

Å HØRE HJEMME I VERDEN

Inga Bostad (red.)

Å HØRE
HJEMME I
VERDEN

INTRODUKSJON TIL
EN PEDAGOGISK
HJEMSTEDSFILOSOFI

Å høre hjemme i verden. Introduksjon til en pedagogisk hjemstedsfilosofi
© Spartacus Forlag AS / Scandinavian Academic Press, 2021
Utgitt med støtte fra reNEW UiO Norden, forskergruppen HumStud,
humaniorastudier i pedagogikk, UiO, og Stiftelsen Fritt Ord.



Denne boken er utgitt Open Access og er omfattet av åndsverklovens bestemmelser og Creative Commons-lisens CC BY-NC 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>).

Denne lisensen gir tillatelse til å kopiere, distribuere, remixe, endre og bygge videre på materialet. Lisensgiveren kan ikke tilbakekalle disse frihetene så lenge lisensvilkårene blir fulgt. Disse innebærer å oppgi riktig kreditering, inkludere en henvisning til lisensen, samt opplyse om hvilke endringer som er foretatt. Dette skal gjøres på en rimelig måte, men ikke på noen måte som tyder på at lisensgiveren godkjenner tredjeparten eller bruken av verket. Materialet kan ikke brukes til kommersielle formål. Det er ikke tillatt å søke juridiske vilkår eller teknologiske tiltak som juridisk begrenser andre fra å gjøre noe lisensen tillater.

Omslagsdesign: Lukas Lehner / Punktum forlagstjenester
Omslagsillustrasjon: «Golden Morn» av Ida Lorentzen. Takk til Ida Lorentzen for velvillig tillatelse til å bruke bildet.
Sats: Punktum forlagstjenester
Satt med Garamond Premier Pro 11/14
Papir: Munken Print Cream 90 g
Trykk: AIT Bjerch
Printed in Norway

ISBN 978-82-304-0312-9

Det må ikke kopieres fra denne bok i strid med åndsverkloven eller i strid med avtaler inngått med KOPINOR.

Scandinavian Academic Press
c/o Spartacus Forlag AS
Pb. 6673 St. Olavs plass, 0129 Oslo
www.scandinavianacademicpress.no

Innhold

Introduksjon	7
<i>Inga Bostad</i>	
Å kjenne seg hjemme og å være hjemme – i verden	19
<i>Inga Bostad</i>	
Stedets pedagogikk i norsk skole	39
<i>Turid Løyte Harboe</i>	
Stedspedagogikk i antropocen	61
<i>Ole Andreas Kvamme</i>	
Hjemlig, muntlig, folkelig. Tidsskifter og skolespørsmål fra folkeskolens hundreår	81
<i>Harald Jarning</i>	
Det alltid allerede ekskluderte.	
Om beboelige verdener	113
<i>Jan Grue</i>	
Ut av hjemmet – inn i hjemmet. Når skole og hjem går sammen	133
<i>Hilde Bondevik og Inga Bostad</i>	
Dannelse i nord. Pedagogisk-filosofiske refleksjoner om sted, kunnskap, danning og skole	171
<i>Mariann Solberg</i>	
Livsmestring i skolen. Å lære lykke eller å lykkes?	197
<i>Elin Rødahl Lie</i>	

Å høre hjemme i sin egen verden.	
Fra <i>Aurora i blokk Z</i> til <i>Kurt koker hodet</i>	217
<i>Ingerid S. Straume</i>	
Å høre hjemme i verden. Om «jazzutdanning» og lytting som kunnskap	253
<i>Hans Weisethaunet</i>	
Privilegert tilhørighet? Kosmopolitiske orienteringer i en trygg velferdsstat	287
<i>Minji Song og Helene Aarseth</i>	
Om forfatterne	311
Register	314

Introduksjon

Inga Bostad

Når mennesker bor, betyr det at det har etablert
et meningsfylt forhold til omverdenen (...)
NORDBERG-SCHULTZ (2019).

Å høre hjemme i verden er gitt oss i kraft av å være mennesker, vi bor jo her i denne verden. Men det er også en normativ forestilling: en metafor for noe vi ønsker eller savner, et sted å høre til. Samtidig er hjemmet en skjør plass: Hjemmet handler om å føle seg hjemme et sted til tross for opplevelser av urett, eller som Hannah Arendt sier det, må vi forsøke å være hjemme i en verden med erfaringene fra holocaust. «[H]eimar er kje så snart bygde so dei er brende», skriver Garborg i *Knudabeibrev* (1904). Slik Garborg så det, kjente ikke nordmannen seg hjemme i sitt eget land, men derimot som en fremmed, i det norsk-danske Norge på slutten av 1800-tallet.

Og i denne antologien starter vi der: Ved å tematisere nettopp «hjemmet», «stedet» og det å høre til forsøker vi å utvikle og reflektere over et alternativt pedagogisk rammeverk som en motsats til det rådende kompetansefokuserede kunnskapssamfunnet.

«Hjemmet», det å høre hjemme, og mangel på tilhørighet, blir her diskutert som normgivende metaforer i sammenheng med skole, utdanning og danning. Samtidig er det ingen direkte forbindelse mellom filosofi og pedagogikk, mellom et forsøk på å klargjøre, utvide og reformulere vår forståelse av begreper som tilhørighet og hjemsted, og pedagogikkens virkemidler. Filosofi og pedagogikk er ulike praksiser som er forbundet, men som ikke bør flettes sammen (Løvlie 2003). Likevel er det pedagogikkens oppgave å ta inn over seg, nyttiggjøre seg og bli påvirket av historisk-filosofiske, eksistensielle og humanistisk-orienterte innsikter, noe denne boken forhåpentlig inviterer til å gjøre.

I skolens formålsparagraf (opplæringsloven § 1-1) står det at opplæringen skal bidra til «historisk og kulturell innsikt og forankring». At elevene skal kjenne seg hjemme i et fellesskap, ha en hjemfølelse og erfare en forankring i historien og kulturen, er altså et grunnleggende mål med opplæringen ifølge opplæringsloven – og ikke oppleve fremmedgjøring, ensomhet og utenforskap, kunne vi legge til. Denne forankringen skal skje gjennom å «utvide kjennskapet til og forståinga av den nasjonale kulturarven og vår felles internasjonale kulturtradisjon». Men hvordan kan denne forankringen i et historisk-kulturelt «vi» forstås i dag, og hvordan har den utspilt seg i skolehistorien? Kampen om anerkjennelse er både et spørsmål om identitet, normalitetsidealer og livsmestring for barn og unge, men også om sosial aksept for mangfold og globalt medansvar. Alt dette er tydelig til stede i dagens skolepolitiske landskap og skal vi forstå hvordan identitetspolitikk og anerkjennelseskamper utspiller seg og har utspilt seg i vår nære skolehistorie, må vi være villige til å undersøke hva som ligger i det å høre til et sted, om tilhørighet både som en rett og som en erfaring, som en overskridelse av grenser og som et savn etter verdighet. Dette er viktigere nå enn noen gang før, både fordi denne refleksjonen handler om

grunnleggende forutsetninger for å opprettholde åpne, pluralistiske og demokratiske samfunn, og fordi det viser at pedagogikk er mer enn skole. Det handler om et sted å være, et sted å være forskjellig fra andre, og et sted å høre til.

