell kompetanse spenner fra ordtak som "ikke å legge alle sine egg i én
550 kurv", norske referanser, 1814, Vestlandsfanden, Nordlands Trompet, Syk Pike, Valkyrie, Brand, Synnøve Solbakken til økonomiske termer som valutakurs, proteksjonisme og videre til europeiske og internasjonale referanser som Habias Corpus, Jomfrufødsel, Henrik 8., Solkongen, Bismarck (jeg hørte en som hadde vært oppe til tyskeksamen og trodde at Bismarck var en sild), Sherlock Holmes,
555 Mekka, Bergprekenen, Troya, Akilles, Shangri La, Taj Mahal og de naturvitenskapelige begrepene millibar, syklon, kloner, kromosomer, kapillarer, nedsmeltning, ozon, legeme nedsenket i vann, kraftgangearm, Pythagoras. Alle disse dimensjonene må til for å skape et kunnskapssolidarisk fellesskap. Og poenget er altså dette: Nordahl Rolfsen viste oss et leseverk hvor slike ting
560 kunne gjøres spennende fordi det inneholdt tema som Norge, Norden, verdenshistoriske livsbilder med f.eks. Michelangelo og et bilde av slagmarken på Marne. Han hadde med vitenskap, diktning og kunst. Han hadde med Abel, Birkeland, Ibsen og Grieg, og en inndeling i hans bok kunne være fra norsk diktning til stordåd - der Amundsen var med, og som skapte lyst til å lese hans
565 egne beretninger. En bit om eventyr og folkeviser. Om teknikkens vidunder der han hadde med Edison og "the spirit of St. Louis". Det var mange som fikk sin første flukt over Atlanteren i den boka. Eller Norge i arbeid. Da kom man til silden, sardinbyen - altså Stavanger - eller Wilhelmsen som Norges største rederi. Det er mulig man må ha hyppig oppjusterte lærebøker hvis man skal holde seg å
570 jour med dagens rederier. Alle disse fibrene var spunnet og slått til ett tau som ble strukket gjennom hele folkeskolen. Og det ble støttet av de andre fagene, f.eks. ved at Æsops fabler inngikk i de jydskes gjenfortellinger.

575 La meg da slutte her. For en tid siden traff jeg en eldre, - og siden hun var fra
trøndelag - fengslende dame. Og jeg spurte hva slags kår hun hadde kommet fra.
Hun svarte med tydelig stolthet, men likevel med en viss ydmykhet i kneisen på
nakken: "Min far var skolemann." Og det var et ord jeg ikke hadde hørt på
mange år, men som sa alt: skolemann. For skolemann var de menn og kvinner
580 som var bærere av en stor tradisjon som løftet vår nasjon ved å bringe våre
minste gjennom skolen og skapte en solidarisk enhet av oss alle. Med felles
assosiasjoner av karaktertrekk, av verdier. Og alt bygget på kunnskap. Var du en
skolemann var du aldri i tvil om din egen verdi eller din plass i vår Herres
skaperorden. Og sentralnerven i hele deres gjerning var lenge norskfaget. Slik
585 faget favnet alle andre fag gjennom Nordahl Rolfsens lesebok. Den skapte stil
og styrke med kunnskap som bandt, med kunnskap som bygget og med
kunnskap som beveget. Der var den legemliggjort i et program, ikke bare for
skolen, men også for nasjonen. Det var et program som ble prøvet gjennom
årtier. Og mitt poeng er at selve konseptet er gyldig. Det er 102 år i år. Og dette
590 konseptet, det holder sikkert i 8 år til - til år 2000.

595

URI

<https://www.virksommeord.no/tale/fra-godkjenning-til-forskning>

600

605

610