

Pedagogikkens grunnlagskrise, den elevsentrerte skolen og det studentsentrerte universitet

Lars Petter Storm Torjussen

Universitetet i Bergen, Norge

Den elevsentrerte skolen har fått sitt motstykke i det studentsentrerte universitet. Pedagogikken som fag kjennetegnes av en grunnlagskrise som har bidratt til at det har oppstått et utflytende utdanningssystem med uklare begreper som ikke tar hensyn til de ulike institusjonenes egenart. Med utgangspunkt i Herbart bør pedagogikken derfor foreta en refleksjon over sine grunnbegreper.

Den elevsentrerte skolen og det studentsentrerte universitet

I 2005 disputerte sosiologen Ove Skarpenes med avhandlingen *Kunnskapens utvikling og legitimering i videregående skole* (senere utgitt som bok på Fagbokforlaget) (Skarpenes, 2007). Avhandlingen analyserte Reform 1974 og Reform 94 og hevder at reformene innebar et endret kunnskapssyn og et endret syn på eleven i den norske skolen. Skarpenes hevder at ideen om et pluralistisk kunnskapssamfunn gjorde at skolen og pedagogikken gikk fra å prioritere en innføring i faglige kunnskapstradisjoner til å legge hovedvekten på omstillingsevne, personlig vekst, breddeferdigheter og sosiale evner. Dette kaller Skarpenes *pedosentreringen* av den videregående skolen. Skarpenes gir her en meget interessant analyse av dyptgående endringer i både skoleliv og i pedagogikken som ifølge Alfred Oftedal Telhaug (2006) ikke har fått den oppmerksomhet den fortjener.

Det hadde vært interessant å sette Skarpenes på jobben med å skrive en lignende avhandling om universitetet og den høyere utdanning i Norge etter Kvalitetsreformen. Her ser vi en forbløffende parallellitet der høyere utdanning nå har blitt mer lik skolen. Her har vi fått en dreining til «studentaktive læringsformer», der obligatorisk oppmøte, obligatoriske innleveringer og en klasseromsstruktur og klasseromsdisiplin er blitt en helt sentral del av universitetets indre liv. Studentene er

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). Pedagogikkens grunnlagskrise, den elevsentrerte skolen og det studentsentrerte universitet. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 8, 389–393. <http://doi.org/10.23865/nipk.v8.4146>

blitt «elever» og de akademiske ansatte er blitt «lærere» (og som alle vet kaller også studenter universitetet for «skolen»). Dette har ført til at den høyere utdanning har fått en ny omsorgsfunksjon og at lærings- og motivasjonsteorier – som tidligere utfoldet seg i skoleverket – har fått gyldighet i den høyere utdanning. Et tegn på dette er universitetspedagogikkens økte betydning i høyere utdanning, der det nå er krav til pedagogisk kompetanse og en «pedagogisk portefølje» (etter stortingsmeldingen *Kultur for kvalitet i høyere utdanning* i 2017) ved ansettelse og opprykk i sektoren (Tørvjussen, 2022a, 2022b). Kort sagt: Vi har fått en pedosentrering av den høyere utdanning ved at den elevsentrerte skolen har fått sitt motstykke i det studentsentrerte universitet. Skal vi trekke de lange linjer kunne vi kanskje sagt følgende: *Folkeskolen* ble pedosentrert med Normalplanen av 1939, den *videregående skolen* ble pedosentrert med Reform 1974, og *universitetene og høyskolen* ble pedosentrert med Kvalitetsreformen av 2003.

Felles for disse endringene, både i skolesystemet og den høyere utdanning, er at de forener økonomiske nyttehensyn og romantiske frigjøringsideal. Sagt på en annen måte: Kunnskapsøkonomien – med dens massifisering, byråkratisering og instrumentalisme både innen skolevesen og høyere utdanning – har ikke sitt motstykke i en tilsvarende kald og industriell pedagogikk; den fører snarere til en *intimisering* av utdanningssystemet der lavt frafall, gjennomstrømning og stykkprisfinansiering blir garantert gjennom omsorg, trivsel og selvrealisering.