Ikke minst er det i skolelovene en lang tradisjon for å vektlegge «heimen», både som forankring og som et bånd mellom barna og skolene, men også som en verdi i seg selv. I formålsparagrafen i skoleloven fra 1969 står det at skolen «skal leggje vinn på å skape gode samarbeidsformer mellom lærarar og elevar og mellom skole og heim», og læreplanen skal til «vanleg femne om (...) kunnskap om heimen» (§ 7).

Retten til å være på et sted handler altså om både grunnleggende rettigheter, skiftende kunnskapssyn og tilhørighet. Men hvilken betydning har opplevelse av tilhørighet hatt for unge som skal finne seg selv, og for skiftende forestillinger om utdanning og danning, og hvilken betydning har de i dag? At alle barn kommer fra et sted og er vokst opp et sted, innvirker på hvordan vi tenker pedagogikk og «stedets pedagogikk», og ligger under de ulike bidragene i denne boken. Stedets pedagogikk ser mennesket som tilstedeværende og relasjonelt og barnet som et tilknyttet menneske som befinner seg i miljøer som det påvirker og påvirkes av, som Turid Løyte Harboe skriver i sitt bidrag.

Skolen har også blitt fremstilt som både et fellesskap der man har ikke har noe til felles (Biesta, 2009) og som en forlengelse av hjemmet (Sethne 1928). Ulike idealer om skolens samfunnsoppgave (kristen oppdragelse, nasjonsbygging, likestilling, sosial utjevning, fremtidens arbeidskraft, kultivering og personlig dannelse), skiftende syn på lærerens rolle og identitet, og ikke minst globale utviklingstrekk som sosial og økonomisk globalisering, økt migrasjon, digitalisering og klima og miljøendringer, har pådyttet skolen stadig flere oppgaver. Samtidig ser vi en økende tendens til at barn og ungdom opplever stress og psykiske plager

(jf. Ungdata 2017/2018/2019), og at sosiale og økonomiske forskjeller øker (Wiborg, Hansen og Nordli (2018))¹.

En nordisk utdanningsmodell blir ofte sett på som en egalitær tilnærming til læring og skolegang (en horisontal kunnskapsmodell) som forplikter seg på likestilling, det vil si kravet om at alle personer har samme moralske og juridiske stilling og dermed burde ha lik tilgang på utdanning. Samtidig fremmer en koordinert og kontrollert internasjonal og nordisk læringsstrategi en ny og sterkere ekspertkultur som starter i barnehagen og går videre til universitetet (en vertikal kunnskapsmodell).

Spørsmålene vi stiller i denne boken, er mange. Vi forsøker å løfte blikket og gi mulige innganger til å forstå spenningen mellom kunnskapsidealer og tilhørighet, mellom skole og utdanning og forestillinger om hjemstedet. Vi undersøker både om det er, og har vært, skolens oppgave å få elevene til å føle seg hjemme i verden og om skolen både kan skape politisk bevisste og demokratiske borgere og samtidig være frigjørende for den enkelte, uten at den enkelte reduseres til et redskap for det offentlige. Innebærer mangel på hjemfølelse også tap av tilhørighet til en identitet, til stedet, til naturen? Hva skjer når skolen blir «hjemmet», og hva slags argumenter om mestring og dannelsesdyktighet har vi sett på slike steder?

Bidragene i denne antologien står på egne ben, men de forsøker alle å ramme inn noen historisk-kulturelle og filosofisk-politiske betingelser og grunnvilkår for å forstå de skiftende forestillingene om dannelse og utdanning som har preget Norge og Norden. Tilhørighet til akkurat dette hjemstedet, denne plassen å høre hjemme i verden på, blir reflektert både gjennom litteratur, musikk, lesebøker, skolefag, fysiske omgivelser, reiser og oppfinnsomme refleksjoner. Tematikkene kretser rundt hjemmet og stedet som metafor og som begrep i pedagogikken, og tekstene belyser på hvert sitt vis hva det betyr å befinne seg

mellom sentrum og periferi, mellom hjemme og ute, eller på det stedet der du blir hørt og sett. Å bebo verden skiller seg fra det å være på et sted, å høre hjemme kan oppleves som en frihet til å forlate noe, eller til å bli.

Et argument som fort kan reises mot denne antologiens filosofisk-teoretiske form at den er lite anvendelig i praksis. Hvordan skal disse perspektivene på fremmedgjøring, anerkjennelse og tilhørighet kunne omsettes til pedagogikk og klasserom? Til det vil vi hevde at boken bidrar til en nødvending og dypere refleksjon over pedagogiske og filosofiske grunnspørsmål som er nødvendig for å aktualisere, fornye og videreutvikle samtalen om hvordan vi kan og skal leve sammen.

I bokens første kapittel undersøker **Inga Bostad** hvordan den norske filosofen og eksistensialisten Peter Wessel Zapffe kan si oss noe i dag om det å høre hjemme i verden. Hun viser hvordan fremmedfølelsen som Zapffe beskriver, kan gi oss en dypere innsikt i opplevelsen av manglende tilhørighet blant barn og unge i dag, att det ikke først og fremst handler om et stedbundet og tidsbundet meningstap, men er noe mer allmenngyldig og grunnleggende. Det å være hjemme i verden ser Bostad her som et eksistensial, noe som betinger oss og våre liv, samtidig som det nettopp er mangelen på tilhørighet som ligger der som et faktum helt fra vi åpner øynene for første gang. Skillet mellom opplevelsen av å være hjemme og det å være hjemme et sted peker henimot et menneskelig behov for å høre hjemme i verden. Hvordan opplevelsen av fremmedgjøring og hjemløshet, det å være på feil sted, kan være uttrykk for savn etter å høre hjemme i verden, eller være på et sted som gir anerkjennelse og gjenkjennelse.

Turid Løyte Harboe diskuterer hvordan stedspedagogikk tar utgangspunkt i situasjoner snarere enn abstraksjoner, det konkrete liv snarere enn teori. Fag som *heimstadlere* og *heimkunnskap*

tok utgangspunkt i elevenes nærmeste erfaringsverden og bygget bro mellom den intuitive, private oppdragelsen og den planmessige, offentlige oppdragelsen. Harboe trekker frem ulike begrunnelser og skiftende målsettinger som påvirker hvordan hjem- og hjemsted vektlegges i norsk skole, at stedspedagogikken i Norge selv er stedsforankret, og hun viser til bestemte kunnskapssyn og dannelsesidealer i den norske kulturutviklingen med vekt på nytenkende pedagoger som Anna Sethne og Erling Kristvik. Stedspedagogikken i Norge på begynnelsen av det tjuende århundre kan tolkes som ulike moderniseringsstrategier der overlevering av en rasjonell pragmatisk livsform knyttet til både sosiale, demokratiske og praktisk-økonomiske motiv var sentral.

