

Du kan, du skal – skolevegring, digitalisering og selvets tretthet i den elevsentrerte skolen

Lars Petter Storm Torjussen

Universitetet i Bergen, Norge

Hvorfor [...] evner vi ikke å være lykkelige? Jeg tror det er fordi dere som foreldre bygger oppveksten vår på en løgn: at livet er lett.

(Jente 18 referert i Brochmann & Madsen, 2022, s. 113)

Bokessay

Gaute Brochmann (2020). *De digitale prøvekaninene. Historien om hvorfor barnet mitt plutselig kom hjem med en iPad i skolesekken*. Cappelen Damm.

Gaute Brochmann og Ole Jacob Madsen (2022). *Skolevegringsmysteriet – historien om hvorfor barn og unge sitter alene hjemme i stedet for å gå på skolen*. Cappelen Damm.

Ole Jacob Madsen (2014). «Det er innover vi må gå» – en kulturpsykologisk studie av selvhjelp. Universitetsforlaget.

Ole Jacob Madsen (2017). *Den terapeutiske kultur* (2. utg.). Universitetsforlaget.

Det omvendte teater

Antikkens bystater besto av en liten prosentdel frie menn som kunne forfølge studier og engasjere seg i politikk, mens den aller største delen av befolkningen var henvist til fysisk arbeid og reproduksjon av det bestående. Gjennom historien er det stort sett bare disse lysende individer vi har tilgang til i vår tradisjon og kan snakke *med*, mens resten – som befant seg i mørket – snakker vi *om*, der vi samler bitene og prøver å rekonstruere hvordan de levde. Aristokratiet har alltid hatt fritid til å praktisere selvomsorg og har alltid hatt strenge krav til hvordan man skulle te seg, nettopp fordi de ble beskuet hele tiden. ‘Høflighet’ betyr etymologisk sett ‘slik man oppfører seg ved hoffet’. Det som har hatt plass i offentligheten – enten det har vært personer, verker eller gjerninger – har alltid vært symboler for makten og æren; noe opphøyd som *fortjener* å bli opplyst. Massene som ble holdt utenfor i mørket hadde det friere. De hadde en mer diffus eksistens, de unndro seg kartlegging og kvantifisering og var ikke «individer» på samme måte som aristokratiet.

Korrespondanse: Lars Petter Storm Torjussen, e-post: lars.torjussen@uib.no

© 2022 Lars Petter Storm Torjussen. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material for any purpose, even commercially, provided the original work is properly cited and states its license.

Citation: Torjussen, L. P. S. (2022). *Du kan, du skal – skolevegring, digitalisering og selvets tretthet i den elevsentrerte skolen*. Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk, 8, 439–447. <http://doi.org/10.23865/ntp.k.v8.4145>

Med opplysningstiden endret dette seg. Nå fikk massene rett til å komme opp på scenen og inn i lyset i et slags omvendt teater eller et teater uten publikum. Veien inn i lyset var veien inn i friheten. Men med denne overgangen kom også overvåkningen og disiplinen. Prisen å betale for universelle politiske og sivile rettigheter og at folket går fra å være undersøkt til suveren, er en detaljert kontroll av kroppens operasjoner og overvåkning av kroppens krefter som tvinger kroppen til å være føyelig og nyttig. Som Foucault (1999, s. 131) skriver: «Hvert individ skal ha sin faste plass [...] kollektiver bør splittes, og uoversiktlige, massive eller flyktige menneskeansamlinger bør analyseres. Disiplinen individualiserer menneskekroppene.» Det er ikke tilfeldig at nettopp i opplysningstiden kom det et skred av bøker om skikk og bruk og etikette som var rettet mot befolkningen for øvrig.¹ Men det er undervurdert nettopp hvilket *privilegium* det kan være å bare være et hjul i maskineriet, å kunne leve et usynlig og tilbaketrukket liv, å ha muligheten til å leve i «selvforskyldt umyndighet», for å si det med Kant (2005).