Hva har skjedd, og hvem er det som står bak dette skiftet? Ifølge Kaare Skagen (2004) er det de såkalte *pedokratene* som nå har fått en økt innflytelse i skoleverket, altså «ansatte i skoler, skoleadministrasjon, fagforeninger og skolepolitikere som ikke selv praktiserer undervisning eller har daglig kontakt med elever og skole».

Det blir imidlertid for enkelt å sette lærerne og pedagogene på den ene siden som *good guys* og pedokratene på den andre som *bad guys*. Det har snarere oppstått en allianse mellom pedagogikken som fag og denne pedokratiske styringen gjennom at det har utviklet seg et språk om «læring», «læringsutbytte» og «kompetanser» som ikke tar hensyn til utdanningsinstitusjonenes egenart og som har gyldighet fra barnehage til doktorgrad. Ifølge Tom Are Trippstad (personlig kommunikasjon, 1. juni 2022) er pedagogikken et av de mest konforme fag i møte med denne politisk-administrative styringen.

Etter min mening må pedagogikken som fag ta sin del av skylden for et grøtete utdanningssystem kjennetegnet av flyt, både i vertikal (mellom lavere og høyere utdanning) og horisontal forstand (mellom ulike utdanningstyper på samme nivå). Begreper som «oppdragelse» og «undervisning» er på retrett og blir overtatt av grenseløse og universelt anvendbare begreper som «sosialisering» og «læring», både innenfor pedagogisk forskning og pedokratisk styring (Tørvjussen & Hilt, 2021). Pedagogikken er blitt et diffust fag på grunn av en glemsel av sine grunnbegreper. Pedagogikken som fag ville derfor hatt godt av en refleksjon over hva Herbart kaller pedagogikkens «stedsegne begreper» (*einheimische Begriffe*) (Herbart, 1965).

Tilbake til Herbart

Overgangen fra 1700-tallet til 1800-tallet utgjør pedagogikkens fødsel som et vitenskapelig fag. En av de første som har en metavitenskapelig refleksjon over pedagogikkens grunnbegreper og pedagogikkens rolle i samfunnet, er den tyske pedagogen Johann Friedrich Herbart (1776–1841). Hvis pedagogikken skal få sin plass i solen blant andre fag, hevder Herbart, må den blir bevisst hvilke grunnbegreper som gjelder for nettopp sitt fag. Det aller mest grunnleggende begrep for Herbart er edukandens form- eller dannbarhet (*Bildsamkeit*). Videre konstitueres pedagogikken av begrepene «oppdragende undervisning» (*erziehender Unterricht*) som ikke bare er pedagogikkens, men også skolens kjerne (Hertbart, 1965).

Herbarts begrep om oppdragende undervisning innebærer en gjensidig påvirkning mellom disse to begrepene. Pedagogikken er den type oppdragelse som er kjennetegnet av undervisning, samtidig som oppdragelse er et utvalgsriterium for hva som er formålet med undervisningen. Dette skiller skolens virksomhet fra familiens. I familien oppdrar man, men ikke hovedsakelig gjennom undervisning. Det skiller også skolens virksomhet fra andre institusjoner. På museer og universiteter underviser man, men ikke for å oppdra. Skolen er derfor det stedet der oppdragelse og undervisning møtes.

På bakgrunn av hva Herbart skriver kan vi derfor se at vi må bruke forskjellige begreper om skoler og høyere utdanning. Dette gjelder ikke bare fordi de har ulike formål, men også fordi det finnes ulike kunnskapstyper i disse institusjonene. La oss ta skolen først. Vi kan kanskje si at kunnskapen i skolen er *dogmatisk*. I skolen er man i situasjoner som er *pedagogiske*, altså tilrettelagte, kunstige – de har en form for *tilbakeholdelse* (hva den tyske pedagogen Klaus Mollenhauer kaller «bremset virkelighet») (Mollenhauer, 2006). Dette gjelder for så vidt også i tradisjonsbundne samfunn, der det meste av overføringen fra en generasjon til den neste foregår gjennom ikke-formalisert imitasjon eller deltakelse. La oss konstruere et eksempel: En sønn som er med sin far på jakt blir ikke sluppet løs på den største og styggeste kronhjorten med én gang, situasjonen er «bremset» eller tilbakeholdt ved at man får tildelt først mindre og lette oppgaver i stigende vanskelighetsgrad. Ifølge Mollenhauer blir kunnskap i slike samfunn *presentert*.

