

Innspel nr. 2 til Felleskoleutvalet

Odin Fauskevåg, Institutt for pedagogikk og livslang læring, NTNU

Innspelet har to delar: Først støtte til utvalets historiske inngang til arbeidet med framtidens skule. Deretter eit innspel om ei tydlegare teoretisk klargjering av dannelses- og samfunnsoppdraget.

Om eg forstår det rett, er planen at NOU-en til utvalet er tenkt å innehalde ein skolehistorisk gjennomgang der bakgrunnen for det breie samfunnsoppdraget blir drøfta (Utvalsemøte 3, Sak 3-4). Dette er eit viktig og godt utgangspunkt for utvalsarbeidet. Eg sluttar meg altså til det som står i utvalets [Temahefte](#): «For å kunne diskutere hva skolen skal være i framtiden, må vi kjenne til hvordan skolen har blitt formet opp gjennom historien og fram til i dag.» Eg skal kort utdjupe grunnane for at eg tenkjer eit slikt historisk perspektiv er viktig, med utgangspunkt i ein kritikk av arbeidet til Ludvigsen-utvalet som står bak dagens læreplan.

Ein tydeleg kritiskar av arbeidet til Ludvigsen-utvalet er Rune Slagstad. I ei polemisk formulering kritiserer han utvalet for å ha «gått forbeholdsløst ombord i OECDs kompetanseskute.» ([Når OECD tar makten – om det nye, skolepolitiske kunnskapsregime](#)). Bakgrunnen for denne kritikken er, slik eg les Slagstad, at Ludvigsen-utvalet forslår endringar av skulen utan noko djupare analyse av skulen si *samfunnskonstituerande rolle*. Det er problematisk fordi skulen har vore sentral for den demokratiske utviklinga av det norske samfunnet. Og det heng saman med ei særeiga norsk og skandinavisk forståing av skulens samfunnsmandat eller -oppdrag, nemleg «folkedannelse» (Slagstad, Folkedannelsens forvandlingar i «Dannelsens forvandlingar») – eit mandat som reflekterer eit todelt samfunnsoppdrag retta både mot utdanning og danning. I Noreg og i Skandinavia har altså samspelet mellom skulen og samfunnet hatt ein spesiell vellukka karakter, nemleg tanken om at skulen skal bidra til ei demokratiserande folkedanning. Fordi dette breie mandatet har vore viktig for det norske samfunnet, må det også stå sentralt i diskusjonar om korleis skulen kan tilpassast framtida.

Kritikken av Ludvigsen-utvalet er at eit slikt samfunnsperspektiv manglar som bakgrunn for deira forslag til skulereform. Dei legg i staden stor vekt på internasjonal utdanningsforskning. Og her viser utvalet til mykje solid og viktig forskning på skule og utdanning. Problemet er – og det er poenget eg les ut av Slagstads kritikk – at *relevansen* til slik forskning for den norske skule- og samfunnskonteksten, i liten grad blir diskutert: Skulen skal bidra til eit godt samfunn, og då må forslaga til reform grunnleggjast på bakgrunn av ei forståing av skulen sitt bidrag til den norske og nordiske samfunnsmodellen. For Slagstad står tanken om skulens mandat om «folkedanning» sentralt i ein slik analyse. Det er ein slik analyse som langt på veg manglar i Ludvigsen-utvalets arbeid, som primært ser mot OECDs rammeverk og anna internasjonal forskning. Kritikken forenkla og spissa: utvalet drøftar ikkje på ein djupare måte i kva grad den kompetansebaserte skulen som internasjonal utdanningsforskning legg til grunn, er kompatibel med den norske skulens breie mandat om folkedanning eller allmenndanning.

I lys av slike perspektiv ser prosessen som Felleskoleutvalget legg opp til, ut til å vere på eit betre spor. For her skal ein historisk analyse av skulen si rolle i samfunnet liggje som eit utgangspunkt for utvalet sine forslag om endring.

Så til det andre innspelet. Sidan det breie samfunnsmandatet – utdanning og danning – er eit sentralt utgangspunkt for utvalets arbeid, så blir ei *klår* forståing av dette mandatet viktig. Den historiske framstillinga av samfunnsoppdraget bidreg til dette. Men denne framstillinga bør utdjupe med ei teoretisk klargjering av dei sentrale omgrepa i samfunnsoppdraget, og særleg

omgrepet *danning*. Også ei slik drøfting manglar i Ludvigsen-utvalet arbeid, og dette andre innspelet kan klargjerast ved å sjå nærare på problema ved dette.