Fra du *kan* til du *skal*

Skolen har alltid vært en viktig del av denne disiplinen, sammen med andre institusjoner som fengselet, sinnssykehuset og militærleiren, for å nevne noen. Ifølge Foucault er skolens særegne disiplineringsverktøy *eksaminasjon*, som betegnes som en «dokumentarteknikk» som gjør hvert individ til et «kasus» som da på samme tid blir en gjenstand for kunnskap og for maktutøvelse: «et kasus betegner også individet for så vidt som det skal dresseres eller omdresseres, klassifiseres, normaliseres, utelukkes osv.» (Foucault, 1999, s. 172). Disiplinens individualisering har til syvende og sist en religiøs opprinnelse som er konkret og arkitektonisk: klostercellen der kroppen/sjelen møter Gud alene. (For Foucault er ikke kroppen sjelens fengsel, det er snarere sjelen som er kroppens fengsel.)

Skal vi føye noe til Foucaults studier av disiplin kunne det vært dette: Det ville vært interessant å studere nærmere hvordan fenomener går fra å være *tenkte muligheter* til *privilegier*, deretter til *rettigheter* og ender opp som *plikter*. Jeg vil betegne denne overgangen fra forlokkende og befriende muligheter til strenge imperativer som en overgang fra du *kan* til du *skal*. Max Weber (2005, s. 142) gir et eksempel: «Puritaneren ville være kalls menneske, vi må være det.»

I skole- og utdanningssammenhenger ser vi flere eksempler på denne overgangen: Hva hvis befolkningen for øvrig kunne få mulighet til skolegang ut over folkeskole/grunnskole? Katedralskoler og borgerskoler har lenge vært privilegier for de høyere stender. Adgang til videregående opplæring ble rettighetsfestet i 1994. I dag er det på mange måter en uformell plikt, siden videregående skole på mange måter er et minimumskrav for i hele tatt å henge med i samfunnet. Eller hva med livslang læring? Som *mulighet* (du kan) er det et privilegium å ha andre alternativer enn å være ferdig

¹ Se Elias (2000) for en nærmere behandling av dette.

med skolebenken én gang for alle og å stå i samme jobb livet gjennom. Som *plikt* (du skal) kan det snarere innebære å være dømt til livslang forandring og ustabilitet.

Overgangen er langt på vei blitt et generelt samfunnsfenomen. Da internett kom for fullt på slutten av 1990-tallet og smarttelefonen på 2000-tallet representerte de fiffige og morsomme muligheter for spesielt interesserte; i dag er de nødvendigheter for å kunne fullt ut delta i samfunnet. Vår sivilisasjons credo synes å være «alt som kan gjøres, skal gjøres». Kan vi redigere DNA gjennom CRISPR, ja, da skal vi gjøre det. Faktisk står dette credo svart på hvitt i Bacons *The New Atlantis*, en av den moderne vitenskaps grunntekster: «The goal of our Foundation is to know the causes and secret movements of things and to move back the borders of mankind's empire over things, with a view to realizing everything that is possible» (Bacon referert i Hadot, 2006, s. 121).

Ifølge Bacon skal altså vitenskapen gå alle veier den kan gå, den skal gjennomlyse hver tomme av tilværelsen for å *realisere* alt som er mulig. Bacon beskriver her derfor en linje fra undring og kunnskap til realisering gjennom teknologi. Motoren i denne vitenskapelig-teknologiske utopismen er imperativet om å fjerne lidelse. Selv om Bacon fastholdt den kristne tro, innebærer likevel prosjektet han innstifter i siste instans et brudd med religionen, ettersom religion har hatt som funksjon å gi mening til lidelsen som en grunnbetingelse ved den menneskelige tilværelse.