Med startpunkt på leirskredet i Gjerdrum og klimaendringene i vår tid undersøker **Ole Andreas Kvamme** i sitt bidrag hva som kjennetegner stedets betydning for pedagogisk tenkning. Han viser ved hjelp av den såkalte stedspedagogikken hva som skiller det å bebo et sted fra det å oppholde seg der. Betydningen av elevenes lokale tilknytning og kontekstuell kunnskap gjør undervisningen meningsfull og bidrar til å utvikle demokratisk medborgerskap. At stedet er politisk, og ofte noe vi ønsker å forlate, spiller en viktig rolle i den kritiske stedspedagogikken. Konkrete steder har en historie som kan være gjenstand for maktutøvelse, uenighet og konflikt.

Harald Jarning lar i sitt bidrag forestillinger om det folkelige og det hjemlige i norske skolebøker og læreplaner fra midt på 1800-tallet tre frem, og viser hvordan folkelige bevegelser har vært med på å prege norske skoletradisjoner. Blant annet Andreas Austlids lesebøker trekkes frem for å illustrere hvordan folkelig danningstenkning ble omsatt til skolebøker og leseverk, og spesielt målsaken gir oss et tydelig bilde av hvordan tilhørighet til morsmålet og den stedbundne kulturen var en del av den personlige, sosiale og politiske myndiggjøringen i Norge.

Tilhørighet handler om sted, men også rent konkret og praktisk om tilgang. Abstrakte relasjonelle fenomener som tilhørighet kan anskueliggjøres nettopp gjennom det konkrete og synlige. **Jan Grue** tar i sitt bidrag utgangspunkt i begrepet om «beboelige verdener»: den som ønsker velkommen, som *ønsker deg i seg*, en verden som åpner og inviterer til en ny tenkning og en dypere refleksjon rundt inkludering og reell tilhørighet. Det trengs dramatiske endringer i verdens materielle uttrykk og det ubeboelige kan vise seg på lumske måter, argumenterer Grue. Spørsmålet om hva som utgjør en inkluderende verden, er ikke identisk med spørsmålet om hva som utgjør en beboelig verden, og ofte overses sammenhengen mellom verden og kropp, mellom de forutsetninger verden tilbyr, og hvilke kropper som hører hjemme eller ikke. Den pragmatiske norske modellen av funksjonshemming, gap-modellen, har sine begrensninger, først og fremst fordi tilhørighet er mer enn adgang. Det normale mennesket eksisterer ikke i virkeligheten. Det normale mennesket er en *tenkt* størrelse, men denne tanken har fått dramatiske materielle konsekvenser for tilhørighet og møtet mellom kropp og menneskeskapt verden.

Det alltid allerede ekskluderte er også et tema for **Hilde Bondevik** og **Inga Bostad**s artikkel om to norske behandlingsskoler for utsatte barn og unge der hjem og skole faller sammen. De gir en oversikt over den korte norske institusjonshistorien som starter med abnormskolene og pleiehjem for «åndssvake» på slutten av 1800-tallet, og som når et toppunkt på 50- og 60-tallet. I spennet mellom nytte, helbredelse og inkludering skiller de såkalte behandlingsskolene seg ut, og vi ser her hvordan hjemmetaforen blant annet skjuler spenninger som oppstår når det nyttige og det hjemlige skal forenes, og helbredelse og trening i samfunnsdeltakelse skal kombineres med omsorg og anerkjennelse.

Mariann Solberg undersøker i sitt bidrag hvilken betydning det å bo i nord, og høre hjemme i nord, kan og bør ha for dannelse og utdanning. Det å være hjemme i periferien, fjernt fra sentrum, åpner muligheter, men har også begrensinger, argumenterer hun. Med bakgrunn i den analytiske filosofien, hvor den generaliserte og kontekstløse kunnskapen både er befriende og problematisk, reflekterer hun over sin egen posisjon som pedagogisk filosof. Solberg hevder her at det er en spenning mellom på den ene siden universalisme, like rettigheter og lik tilgang til utdanning, og på den andre siden partikularisme eller stedbunden kunnskap. Stedspedagogikk kan legge grunnlaget for en frigjørende, men også en konserverende og ekskluderende identitetspolitikk.

I sitt bidrag undersøker **Elin Rødahl Lie** hvilke idealer knyttes til kunnskap, fellesskap og levd liv det nye tverrfaglige temaet Folkehelse og livsmestring vitner om, samt hva dette betyr for hvordan vi forstår vårt (oppdrager)ansvar for barn og unges følelsesliv. Heller enn å sikte mot sosial og emosjonell kompetanseheving av elevene, tar Lie til orde for at den pedagogiske oppgaven bør være å tilrettelegge for tilhørighet, for at elevene inviteres til å høre hjemme i verden.

Ingerid Straume ser i sitt bidrag på norsk barnelitteratur med et pedagogisk blikk og viser blant annet hvordan Anne-Cath. Vestlys Aurora-serie kan leses som et pedagogisk verk, ikke i vanlig, didaktisk forstand rettet inn mot barns læring og sosialisering, men som en pedagogikk rettet mot voksne lesere og lyttere, der oppdrageren er anonym og et uttrykk for tidsånden, moderniteten, det store samfunnspedagogiske prosjektet som bredte seg i norsk kulturliv og utdanningsverk gjennom 1970- og 80-tallet. Litteraturens evne til å engasjere oss følelsesmessig gjør den spesielt egnet til sosialisering og moralisering, samtidig som barnelitteraturen i dag er preget av regresjon og infantilisering og svekket voksenautoritet. Selve det å drive med oppdragelse

– å forme sinnet gjennom forbilder og bestemte erfaringer – er blitt stadig mindre maktpåliggende og vanskeligere å legitimere.

Å høre hjemme i verden rommer også det å lytte til noe eller noen, og i kapitlet om lytting som kunnskap knyttet til jazzutdanningen i Norge viser **Hans Weisethaunet** hvordan lyttingen er relasjonell: Det handler om å høre til, men også om å lytte etter noe eller noen, sammen med andre. Jazz var i utgangspunktet en fremmed musikk, men ble i løpet av 1900-tallet tatt inn i de norske hjem, også i fysisk forstand, som radiobølger, grammofonplater, kassetter og lydbånd. Det musikalske hjemmet er derfor ikke en fiksert størrelse, men i stadig endring, hevder Weisethaunet. «Jazzutdanningene» er et eksempel på at en lyttende tilnærming til det musikalske innbyr til en utvidelse også av det pedagogiske rommet; å erfare verden via det hørte innebærer kunnskap på et annet plan enn det visuelle eller det begrepsmessige. Blant spørsmålene som stilles i kapitlet, er disse: *Hva vil det si å lytte til det ukjente? Og hva kjennetegner en lyttende tilnærming til musikalsk kunnskap?*

I det siste kapitlet får vi et innblikk i hvordan det oppleves å komme fra et velstående, homogent og trygt velferdssamfunn som det norske, og ha et grunnleggende ønske om å bidra til internasjonal solidaritet og «bli internasjonal». Refleksjonen over å være den privilegerte som samtidig ønsker å være del av og ta ansvar for en global utvikling, kommer til uttrykk gjennom en intervjustudie av elever på det internasjonale IB-programmet i Oslo. **Minji Song** og **Helene Aarseth** viser hvordan det å lovprise verdien av å være en globetrotter ofte kommer med en nedvurdering, eller til og med fornektning av behovet for røtter, tilhørigheter og tilknytninger. Det å være borte hjemmefra, fra det trangsynte og konforme stedet de opprinnelig tok avstand fra, fører samtidig til at de blir mer «norske» enn noen gang. Opplevelsen av å møte folk fra ulike kulturer synliggjør ikke bare deres kulturelle bakgrunn,

men også de særlige privilegiene som følger med å vokse opp i en nordisk velferdsstat. I spennet mellom medfødte privilegier og kosmopolitiske idealer om global rettferdighet ender disse unge menneskene opp med å føle skam og skyld.