I NOU-ane til Ludvigsen-utvalet får *utdanningsoppdraget* eit teoretisk grunnlag gjennom utgreiingar av omgrepet kompetanse, der OECDs arbeid står sentralt. Noko tilsvarande teoretisk drøfting og avklaring av *danningsoppdraget* finst ikkje. I staden blir dei to oppdraga sett i samanheng med kvarandre og gitt ei felles ramme, nemleg *kompetanse*: «Innholdet i skolen begrunnes tradisjonelt med både (allmenn-)danning og kvalifisering. Selv om de kan gis ulik vektlegging, henger de sammen ved at kvalifiserende kompetanse, det nyttige, gjerne samtidig er utviklende for den enkelte, både som samfunnsmedlem og i selvrealisering» (NOU 2014: 7, s. 16). Påstanden om at nyttig, kvalifiserende kompetanse bidreg til danning, blir ikkje grunngeve på nokon djupare måte. Dermed blir sentrale spørsmål ståande uavklart, som: *korleis* danning og kompetanse heng saman, eller om danning er *noko meir* enn kompetanse og nytte, og i så fall kva. Resultatet er at forståinga av skulens samfunnsoppdrag blir ubalansert og uklar: Utdanningsoppdraget blir grundig drøfta med utgangspunkt i omgrepet kompetanse, med referanse mellom anna til store prosjekt hos OECD. Dannelsingsoppdraget manglar ei tilsvarande utgreiing, og blir berre «hekta på» kompetanseomgrepet gjennom påstandar som sitert over, eller som i Overordna del, der det heiter at danning- og utdanningsoppdraget «henger sammen og er gjensidig avhengig av hverandre».

At ei grundigare drøfting av dannelsingsoppdraget manglar, er merkeleg på bakgrunn av den lange og framleis levande tradisjonen som omgrepet danning står i. Nokre sentrale namn er Kant, Hegel, Humboldt, Goethe som alle eksplisitt skriv om «Bildung» eller danning. Til dømes Rahel Jaeggi og Hartmut Rosa sjåast som nolevande representantar for denne tradisjonen. Danning-didaktikkarar som Wolfgang Klafki eller Martin Wagenschein har gjort tradisjonen tilgjengeleg for pedagogisk tenking omkring læreplan eller undervisning. I ein norsk samanheng har Hans Skjervheim og Jon Hellesnes levert klassiske bidrag til forståinga av dannelsingsomgrepet, og dei har bidrege til den norske utdanningsdebatten med utgangspunkt i den tyske og greske dannelsings tradisjonen. Poenget med slik *name dropping* er å få fram at dannelsingsomgrepet står i ein tradisjon med solide teoretiske ressursar som kan bidra til å klargjere og å avgrense skulens dannelsingsoppdrag. Det finst altså eit rammeverk for dannelsingsoppdraget som kan fungere som ein parallell til OECDs rammeverk for kompetanse, som grunnlag for utdanningsoppdraget. I lys av denne tradisjonen blir Ludvigsen-utvalets drøfting av samfunnsoppdraget merkeleg ubalansert. Utvalet har fleire kapittel om omgrepet kompetanse (NOU 2014:7, kap. 5 og 8). Den einaste eksplisitte referansen til danningstradisjonen, så vidt eg kan sjå, er ein fotnote til W. Klafki i samband med dei tverrfaglege temaa (NOU 2015: 8, s. 49, note 24).

Eit relatert poeng er at det på ingen måte er sjølvklart at danning og kompetanse «henger sammen» på ein slik måte at dannelsingsoppdraget kan hektast på kompetanseomgrepet, slik Ludvigsen-utvalet legg til grunn. Det blir grunngeve i denne artikkelen: [Vil læreplanen bidra til danning av elevane?](#) – og i innlegget mitt på innspelsmøtet 11. juni. Kor tett forholdet mellom danning, utdanning og kompetanse faktisk er, kan ein sjølv sagt diskutere, og nettopp det er poenget: dette heilt sentrale forholdet i skulens samfunnsoppdrag bør absolutt diskuterast i samband med endringar av skulen eller av læreplanen. Manglar ein slik diskusjon, blir forståinga skulen sitt samfunnsoppdrag utydeleg, og det er uheldig.

Innspelet er difor som følger: Fellesskoleutvalet kjem svært godt i gang ved å setje skulens breie samfunnsoppdrag inn i ein historisk og samfunnsmessig samanheng. Dette bør følgjast opp med ei drøfting av dannelsingsoppdraget som trekk vekslar på tradisjonen som dannelsingsomgrepet spring ut av. Ei slik drøfting vil kunne fungere som ein parallell til utgreiingane av omgrepet kompetanse som ramme for utgangspunktet for utdanningsoppdraget og bidra til ei meir heilskapleg forståing av skulen sitt breie samfunnsoppdrag.