La oss vende tilbake til skolen. Slik som enhver aksjon har sin reaksjon, vil ethvert «du skal» generere motstand. Skolen har alltid krevd elevenes kropper. For eksempel var allmueskolen, ifølge Heggli (2021, s. 29), «kjennetegne[t] av klare faggrenser, at læreren utøver kommunikasjonskontroll, at språkbruken i skolen skiller seg tydelig fra hverdagspråket, og at overføring av kunnskap og vurdering av resultater er viktig». Allmueskolens eksaminasjon besto i høytlesning i kor, der lydhandlingen sto i sentrum og den moderne inderligheten manglet. Denne undervisningsformen gjorde at elevene utviklet en motstandsstrategi og et frirom for seg selv ved å *simulere* lyden av lesning. De uttalte tulleord eller gjentok de samme ordene om og om igjen for å lure læreren. Hva gjør elevene i dag, da skolen ikke bare krever elevenes kropper, men også deres sjeler? Du kan ikke bare utføre instrumentelle handlinger, pugge visse regler og ellers utholde skolen til du kan begynne å jobbe eller å dra til sjøs. Du skal *like* skolen, investere din personlighet i den og inderliggjøre dens krav ved å være motivert til selvrealisering og læring også etter at du har forlatt den. Hvordan kan man gjøre motstand mot dette?

Skolevegring og den elevsentrerte skolen

Dette panorama som er skissert opp er en inngang til fenomenet skolevegring. I denne henseende tar vi for oss boken *Skolevegringsmysteriet – historien om hvorfor barn og unge sitter alene hjemme i stedet for å gå på skolen*. Den er skrevet av Gaute Brochmann, arkitekt og anmelder i Morgenbladet, og professor i psykologi Ole Jacob Madsen. Resepsjonen av boken har vært fra god til litt lunken. Innvendingene har

gått på at forfatterne har mangelfullt belegg for problemet i form av statistikk og så videre, og at de tyr til anekdotisk kunnskap om forklaringer på fenomenet og forslag til løsninger på «mysteriet». Verdien av boken ligger imidlertid ikke i svarene den gir, men spørsmålene den stiller og det bakteppet av tankevekkende analyser av samtiden fenomenet står i relieff til. Skolevegring blir derfor et prisme som belyser problematiske ting i samtiden og i kulturen for øvrig. Her blir det nemlig tatt opp hvordan barndommen blir mer og mer organisert, diagnose-samfunnet, digitalisering og sosiale mediers betydning, lærerens svekkede autoritet og forbrukersamfunnet, for å nevne noe.

Aller først må det påpekes at skolevegring ikke er det samme som skulk. Skulk er definert i *Store norske leksikon* som «å protestere mot skolen som autoritet og som et valg om ikke å være på skolen. Ved skulk er fraværet karakterisert av liten motivasjon for skolen og skolearbeidet eller en negativ holdning til skolen [...] En ønsker ikke å være på skolen» (referert i Brochmann & Madsen, 2022, s. 34). Skolevegring er imidlertid kjennetegnet av at man i utgangspunktet *ønsker* å gå på skolen, eller man ønsker å være stand til å gå på skolen, men av ulike grunner ikke er i stand til dette (Brochmann & Madsen, 2022, s. 31).

Med fare for å basere meg på anekdotisk bevis finner jeg en samtale jeg hadde som lektorutdanner ved UiB med en rektor på en skole i Vestland fylke på et seminar for noen år siden. Hun sa at hun alltid gjennom årene hadde sett skulkere og elever som ikke ønsket å være på skolen. Disse hadde imidlertid ofte en drivkraft – noen ganger temmelig sterk – til noe annet som befant seg utenfor skolens horisont. Men en ny elevtype hadde avtegnet seg: «De *vil* liksom ingenting», husker jeg hun sa. Dette er selvsagt et komplekst fenomen uten enkle forklaringer eller løsninger, men hun dro frem særlig én forklaring på hvorfor hun trodde det hadde blitt slik. Dette var foreldre som gikk for langt i å åpne opp for at hvis noe er vanskelig, er det en mulighet å slippe. Med andre ord: En misforstått trang til å skåne barna for lidelse.