Helt til slutt: Lite visste vi at den altomfattende koronapandemien skulle føre til at hjemmet fikk en så fornyet aktualitet som det fikk, en transformert betydning for livet vårt, og at nettopp hjemmeskole og hjemmekontor skulle bli den nye normalen samtidig med at skolen, universitetet og arbeidsplassen nærmest oppløste seg som hjemsted. Som Ron Barnett sier det, «lærestedet er i dag blitt et museum for turister, uten bøker, men som et virtuelt sammenfiltret sted der den digitale, kognitive og akademiske kapitalismen styrer og definerer mer enn noen gang før» (2021).

Hjemmetaforen er altså det felles utgangspunktet for denne tverrfaglige antologien, men er også åpen nok til å romme et bredere og dypere perspektiv på kunnskap og dannelse. Bidragene tilfører forhåpentlig både nye og utfordrende metaforer og reformulerte dilemma når vi konfronteres med utfordringen: Hva vil det si å høre hjemme i verden?

Noter

- 1 The Scandinavian Model During Increasing Inequality: Recent Trends in Educational Attainment, Earnings and Wealth among Norwegian Siblings. *Research in Social Stratification and Mobility*.

Litteratur

- Barnett, R. (2021). «Academic development and public leadership: a tale of three cities». Innledning på konferansen Leading Higher Education As and For Public Good – How can teaching and learning contribute to a sustainable future? Universitetet i Oslo, 29.4 2021.
- Biesta, G. (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*. 21.10.1007/s11092-008-9064-9.
- Garborg, A. (1980 [1904]). *Knudabeibrev*. Oslo: Aschehoug.
- Løvgren, M. og Svagård, V. (2019). Ungdata junior 2017/2018. NO-VA-rapport 7/2019.
- Løvlie, L. (2003). «Den pedagogiske filosofiens veier». *Utbildning och Demokrati* 12(1), s. 81–96.
- Nordberg-Schultz, C. (1986). «Båntjern». I: *Et sted å være. Essays og artikler*. Utvalg og forord ved Gordon Hølmekbakk. Oslo: Gyldendal.
- Sethne, A. (1928). *Hjemstedslære. Rettledning*. Oslo: Cappelen.
- Wiborg, Ø.N. og Nordli, M.N. (2018). «The Scandinavian Model During Increasing Inequality: Recent Trends in Educational Attainment, Earnings and Wealth among Norwegian Siblings». *Research in Social Stratification and Mobility*. 56. DOI:10.1016/j.rssm.2018.06.006.

Å kjenne seg hjemme og å være hjemme – i verden

Inga Bostad

Hva skiller *opplevelsen* av å være hjemme et sted fra det å være hjemme? Det å føle seg hjemme i naturen, på fjellet, i bygatene, i skolegården eller på et sted vi besøker uten å ha vært der før, er ikke det samme som å være hjemme. Samtidig kan vi være hjemme og kjenne oss fortapt og ensomme. Er det å føle seg hjemme først og fremst en bevissthetstilstand der vi kan flykte fra verden rundt oss, «into which we can withdraw to escape a troubling world around us», som James A. Tuedio sier det i artikkelen «Thinking about home» (Tuedio 2002)?¹ Eller uttrykker hjemstedsfølelsen et dypt menneskelig behov for tilhørighet og mening som først og fremst fremstår som et savn: «a memory, feeling or emotion we once experienced, or one we can imagine experiencing if things were to fall into place for us»?²

Denne spenningen mellom opplevelsen av å være hjemme og det å faktisk være hjemme et sted kan vise seg for eksempel når vi kommer hjem fra en lang ferie eller et utenlandsopphold og

leiligheten virker fremmed: Den har kanskje vært utleid og er ommøblert og vi kjenner oss ikke hjemme, ikke med en gang i hvert fall. Samtidig har vi kanskje opplevd en intens forelskelse i et fjernt land som har lagt et nytt slør over hjemlandet, og det kjennes både uvant og ugjenkjennelig å være tilbake i sitt eget hjem. Her fremtrer hjemmet som en kontrast mellom savnet av noe (en tilhørighet, et sted å oppleve trygghet, ro og anerkjennelse) og den konkrete opplevelsen av fremmedhet. Å føle seg hjemme, hjemme, er noe vi tar for gitt, som ikke trengs å påpekes, vil noen kanskje si, men med en gang vi forlater hjemmet, tenker tilbake på det, savner det eller nyter å forlate det, innser vi både den intime forbindelsen og samtidig forskjellen mellom det å *være* hjemme og *kjenne seg* hjemme. Forestillingen om et hjem eller et hjemsted rommer derfor denne «frikjeningen» mellom menneskets fleksibilitet og evne til å føle seg hjemme på svært ulike og skiftende steder, og behovet for en forankring på et sted, blant mennesker som både anerkjenner og kjenner oss.

Jeg tilhører verden, derfor er jeg?

Er det skolens oppgave å få elevene til å føle seg hjemme i verden? Å føle seg som en fremmed eller hjemløs er en eksistensiell erfaring, men kan gi en form for tilhørighet og gjenkjenning bare ved å bli stilt. Samtidig belyser det ett av skolens og opplæringsens grunnleggende samfunnsmandat – å gi alle barn og unge en opplevelse av mestring, av livsmening for derigjennom å kunne leve gode liv i fellesskap med andre. Men visjoner om nettopp skolen som et trygt hjem finnes kanskje først og fremst i fortiden: «For trygge skal bondeheimarne vera nede i dalen, trygg skal kyrkjeheimen lyfta sitt kvite tjeld, og trygg skal skuleheimen reisa seg attved, så sambandet kann naa um deim alle» (Stetten 1903).

Disse refleksjonene fikk meg til å lese om igjen den norske eksistensfilosofen Peter Wessel Zapffe og hans måte å undersøke menneskelivet på. Er det noe i den fremmedfølelsen Zapffe beskriver som både kan gi oss en dypere innsikt i opplevelsen av mangelfull tilhørighet blant barn og unge i dag, at det ikke først og fremst handler om et stedbundet og tidsbundet meningstap, men og er noe mer allmenngyldig og grunnleggende? Å være hjemme i verden kan ses på som et eksistensial, det vil si noe som betinger oss og livet vårt, samtidig som det nettopp er mangelen på tilhørighet som ligger der som et faktum helt fra vi åpner øynene for første gang. Og i forlengelsen av dette blir det viktig å stille spørsmålet om hjemstedsfølelsen vekker til live både et mer fellesmenneskelig tilhørighetsbehov og lengselen etter et sted det er verdt å høre til.