Hertbart hadde sitt virke i en tid der kunnskapen fra den ene generasjon til den andre ikke lenger ble garantert av før-teoretiske og tradisjonelle praksissammenhenger. I komplekse samfunn med høy grad av arbeidsdeling blir overføring av kunnskap samlet i én sentralinstitusjon; en skole. Da blir ikke kunnskapen *presentert* gjennom en direkte eksponering for situasjonen, den blir *re-presentert* i en mer eller mindre kunstig sammenheng (Mollenhauer, 2006) (se også Willbergh, 2008, for en behandling av mimesis og didaktikk). Det er derfor skolen er slik et «liksom-sted» uten ordentlige konsekvenser og der kunnskapen foreligger i abstrakt og fremmedgjort form. Skolekunnskap er dogmatisk fordi den utgjør en grunnmur man må stå på for å kunne bli *innvidd* i et samfunn og en kultur. Etter dette kan man diskutere, problematisere

og relativisere. At skolekunnskapen er dogmatisk betyr ikke at den ikke kan kritiseres. Tvert imot: Det betyr snarere at skolekunnskapen er det man kritiserer ut fra.

Jeg kommer nå til poenget: I høyere utdanning stiller det seg annerledes. Her er ikke kunnskapen dogmatisk, men *dialektisk*. Som Hans Skjervheim (1992, s. 251) skriver om denne forskjellen:

I skulen vert kunnskapane presenterte som noko ferdig føreliggjande, medan i akademiet er kunnskapssituasjonen slik at det heile vert stadig problematisert, og kunnskapen er stadig uavslutta. Å studera er [...] noko heilt anna enn å gå på skule; når det gjeld akademiske studium er *Lehr-und Lernfreiheits*-prinsippet grunnleggjande. Dette føreset vidare einsemd og fridom, men og stadig høve til å drøfte problema med likesinna, det vil seia med andre som er på leiting etter sanninga for si eiga skuld.

I høyere utdanning *representeres* ikke kunnskap; det er her kunnskapens kilde er (hvor en av fagdidaktikkens oppgaver er å oversette mellom vitenskapsfag og skolefag). Den kunnskapen man søker utgjør en uavsluttet helhet, som da krever en viss samværsform av symmetri og jevnbyrdighet (Tørvjussen, 2022b). Disse to elementene henger sammen. Siden den kunnskapen man søker på et universitet er åpen og krever en konstant problematisering av sine egne forutsetninger, trengs en omgangsform der alle i prinsippet stiller likt for den felles sak.

Universitetspedagogikkens fremmarsj kan derfor tolkes som et tegn på at universitetet i større grad begynner å *representere* kunnskap fremfor selv å utgjøre kunnskapens kilde. Studenter møter kunnskapens kilde på et stadig senere stadium. De møter i stedet *representasjon* av kunnskap i form av lærebøker og kompendier. Dermed blir pedagogiske og didaktiske problemstillinger kjent fra skolen relevante i universitets-sammenhenger. Men denne endrede kunnskapstypen gjør også at omgangsformen endrer seg og at universitetet begynner å *oppdra* og utøve *omsorg* for studentene.

En pedagogisk grunnlagskrise

Det er derfor på tide å adressere hva som kan kalles en pedagogisk grunnlagskrise og rydde opp i de pedagogiske grunnbegreper, både av hensyn til skolen og den høyere utdanning. Begrepet *læring* er ikke et pedagogisk grunnbegrep, til tross for at det er allestedsnærværende. *Løping* er også en allestedsnærværende aktivitet i fotball, uten at man dermed vil si at det er essensen i fotball (man vil ikke si at fotball er en særegen form for løping). Universitetet er videre ikke en *pedagogisk* institusjon ved at undervisningen er oppdragende, universitetet er snarere et sted for *dannelse* (gjennom vitenskap). Dannelse krever en særegen autonomi og selvrefleksivitet som først er mulig *etter* oppdragelsens slutt punkt. Etter min mening er skolen dermed ikke et sted som har danning som grunnbegrep (og i enda mindre grad er barnehagen det). Pedagogikkens sentrale oppgave er en innvielse i kulturen og samfunnet som sådan gjennom ulike fagtradisjoner. Et fag er en måte å se virkeligheten på akkumulert gjennom en tradisjon som ikke kan reduseres til formale, utbyttbare kompetanser.