Foreldrenes oppdragelsesstil blir også tatt opp av Brochmann og Madsen. De går i dialog med et utsagn fra Bufdir når de skriver:

Samfunnsmessig har måten vi oppdrar barn på i Norge endret seg mye de siste generasjonene. Før gjaldt det i større grad å lære barna å innordne seg samfunnet. I dag verdsettes selvstendighet og det å gjøre egne valg i større grad. Det er mye bra i det. Men hva skjer om for eksempel spørsmålet om man vil gå på skolen i større eller mindre grad blir en del av denne valgfriheten? (Brochmann & Madsen, 2022, s. 103)

Som de tar opp videre er det jo klart at hadde det vært opp til barna selv å bestemme, er det nok svært mange barn som ikke hadde gått på skolen (Brochmann & Madsen, 2022, s. 81). Dette er en problematisk utvidelse av mulighetsrommet. *Du kan* – få slippe. Det er en enorm byrde å legge på barns skuldre om de selv skulle stå ansvarlig for selve det å gå på skolen; at de selv skulle være ansvarlige for sine liv på denne måten. Dette betyr ikke at barn velger å bli skolevegrere, men at skolevegring må ses i lys av et ideal om medbestemmelse som kanskje ikke alltid har klare grenser.

Men hva er det ved skolen som oppleves så uutholdelig? Interessant nok kommer Brochmann og Madsen her inn på selve den undervisningsformen som blir praktisert i den norske skole i dag. Det som går igjen, er at elevene «følte seg sett og vurdert hele tiden» (s. 60). Elever må i dag jobbe i grupper og stadig presentere og prestere i en skolehverdag som aktivt vil motvirke og motarbeide monotoni. Hvis vi ser Brochmanns og Madsens bok i en litt større kontekst og sammenligner med skolehistorien og den pedagogiske faghistorien i det 20. århundre, ser vi to ting som kan være oppklarende. Det ene er at skolen er blitt mer elevsentrert og individualisert. Både lærerens og fagenes autoritet har blitt svekket siden lærerens rolle har gått «from the sage on the stage to the guide on the side» (King, 1993). Det andre er at skolen har est utover, både som en konkret institusjon og som en meningshorisont.

Allerede i Normalplanen av 1939 ser vi kimen til dette, da det såkalte arbeidsskoleprinsippet skulle bli førende for skolens aktiviteter. Med dette skulle ferdighetsfag få en økt betydning på bekostning av de mer tradisjonelle akademiske fagene. Anna Sethne var her en ledende drivkraft som – med utgangspunkt i Georg Kerschensteiners og John Deweys pedagogikk – anså håndverket eller arbeidets verden som blir paradigmatisk for skolearbeid (Aagre, 2016). Dette innebar også en vektlegging av det *formale* ved arbeidsprosessen som da forankres i eleven som individ, på bekostning av det faglige innholdet. Utviklingen ble aksentuert i Reform 1974 og hva Skarpenes (2007) kaller *pedosentrismen* i norsk skole. Her ble læreren som kunnskapsformidler ytterligere detronisert. Fokus ble nå på eleven og «det hele mennesket». Læreren skulle bli veileder i elevenes selvrealiseringsprosjekter. Et underliggende premiss var at barn er engstelige og sårbare. Dermed blir det viktigste å skåne barn for lidelse ved å utøve omsorg og skape trivsel. Kunnskapsløftet fra 2006, og den tilhørende fagfornyelsen 2020, er tilsynelatende et brudd med omsorgsskolen og et skritt tilbake til kunnskapsskolen. Men dette er til gjengjeld den første rene kompetansebaserte læreplanen. Til tross for skillet mellom den politiske venstresidens «omsorgsskole» og høyresidens «kunnskapsskole» er det altså en kontinuitet her ved at begge har elevsentrismen til felles.