I dette bidraget skal jeg ta utgangspunkt i et eksistensielt begrep om hjemmet som en hjemstedsfølelse inspirert av Zapffe og derigjennom forsøke å forstå både det menneskelige behovet for å høre hjemme i verden og det motsatte, hvordan opplevelsen av fremmedgjøring og hjemløshet, det å være på feil sted, kan være uttrykk for savn etter å høre hjemme i verden, eller savn etter å være på et sted som gir anerkjennelse og gjenkjennelse. Samtidig synes tapet av en identitet og et sted å høre til å kjennetegne store deler av den yngre generasjonen i Europa og i de nordiske land i dag, eksemplifisert ved hatprat på sosiale medier, innvandringsmotstand og opptøyer mot et flerkulturelt samfunn og mer generelle psykososiale utfordringer hos ungdom i de nordiske land.³

Formålet i dette kapitlet er først og fremst å undersøke og utvikle et begrep om «hjem» som tar inn over seg den implisitte spenningen som ligger i dette begrepet: Det rommer både det å høre til og det å søke etter en tilhørighet, både det å ha en identitet og det å savne den, både noe statisk og noe dynamisk, men først og fremst en opplevelse av meningstap som kan beskrive

noe fellesmenneskelig; å være menneske er å oppleve ulike former for hjemløshet.

Jeg kjenner meg hjemme når jeg går. Og jeg er ikke den eneste som gjør det. Både i litteraturen, filmen, kunsten og i filosofien er det å være på vei – enten til fots (se for eksempel de Beauvoir, 1960) på motorsykkel (Pirsigs *Zen and the art of motorcycle maintenance*, 1974), eller i bil (Thelma og Louise, 1991) – et uttrykk for menneskelige vilkår for å leve på jorda. Det å være på vei er et uttrykk for tidens og stedets begrensninger, det å forlate et sted og det å oppleve noe nytt, få noe til å skje som kan overprøve eller forandre det bestående, samtidig som vi kan være mer eller mindre trygge på at det vi forlater, er et sted å vende tilbake til, at det å komme hjem er en åpen invitasjon. Hjemmet fremstår her også som en forestilling som rommer både frihet og valg; å være hjemme et sted rommer muligheten for flukt og avskjed. Det må finnes en bakdør ut for at vi skal kunne være trygge nok og «hjemme nok». Du er fri her til også å forlate oss, gå din egen vei! «Sensing the trappings of immanence, we aspire to step outside and ‘transition’ to a new sense of home, one that can only be framed within an awareness of strangeness, otherness, alterity, or the wild».⁴

Erfaringen av å være undertrykket og holdt fange i sitt eget hjem, som kvinner opp gjennom tidene har opplevd og mange fortsatt opplever, utfordrer forestillingen om hjemmet, fordi den viser hvordan behovet for økonomisk og sosial trygghet kan fortrenge muligheten for overskridelse, løslatelse og frihet for både kvinner og menn. Med Simone de Beauvoirs ord: «Women are doomed to the continuation of the species and the care of the home — that is to say, to immanence».⁵ Den selvstendige og frigjorte kvinnen er derimot «productive, active, she regains her transcendence; in her projects she concretely affirms her status as subject».⁶ I Henrik Ibsens *Et dukkehjem* blir hjemmet ikke

bare et bilde på kjønnsforskjeller og undertrykkelse av kvinnens mulighet for overskridelse og handlekraft, men også et uttrykk for den fremmedfølelse Nora har under samme tak som sin mann. Torvald, Noras mann, sier det slik mot slutten av stykket: «Å, hvor vårt hjem er lunt og smukt, Nora. Her er ly for deg; her skal jeg holde deg som en jaget due, jeg har fått reddet uskadd ut av høkens klør, jeg skal nok få bringe ditt stakkars klappende hjerte til ro» (s. 77). Noras svar kommer litt senere: «Da jeg var hjemme hos pappa, så fortalte han meg alle sine meninger, og så hadde jeg de samme meninger, og hvis jeg hadde andre, så skjulte jeg det; for det ville han ikke ha likt. Han kalte meg sitt dukkebarn, og han lekte med meg som jeg lekte med mine dukker. Og så kom jeg i huset til deg – (...) [I] den stund gikk det opp for meg at jeg i åtte år har levet her sammen med en fremmed mann» (s. 78, 82). Å fortsette å være hjemme med Torvald er altså som å dele hus med en fremmed, sier Nora og hun forlater ham på grunn av pliktene hun har pålagt seg selv. Det er samtidig likhetstrekk mellom Noras splittelse mellom behovet for trygghet og trangen til å stå tydeligere opp for sine egne meninger og en filosofisk-feministisk nylesning av Thomas Hobbes⁷ der det argumenteres for at kvinner og menn i naturtilstanden er likeverdige og frie, men at det er samfunnskontrakten og den institusjonelle rammen for familien og hjemmet som fører til en rangordning dem imellom. Kvinner har, i en slik tolkning av Hobbes, valgt å inngå i en slik sosial situasjon hvor hun er underordnet mannen; samfunnskontrakten er uttrykk for en anerkjennelse av behovet for sikkerhet og stabilitet.

Men også Torvald er hjemløs. Også Torvald er fremmedgjort i den grad han opprettholder et skinn av hjemlighet, en ferniss av lunhet og likeverd. Og ifølge Zapffe er det nettopp dramaet som kan vise oss «visdom, ofte bitter, men også befriende svalg, vise oss veie til helbred men også undergang – men først og siste

rystet de oss i skræmt og henført, himmelfalden forundring over, hvad det indebærer for sjæl og legeme å være født som et menneske på jorden» (Zapffe 1999 s. 11).

Det hjemløse mennesket

Zapffe er ikke nådig når han skildrer menneskets opplevelse av meningstap og fremmedfølelse. Hans eksistensielle grunnsyn har tydelige røtter i klassisk filosofi og litteratur (som Aristoteles, Kant, Nietzsche og Schopenhauer), men skiller seg ut ved at han forsøker å forene både litterære (Shakespeare, Goethe og Ibsen) og biologiske (Uexkull) virkelighetsbeskrivelser for å påpeke allmennmenneskelige trekk og menneskeartens vilkår i verden. Ikke minst er det Zapffes egen retorikk, hans bruk av metaforer – ofte i blandingssjangre mellom mer analytisk filosofi, litterære fabler og fortellinger – og andre kunstneriske uttrykk som tegninger og foto som løfter ham frem som en av våre mest originale og dyptgripende filosofer i nyere tid. Og slik jeg ser det, er Zapffes filosofi først og fremst en skildring av livsstemming, og en anledning til å reflektere og forstå hva som vekker til live både et behov for å høre til og et behov for et sted det er verdt å høre til.