Herbart gjorde seg til talsmann for en allmenn pedagogikk (*allgemeine Pädagogik*) som besinnet seg på sitt eget felt av stedsegne begreper. Han advarte mot at konsekvensen ved ikke å gjøre dette ville være å risikere å bli erobret av andre fag. Det interessante her er at å finne det universelle (*allgemeine*) ved pedagogikken er på samme tid å *avgrense* den. Det er derfor på høy tid med grunnlagsdebatt i pedagogikken i dag med følgende mål: Pedagogikken bør rehabilitere oppdragelse og undervisning som pedagogiske grunnbegreper gjennom å formulere hvordan Herbarts oppdragende undervisning kan fortone seg i *vår* tid. Her er *spørsmålene* Herbart stiller viktigere enn de *svarene* han ga på 1800-tallet. Kanskje den viktigste innsikten fra Herbart er nettopp denne: En utflytende pedagogikk er ikke et mektig imperium, men en svak koloni.

Forfatteromtale

Lars Petter Storm Torjussen er førsteamanuensis i pedagogikk ved Universitetet i Bergen. Torjussen har en rekke publikasjoner hovedsakelig innenfor pedagogiske grunnlagsproblemer og pedagogisk filosofi. Han var med på å grunnlegge forskningsgruppen *Pedagogiske grunnspørsmål* (GRUNNPED) ved UiB. Siste bøker er *Heideggers testamente* (red.) (2019), *Grunnspørsmål i pedagogikken* (red.) (2021) og *Arven etter Skjervheim* (red.) (2022).

Referanser

- Herbart, J. F. (1965). *Allgemeine Pädagogik: Aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*. I W. Asmus (Red.), *Pädagogische Grundschriften* (Bd. 2). Klett-Cotta.
- Mollenhauer, K. (2006). *Glemte sammenhenger: Om kultur og oppdragelse* (S. Wivestad, Overs.). Pensumtjeneste.
- Skagen, K. (2004, 23. februar). Pedokratene hindrer en god skole. *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/pedokratene-hindrer-en-god-skole/163992>
- Skarpenes, O. (2007). *Kunnskapens legitimering: Fag og læreplaner i videregående skole*. Abstrakt forlag.
- Skjervheim, H. (1992) Om den akademiske fridomen. I H. Skjervheim (Red.), *Filosofi og dømmekraft* (s. 251–253). Universitetsforlaget.
- Telhaug, A. O. (2006, 17. november). Elster, Løvlie og pedagogikken. *Morgenbladet*. <https://www.morgenbladet.no/ideer/debatt/2006/11/17/elster-lovlie-og-pedagogikken/>
- Torjussen, L. P. S. (2022a, 21. juni). Er vi alle universitetspedagoger nå? *Khrono*. <https://khrono.no/er-vi-alle-universitetspedagoger-na/698416>
- Torjussen, L. P. S. (2022b). Examen philosophicum – mellom ideen om universitas og skolegjøringen av universitetet. *Norsk Filosofisk tidsskrift*, 57(1–2). <https://doi.org/10.18261/nft.57.1-2.6>
- Torjussen, L. P. S. & Hilt, L. T. (2021). Hva bør være pedagogikkens gjenstandsområde? – om oppdragelse, undervisning og danning som pedagogiske grunnbegreper. I L. P. S. Torjussen & L. T. Hilt (Red.), *Grunnspørsmål i pedagogikken* (s. 121–150). Fagbokforlaget.
- Willbergh, I. (2008). *Mimesis, didaktikk og digitale læremidler* [Doktorgradsavhandling]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.