Dagens elevsentrerte skole kjennetegnes av en eksponerende undervisningsform som også omfatter elevens personlighet. Elever må i dag jobbe i «teams» og er konstant underlagt formativ vurdering; det hele er en «prosess» uten en klar avslutning. Det er også en sammenheng mellom en elevsentrert skole og hvordan skolen har est utover. I motsetning til innvielse i et faglig domene er selvrealisering eller selvomsorg et uendelig og grenseløst prosjekt. Skolen har derfor også est utover som en *meningshorisont*. Vi lever i dag i et samfunn der skillene mellom samfunnet for øvrig og skolen langt på vei har kollapse. Som Rune Slagstad (2006, s. 131) skriver om den postindustrielle samfunnsorden:

Ikke bare tilbringer en økende del av befolkningen stadig mer av sitt liv i utdannings situasjoner, men selve forskjellen mellom utdannings- og arbeidssituasjon utviskes. Arbeidsplassen ligner mer på klasserommet: snakke, skrive, regne, tegne. Den postindustrielle arbeidsplass har mer felles med forskningsinstituttet enn med fabrikkplanlegget.

Konklusjonen blir: Det er ingen steder å gjemme seg for skolen og dens logikk, verken i klasserommet eller i samfunnet for øvrig. Vi lever i hva Basil Bernstein (2001) kaller «a totally pedagogised society».

Det er derfor interessant å sammenligne skolehistorien og den pedagogiske faghistorie med to øvrige bøker Madsen har skrevet, nemlig *Den terapeutiske kultur* og «*Det er innover vi må gå*» – en kulturpsykologisk studie av selvhjelp. Disse bøkene tar opp – på ulikt vis – hvordan psykologien ikke bare er et fag eller en profesjon, men en meningshorisont. Der førstnevnte bok tar for seg psykologiens økte utbredelse i samfunnet i form av en særegen terapeutisk diskurs, tar sistnevnte opp hvordan selvhjelpslitteraturen gjenspeiler trekk i samfunnet for øvrig. Disse bøkene er svært relevante også for pedagoger, særlig ettersom psykologien har fått et stadig fastere grep om pedagogikkfaget gjennom hele det 20. århundre.

Kjernen i Madsens kritikk er at det utbrer seg en terapeutisk forståelse som individualiserer og psykologiserer problemer som i visse tilfeller krever en politisk og kollektiv respons. Den terapeutiske diskurs uttrykker og former individualitet ved å skjære tvers gjennom de tradisjonelle skillene mellom privat og offentlig. Madsen drar vekslers på blant annet en grunnleggende innsikt fra Foucault, nemlig at maktutøvelse er uløselig koblet til en kunnskap *om* og konstituering *av* menneskelig subjektivitet (Madsen, 2010, s. 131). Den terapeutiske diskurs endrer derfor menneskelig identitet fra noe fast og gitt til en åpen oppgave.

Igen, med fare for anekdotisk bevis – ispedd en viss dose nostalgi: Hvis jeg sammenligner med min barndoms skole, så var den mer lærer- og fagsentrert – vi hadde ikke ukeplaner eller læringspartnere og det var nok langt færre elever som følte seg «sett» enn i dag. Men nettopp av denne grunn var skolen også et mindre *forpliktende* sted å være. Man ble, mer tilfellet er i dag, opplevd å være kastet inn i strukturer man ikke kunne gjøre noe med. Denne uunngåeligheten ved skolen ga paradoksalt nok opphav til en enhetlig og håndgripelig motstand. Vi kunne reglen: «Fri fri fra skolens slaveri, lærerne de henger vi og frøknene de denger vi og bøkene bruker vi til dasspapir.» Det var ikke noen forventning at skolen skulle være interessant eller inspirerende. Å ikke gå på skolen var helt utenkelig. I det «totalt pedagogiserte samfunn» i dag har ikke skolen den samme utside. Det er flere grunner til dette manglende frirommet, men én av dem er den gjennomgripende digitaliseringen som både samfunn og skole har gjennomgått.