I sitt hovedverk *Om det tragiske* (1941/1983), og i artiklene «Biosofisk perspektiv» (1961/1999) og i «Den sidste Messias» (1933/2015), presenteres vi for forestillingen om mennesket som «hjemløst»: «En nat i længst forsvundne tider vaaknet mennesket og saa sig selv. Han saa at han var naken under kosmos, hjemløs i sit eget legeme» (Zapffe 2015 s. 51). Det er menneskerasen som er hjemløs i verden. Hun «kommer til naturen som en ubunden gjest, forgjæves rækker han sine arme ut og bønfalder om at bli gjenforenet med det som har skapt ham: Naturen svarer ikke

mer, den gjorde et under med mennesket, men siden kjendte den ham ikke. Han har mistet sin hjemstavsret i universet. (...) Saa star han da der med sine syner, foraadt av altet, i undring og angst» (ibid. s. 52). Å innse at mennesket er alene under kosmos, og ikke bare stilt overfor en meningsløs verden som leder til en ugjenkallelig død, men også overfor «menneskemilliardenes lidelser» – som gjentas så lenge mennesket fødes og dør, «et mareridt av endeløse gjentakelser, et sanseløst søl med organisk stof», der «likene pisker i marken som byger av hagl» – fører ifølge Zapffe, til en «kronisk panik» eller «kosmisk panikfølelse» som finnes i ethvert menneskesinn.

Mennesket er en ubuden gjest i verden, uten et naturlig hjem eller hjemsted. Hun er ikke bare en gjest i verdenshistorien, men hennes eksistens er uten en gitt eller biologisk forankret mening. Verden er ikke den «husverten» vi trodde den var. Verden har snudd ryggen til og forlatt oss, etterlatt oss til vår egen skjebne. Det var ingen hjemme, og det finnes ingen, eller kun få, spor etter en moralsk verdensorden eller et moralsk kompass å navigere etter. Det biosofiske perspektivet er nettopp dette: at mennesket har mistet sin rett til å bo i verden fordi det er overutrustet som art og ikke har noe «naturlig» omkrets eller miljø å finne sin livsmening i.⁸ En biosofisk anskuelse er ifølge Zapffe noe annet enn et metafysisk, religiøst eller «spekulativt æstetisk» helhetssyn og bør heller betraktes som en metode eller et perspektiv som forholder seg «gjennomført empiristisk» til alle problemer. Denne biosofien har imidlertid flere innebygde motsetninger, ikke minst fordi den tilsynelatende er ment å svare på et eksistensielt spørsmål om livsmening og moralsk orden, med en «empiristisk» eller biologisk forankret argumentasjon. En slik ugyldig argumentasjon (Åslund 1999) fra biologi til metafysikk og fra metafysikk til biologi viser samtidig at Zapffe blir stående i en slags sprik mellom idealet om en vitenskapelig, empirisk metode

og de grunnleggende metafysiske spørsmålene som han primært gir et metafysisk svar på. Sagt på en annen måte kan kanskje kontrasten mellom biologi (at vi er født med en kropp som har en avgrenset levetid) og fordringen om en gyldig eller allmenngyldig moralsk orden illustrere nettopp fortvilelsen i den menneskelige opplevelsen av hjemløshet som Zapffe så treffende setter ord på. Zapffes metode er samtidig antroposentrisk (Hessen 1999) i den forstand at den beskjeftiger seg mer med menneskenaturen enn med mennesket i naturen.

Den menneskelige identitet, vår oppfattelse eller erfaring av livsoppgaver, ligger, slik Zapffe ser det, mellom livsmål og fortapelse, i det at vi bukker under for vår egen storhet og ønske om meningsinnhold. Er da eneste vei til livsmestring en fortrenkning av de biosofiske betingelsene som opplevelsen av hjemløshet er et uttrykk for? Zapffe argumenterer for at det er ulike fortrenkningsmekanismer som redder oss, og som derfor omgir oss og alt vi gjør i hverdagen og som samfunnsvesener. Disse kan arte seg på særlig fire måter, som isolasjon, forankring, distraksjon og sublimasjon. «Selve livssmerten» kan derfor i visse tilfeller «omsettes til opplevelsesverdi» (Zapffe 2015 s. 59). Det er nettopp mangelen på «naturlig (biologisk) funderet sjælvirksomhet» som viser seg i distraksjonen, og «alle de nedarvede kollektive forankringssystemer er gjennomhullet av kritikk, og angst, lede, rådvillhet, desperasjon trekker inn gjennom hullene (som 'lik i lasten')» (ibid. s. 61).

Innbilt forankring

Og her er det kanskje på sin plass å ta et skritt til siden og se kritisk på Zapffes eksistensielle dogmatisme: Øyner vi en pedagogisk relevans ved å snu det hele på hodet, fra påstander om meningstap

til et åpent og undersøkende fellesskap som reflekterer rundt hva det vil si å finne ulike former for mening i livet og gi hverandre anerkjennelse? Kan vi se at skolens mål om å bidra til elevers livsmestring handler om å møte en form for eksistensiell uro, et eksistensielt savn etter, men også en reell opplevelse av, anerkjennelse, livsmening og tilhørighet?

For Zapffe er barndomshjemmet en metafor og et eksempel på en innbilt eller imaginær forankring⁹ eller «forankringskrampe», som vi ikke kan eller vil gi slipp på selv om vi er flyttet ut av den, og vi tviholder derfor på en innbilt fiksering eller forestilling om dette hjemmet som ikke lenger eksisterer. Ved å vise hvordan det trygge og omsorgsfulle kan snus til noe fremmed og ukjent, for eksempel når vi vender tilbake til et hjem der vi har opplevd urett, møtt motgang og følt oss ensomme, gir imidlertid Zapffe oss også en mulighet til å forstå mer av den fellesmenneskelige eksistensen, kunne vi si. At det å være flyktning, komme til et nytt land, en ny skole, også er å miste en forankring og et hjemsted, å kjempe for å opprettholde en hjemstedsfølelse og på samme tid ønske å tilpasse seg det nye hjemmet og høre hjemme der.

Vi kan velge å leve videre med forestillingen om at ingenting er endret, at barndomshjemmet alltid vil være uforandret, eller vi kan forsøke å skape en ny forankring, et nytt hjem. Zapffe får oss til å se nettopp det komplekse og sårbare i det å streve etter en erstatning, et surrogat for det gamle, en «realforankring» (1983 s. 172). En forankring er en slags fastsettelse av «punkter i, eller en oppbygning av mure rundt bevissthetens likvide kaos» (2015 s. 55) som gir enkeltindividet et holdepunkt, ifølge Zapffe. En forankring er en verdi eller et ideal som gjør det mulig å stille seg livsmål og gjennomføre dem, på samme måte som kollektive forankringsmekanismer viser seg i kulturen som «nedarvede kollektive hovedbærere (gud, kirke, stat, moral, skæbne, livslov, folket, fremtiden» (ibid. s. 56). Forankringen viser seg ved at vi

opplever trygghet og tillit til visse institusjoner eller strukturer, hevder Zapffe, inntil vi oppdager at de er omgitt av sensur og beskyttet av vårt innbilte sublimeringsbehov, og forankringen dermed brister. Zapffe sammenligner i *Om det tragiske* menneskets «forankringskompleks», som kan være mer eller mindre grunnleggende, med en tømmerfløter som hopper fra tømmerstokk til tømmerstokk og er avhengig av den nye stokken før den gamle synker: «Traditionen, som søker at bygge en varigere flaute, trues bestandig i sit arbeide av den frembrusende foss av nye, historiske slechter» (1983 s. 172, 179).

Alle levende vesener blir i et biosofisk perspektiv karakterisert gjennom sine interesser, og disse er enten biologiske, sosiale, autoteliske eller metafysiske, ifølge Zapffe (1983 s. 50–70; 1999 68–69). Den biologiske interessen angår individets og artens biologiske opprettholdelse, og den sosiale interessen handler om vårt forhold til andre mennesker og dyr, vår sosiale omverden. Autoteliske interesser er engasjement vi har for engasjementenes egen skyld og fordi de er lystbetonte. Meningen ligger her innbakt, på den måten at de har sitt mål i seg selv, mens metafysiske interesser er menneskets (naturlige, biologiske) forventninger om en moralsk verdensorden eller en heterotelisk mening med det hele. Men, som filosofen Hilde Vinje (i artikkelen «Seier gjennom nederlag» fra 2017) og litteraturviteren Bjarne Markussen (i «Tragikeren, humoristen og tindebestigeren – om språk og erfaring hos Zapffe» fra 1999) har påpekt, er ikke livet meningsfylt, ifølge Zapffe, selv om livet ikke er fullstendig meningsløst (det er mening i livet, altså heterotelisk mening). Zapffe kan derfor sies å skille mellom meningsfylde, bosted og hjemfølelse som en form for empirisk eller metafysisk gitthet, og ulike meninger «inne i <livet».

Vi har altså en disposisjon for det tragiske, ifølge Zapffe, og selv om vi ikke godtar hans premisser om at menneskelivet som sådan er tragisk, og at naturen eller naturlovene ikke kan fremvise

en form for moralsk orden, at eksistensens moralske tomhet skulle ha et biologisk eller empirisk motsvar, er styrken i Zapffes argumentasjon at han setter ord på en *følelse* av hjemløshet som for øvrig også kjennetegner mye av eksistensfilosofien (Simone de Beauvoir, Jean Paul Sartre, Albert Camus, Friedrich Nietzsche og ikke minst Søren Kirkegaard). Den grunnleggende erfaringen av eksistensiell hjemløshet kan for eksempel gjenfinnes i deler av Sartres filosofi, der meningstomhet er konsekvensen av menneskets gitte frihet, det vil si et frihetsbegrep som på en radikal måte innebærer at mennesket er løst fra virkeligheten. «[F]orbindelsen mellom eksistens og essens hos mennesket er ikke som den tilsvarende forbindelse hos tingene i verden. Den menneskelige frihet går forut for menneskets essens og gjør den mulig, menneskets essens er på grunn av denne frihet noe ubestemt. (...) [F]ørst og fremst er det evident at den menneskelige virkelighet ikke kan løsrive seg fra verden» (Sartre 1966 s. 107–108).

Med andre ord inviterer den eksistensielle hjemløsheten oss først og fremst til å finne et språk for å beskrive mellommenneskelige relasjoner og til å få oss til å reflektere over at vi alltid allerede står i et forhold til hjemmet og hjemstedet – enten vi kjenner oss hjemme eller hjemsokes av fremmedfølelse og meningstap.

Hjemløshet som fravær

I nyere forskningslitteratur blir begrepet om hjemløshet som oftest definert som flerdimensjonalt (Somerville 2013; Dekkers 2011): Det refererer ikke kun til en rettslig mangel på bosted og tak over hodet, men også til både noe fysiologisk (mangel på velvære), emosjonelt (mangel på omsorg, kjærlighet), territorielt (mangel på privatliv), spiritielt (meningsløshet) og ontologisk (mangel på hjemstedsfølelse i verden). I tillegg kunne vi legge til, i lys av

Arendts beskrivelser av jødiske flyktningers tap av identitet, en sosial-politisk mangel på medbestemmelse og humanitet: det å bli anerkjent som menneske selv uten statsborgerskap.

Det å være hjemme eller komme hjem kan derfor også tolkes som både noe hjemlig (eget hus, det stedet der vi fødes og bor), som ens egen kropp (kroppslig og psykisk velvære og det motsatte, å ta avstand fra hjemmet ved å slutte å spise eller ønske seg bort fra egen kropp) og til slutt som et mer eller mindre humant eller omsorgsfullt hjem.

Et slikt mangefasettert begrep innebærer også at både enkelt-individer, samfunnsgrupper, minoriteter, politikere og deler av offentligheten kan erfare hjemløshet. Diskursen om hjemløshet er samtidig et moderne fenomen og kan gi oss en ny og dypere innsikt i hvordan mellommenneskelige relasjoner, fremmedfølelse og ensomhet beskrives i dag (Steinbock 1994). Med bakgrunn i Husserls forståelse av hjemløshet som et intensjonalt objekt (Somerville 2013) er det *fraværet*, fremfor nærværet, av hjemmet eller av hjemstedet som trer frem. At hjemmet eller hjemstedet er noe som *savnes*, kan igjen kaste lys over hva det er som kjenner-tegner et godt hjemsted. En «oikofob» er en person som ønsker å frigjøre seg fra et bestemt hjemsted, som ikke lenger vil kjennes ved det stedet hun kommer fra og være «free from the pressure to belong, to be with 'us'» (Scruton 1993 s. 96). Men er det mulig å være fri fra de krav eller det press som tilhørighet legger på oss? Ifølge Judith Suissa (2020) er det ikke mulig å forlate et sted på den måten oikofobien krever fordi «stedet» ikke bare er et *topos*, et geografisk sted, men har satt seg i sjelen (Whyman 2016), som en form for ideologi og kultur. Å reversere hjemmet i oss, og forsøke å gjøre det kjente til noe fremmed, er dermed en umulighet. Det å være hjemme et sted er ikke noe vi velger, men noe vi bærer med oss, som både tap og savn – av både det konkrete hjemmet og det eksistensielle hjemmet.

Hjemløshetens hjemland

Har hjemløsheten et hjemland? I Zapffes tenkning er det å være menneske langt på vei å tilhøre hjemløshetens land. Ikke å føle seg hjemme i verden i eksistensiell forstand, uunngåelig på søken etter en moralsk verdensorden, binder oss samtidig sammen som mennesker. Det er her vi også finner et nytt menneskelig fellesskap, i en gjensidig gjenkjennelse av behovet for tilhørighet og livsmening.

Hjemmet som metafor rommer derfor både en empirisk og metafysisk gitthet; det å faktisk være hjemme et sted, i en leilighet eller i en flyktningeleir, er noe annet enn å føle seg hjemme der. Samtidig blir hjemløsheten aksentuert av mangelen på et hjemland.