Digitaliseringens egalitære etos

I boken *De digitale prøvekaninene. Historien om hvorfor barnet mitt plutselig kom hjem med en iPad i skolesekken* tar Brochmann (2020) opp blant annet hvilken begrunnelse som lå bak beslutningen om at datteren hans og alle førsteklasingene skulle ha nettbrett. Svaret var at det egentlig ikke fantes en klar begrunnelse for dette. Med utgangspunkt i dette gravearbeidet etter begrunnelser tar boken opp stadig flere betimelige spørsmål om en skolehverdag som blir stadig mer digitalisert. En betraktning som gjør seg gjeldende er at digitaliseringen av skolen både passer svært godt inn den

egalitære og elevsentrerte skolen, samtidig som digitaliseringen *selv* er et uttrykk for en egalitær etos. Et eksempel på dette er at barnas egne ønsker og motivasjon faktisk var et kronargument for innføring av nettbrett. Barna syns dette var en morsom måte å jobbe på. Som Sanner sa det: «Dette er noe elevene selv etterspør» (Sannert referert i Brochmann, 2020, s. 79).

Egentlig er svært mye pedagogisk innovasjon basert på et ønske om å kunne lære uten at man trenger å anstrenge seg; å lære mens man leker og har det morsomt – å lære uten at man *vet* at man lærer. Det er her en analogi til treningsindustriens hellige gral: et treningsapparat som får deg i form uten svette og motstand.

En digitalisert pedagogikk representerer også både et endret autoritetsforhold og et endret kunnskapssyn. IKT effektiviserer tjenester og logistikk for øvrig, men et innebygget premiss er at man *selv* må overta en stor del av oppgavene. For eksempel gjør nettbanken at du selv må ta på deg jobben som bankfunksjonær, når du bestiller maten via en app på restaurant er det du som er kelneren, og selvbetjente kasser i butikken gjør at det er du som jobber i kassa på Rimi nå, for å si det med Gudmund Hernes (2019).

Overført til skolen gjør digitaliseringens pedagogikk at læring ikke blir et asymmetrisk forhold der eleven mottar noe fra en mer kompetent autoritet. Læring er snarere at eleven aktivt må velge hvilken informasjon som har autoritet fra et kaotisk antall mer eller mindre troverdige kilder. Lærerens oppgave blir dermed å lære elevene å være sine egne pedagoger som overvåker og styrer seg selv (jf. metakognisjon og selvregulering).

Men IKT representerer også et endret kunnskapssyn der det er en vridning fra kunnskap til *presentasjon* av kunnskap. Brochmann påpeker at digitaliseringen gjør at barna lett kan lage ting og produkter som ser proffe ut. I dette tilfellet handler undervisningen ikke først og fremst om å reprodusere kunnskap, men å produsere mening sammen. Dette gjør det lett å føle mestring, men hva har man egentlig lært? Som Brochmann (2020, s. 102) skriver: «Så skolen handler mer om å sitte i grupper og mene noe enn å tilegne seg faktisk kunnskap?»

Summen av det hele er en skole og en pedagogikk som retter seg mot individet og er grenseløs. Som den nederlandske pedagogen Gert Biesta (2009) påpeker, henger disse sammen ved at begreper som «læring» og «kompetanse» er både utflytende og individualiserende begreper. «Læring» – i motsetning til begreper som «oppdragelse» eller «undervisning» – betegner en prosess i individet som kan studeres og kartlegges uten at man ser på *hva* som læres, *hvem* man lærer fra eller *hvorfor* man lærer det. Videre har både «oppdragelse» og «undervisning» en definert begynnelse og en slutt, mens læring er en uendelig prosess uten et slutt punkt. Det gir derfor mening å betrakte den elevsentrerte og digitaliserte skolen som en viktig drivkraft som resulterer i en slags selvets tretthet.

Selvets tretthet

Madsen baserer seg i «*Det er innover vi må gå*» på Alain Ehrenberg når han skriver: «utbredelsene av psykiske folkesykdommer som depresjon, angst og tvangslidelser må

sees i sammenheng med trettheten av å være et selv i dag» (Madsen, 2014, s. 123). Det er derfor nærliggende å lese fenomenet skolevegring inn i denne bakgrunnen. Det som gjør folk syke og som umuliggjør å formulere en motstand, er ideen om at alt er mulig. Der fortidens sykdommer – som for eksempel nevrose – ofte oppsto på grunn av begrensninger, oppstår vår tids sykdommer – som for eksempel depresjon – på grunn av *mangel* på begrensninger. Når man sier til de unge at de kan alt eller kan bli alt, så ligger det et «du skal» under her. Videre er det ingenting annet å skylde på enn seg selv hvis (eller snarere *når*) de mislykkes. I opplysningstidens disiplin var det fremdeles en rest av ytre krav igjen der sjelen møtte Gud alene i klostercellen, siden religion har hatt som funksjon å gi lidelsen en mening og å gi mennesket en grunn til å utholde den (Madsen, 2010, s. 69). Religion ga menneskene en idé om en skjebne; om noe nødvendig og ubønnhørlig; et «du kan ikke».

I dag står mennesket imidlertid nakent og blottstilt kun med seg selv i et speilkammer. Det helende mørke som massene kunne gjemme seg i er borte. Lyset som i det førmoderne var forbeholdt det opphøyde, makten og æren, er nå rettet overalt i form av en askese som gjennomsyrer alt: Du skal optimalisere deg selv! For barn og unge i dag sauser dette imperativet sammen de ulike arenaer – skole, trening, fritidsaktiviteter, venner: «Alt er et slit».

Kanskje vi kan betrakte skolevegring, i likhet med depresjon, som en resignasjon over alt dette, som et slags sinne vendt innover eller en skam over det umulige? Der det førmoderne menneske anså det som hybris å ville være som Gud, føler det moderne menneske skam over *ikke* å være Gud.

Kulturen og tradisjonen som utgangspunkt

Etter min mening bør skolen ikke hovedsakelig beskjeftige seg med elevenes selvrelasjon, men heller ikke relasjonen mellom lærer og elev: Det er snarere relasjonen mellom *elev* og *verden* som er det avgjørende. Lærerens fremste oppgave er derfor ikke å få elevene til å vende oppmerksomheten innover, men utover, mot noe som er større enn en selv. En lærer bør derfor ikke bare vektlegge mestringsfølelse og et trygt læringsmiljø; det er også helt avgjørende at elevene må føle seg *dumme*. Med dette mener jeg ikke at læreren skal sjikanere eller skape en ubehagelig atmosfære i klasserommet, men at elevene må erfare hvor lite de vet og hvilke hemmeligheter som finnes der ute, og at de får en trang til å bli innviet i disse.

La meg nevne atter et personlig, anekdotisk eksempel. Da jeg begynte på videregående skole hadde vi en engelsklærer som personlig var, vel, et stykke unna noe en 16-åring kunne gjenkjenne seg i. Vedkommende var hyggelig, men noe sær og lite ungdommelig. Men læreren var ekstremt faglig dyktig og hadde et helt unikt forhold til faget sitt. I en engelsktime var det et eller annet begrep som hadde noen uklare konnotasjoner. Ikke bare brukte vi 15 minutter på slutten av timen på å diskutere dette, men før engelsktimen dagen etter hadde læreren ringt rundt til noen forskere på universitetet for å nøste opp i uklarhetene. Det gjorde et meget sterkt inntrykk

på meg at noen kunne ta dette så alvorlig. Det skapte en anelse om at virkeligheten rommer dimensjoner av forpliktelse – men også glede – som en 16-åring ikke umiddelbart har tilgang til og som krever et arbeid mot noe utenfor en selv.

Hva er dette som ligger utenfor en selv som et slikt forhold til et fag kan illustrere? Dette er kulturen eller tradisjonen. Den kan kaste lys over strukturer vi er kastet inn i og grunnleggende menneskelige eksistensielle betingelser vi ikke kan overvinne. Den kan kaste lys over at livet består av problemer som ikke skal «løses», men krever at man står i det og tar stilling. Livet er ikke lett, og selv når du har det bra er det alltid noen løse tråder i livet eller sand i maskineriet. Det vil alltid være en rest i regnestykket som gir uregjerlige og uendelige desimaltall. Som jenta i Aftenposten Si;D skriver: «Hvorfor [...] evner vi ikke å være lykkelige? Jeg tror det er fordi dere som foreldre bygger oppveksten vår på en løgn: at livet er lett» (Jente 18 i Aftenposten Si;D, referert i Brochmann & Madsen, 2022, s. 113). Det er imidlertid en trøst i at våre beste hoder gjennom århundrene har kjempet med lignende problemer. Det viktigste vi kanskje kan lære de unge i dag – enten det er på skolen eller i livet ellers – er at et liv *med* lidelse er hardt, men et liv *uten* lidelse er uutholdelig.

Referanser

- Bernstein, B. (2001). From pedagogies to knowledges. I A. Morais, I. Neves, B. Davies & H. Daniels (Red.), *Towards a sociology of pedagogy. The contribution of Basil Bernstein to research*. Peter Lang.
- Biesta, G. J. J. (2009). Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21, 33–46. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9064-9>
- Brochmann, G. (2020). *De digitale prøvekaminene. Historien om hvorfor barnet mitt plutselig kom hjem med en iPad i skolesekken*. Cappelen Damm.
- Brochmann, G. & Madsen, O. J. (2022). *Skolevegringsmysteriet – historien om hvorfor barn og unge sitter alene hjemme i stedet for å gå på skolen*. Cappelen Damm.
- Elias, N. (2000). *The civilizing process*. Blackwell.
- Foucault, M. (1999). *Overvåkning og straff* (3. utg., D. Østerberg, Overs.). Gyldendal.
- Hadot, P. (2006). *The veil of Isis: An essay on the history of the idea of nature*. Belknap Press.
- Heggli, G. (2021). *Omgangsskolelæreren i allmueskolen. Leseopplæring mellom tekster og talemål*. Scandinavian Academic Press.
- Herbart, J. F. (1965). Allgemeine Pädagogik: Aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. I W. Asmus (Red.), *Pädagogische Grundschriften* (Bd. 2). Klett-Cotta.
- Hernes, G. (2019, 25. mai). Det er du som jobber i kassa på Rimi nå. *Morgenbladet*. <https://www.morgenbladet.no/pafyll/2019/05/24/det-er-du-som-jobber-i-kassa-pa-rimi-na-skriver-gudmund-hernes/>
- Kant, I. (2003). Hva er opplysning? I J. G. Hamann, *Opplysning og kors* (Ø. Skar, Overs.). Aschehoug: Thorleif Dahls kulturbibliotek.
- King, A. (1993). From sage on the stage to guide on the side. *College Teaching*, 41(1), 30–35. <https://doi.org/10.1080/87567555.1993.9926781>
- Madsen, O. J. (2010). *Den terapeutiske kultur*. Universitetsforlaget.
- Madsen, O. J. (2014). «Det er innover vi må gå» – en kulturpsykologisk studie av selvhjelp. Universitetsforlaget.
- Skarpenes, O. (2007). *Kunnskapens legitimering*. Abstrakt forlag.
- Slagstad, R. (2006). *Kunnskapens hus*. Pax.
- Weber, M. (2005). *Den protestantiske etikk og kapitalismens ånd* (S. Dahl, Overs.). Bokklubben.
- Aagre, W. (2016). *Folkeopplyseren: Anna Sethne og den norske reformpedagogikken*. Fagbokforlaget.