Å være langt borte fra, som flyktning uten å ha et hjemsted, er en brutal virkelighet for mange barn og unge i dag. Å vokse opp i en koloni har blitt beskrevet som en erstatningens dynamikk, hvor ditt eget land, der du vokser opp, likevel ikke er hjemlandet (Stuart Hall s.76), og fører til at mange opplever en vedvarende og skjør diasporisk identitet (Mary Healy 2019). Å være flyktning er nettopp å leve i denne spenningen mellom på den ene siden å kjempe for å opprettholde en identitet eller skape en ny, og på den andre siden å ønske å tilpasse seg det nye hjemmet og leve et mest mulig anstendig liv der. «If we are saved we feel humiliated, and if we are helped we feel degraded», skriver Hannah Arendt i *We, refugees* (1943). Å måtte kjempe for å bli anerkjent som ny elev i et nytt hjemland krever at skolen og samfunnet rundt ser flyktninger som mennesker, noe som kan være vanskeligere enn å bli anerkjent som en helt, ifølge Arendt. Det hjemløse barnet gir derfor skolen en dobbelt fordring og krever en gjennomtenkt sensitivitet; barnet er ny i en verden som er fremmed for henne, og samtidig er hun på vei til å bli voksen. Som Arendt sier det

i samme artikkel, er barnet «a new human being and he is becoming a human being». Dette tosidige forholdet som unge flyktninger står i, kan derfor beskrives som et forhold til både en verden som har vært der før de ble født, og som hvert enkelt menneske skal inn i og kjenne seg hjemme i, og samtidig skal de vokse opp i den og å bli voksen, sier Arendt. Det er ikke nok med en rettslig inkludering gjennom lovverk og rettigheter: Tilhørighet til et sted er også å oppleve en form for human anerkjennelse gjennom beskyttelse av det barnet som ennå ikke er voksen, og som skal finne sin egen plass i verden. Samtidig er skolen ikke hele verden, sier Arendt, og den må heller ikke forestille seg å være det. Skolen er derimot en bro mellom familien og det offentlige livet. Skolen representerer livet, men den er ikke allerede den fullstendige verden for barnet. Det hviler da på læreres skuldre gradvis å introdusere verden for barnet gjennom å representere denne stadig skiftende omverdenen på en slik måte at også de nye elevene som har flyktet og er hjemløse, kan kjenne seg hjemme der. Læreren skal kunne peke på verden og vise barnet at dette er vår felles verden, en autoritet som ser ut til å mangle i dag, ifølge Arendt. Nettopp fordi barnet alltid er ny i verden og representerer noe revolusjonært, må utdanningen være konservativ. Den må ta vare på det nye i hvert enkelt menneske i møte med den gamle verden og forberede alle barn på den oppgaven det er å overta og stadig fornye vår felles verden.

Hjemmets paradoks

At filosofi handler mer om bilder og metaforer enn om argumenter og påstander (Rorty, PMN s. 12) bør også få oss til å interessere oss for nettopp forestillinger om hjemmet og hjemløshet. Jeg har i dette kapitlet forsøkt å vise at vi ved hjelp av Zapffes eksistensielle

begrep om hjemløshet kan få en dypere forståelse av at det er noe fellesmenneskelig i det å oppleve en fremmedfølelse og føle seg fremmed i verden. Hjemløshet blir derfor i dette kapitlet en erfaring som gir oss et språk for å beskrive mellommenneskelige relasjoner, et språk der vi kan reflektere over at vi alltid allerede står i et forhold til hjemmet og hjemstedet – enten vi kjenner oss hjemme eller vi hjemsøkes av fremmedfølelse og meningstap. I Kafkas *Prosesen* manifesterer den eksistensielle hjemløsheten seg som et resultat av rettssystemets uhåndgripelighet, og hovedpersonen Josef K opplever å være fratatt sitt hjem; i starten av romanen får han beskjed om å gå tilbake til sitt værelse og vente der. Men selv om Josef K oppdager at han er blitt arrestert, vet han ikke hvorfor, og opplevelsen av ikke å forstå systemets logikk, at tilfeldighetene styrer, fører til at han delvis retter ansvaret mot seg selv. Også her ser vi det eksistensielle ansvaret oppstå som en kontrast til det moralske ansvaret: Josef K har ingen tydelige relasjoner til mennesker som han kan dele sin fortvilelse med, og han er hjemløs både konkret i byen og som menneske i en absurd tilværelse. Kanskje kan vi si det slik at det eksistensielle språket kaster lys over mangelen på en pedagogisk og kollektiv etikk: Det bør ikke være det enkelte menneske, den nye eleven, som har ansvar for å mestre sitt liv og oppleve tilhørighet og mening, og det er heller ingen kompetanse som skal implementeres i skolen, å kjenne seg hjemme i verden. Det er en etisk fordring lagt i hendene på fellesskapet.

Hjemløsheten er flerdimensjonal, den er et prisme vi ser menneskelivet igjennom. Vi mennesker er sårbare fra det øyeblikket vi blir født, og avhengige av et hjemsted som kan ta vare på oss.

Gitt at vi har denne eksistensielle hjemfølelsen som alltid ligger der, er det en vedvarende spenning mellom tilhørighet, trygghet og savn. Da handler det delvis om det som Finn Torbjørn

Hansen sier (2008), at skolen kan og bør være et sted hvor vi også blir møtt på det behovet vi har for å stille eksistensielle spørsmål om mening og tilhørighet, men det handler også om at det å være flyktning er noe som krever en spesiell varsomhet for tap av identitet og tilhørighet. I dette ligger det en anerkjennelse av at vi alle er stedbundne, og at det binder oss sammen uansett om vi er nye på et sted eller ikke, og at dette stedet, dette hjemmet, handler om mer enn opphold og rettigheter – det handler også om å få lov til å slå rot og leve sitt liv i frihet og samvær med andre.

Noter

- 1 I Henning Herrestad, Anders Holt and Helge Svare (red.). *Philosophy in Society* s. 201–215.
- 2 Ibid.
- 3 Ref. Ungforsk.
- 4 Ibid.
- 5 *The Second Sex* s. 429–430.
- 6 Ibid. s. 680.
- 7 Nancy J. Hirschmann og Joanne H. Wright (red.). *Feminist Interpretations of Thomas Hobbes*. Pennsylvania University press, Pennsylvania 2012.
- 8 Begrepet «biosofi» ble trolig anvendt først av den sveitsiske filosofen Ignaz Paul Vitalis Troxler, men i Zapffes definisjon er det «en filosofi, et teoretisk syn på tilværelsen som orienterer sig mot biologien og dens annekser (palæontologi osv) og i tråd hermed forholder sig gjennomført empiristisk til alle sine «problemer»» («Biosofisk perspektiv» s. 66–67). Selv hevder Zapffe at Jesus var en av de første som anla et biosofisk perspektiv på menneskelivet i fabelen om såkornet som faller på stengrunn, og i «mindre end et nøtteskall, i en korn-avne har gitt generalformelen for livet og dets vilkår» (s. 67).
- 9 Se *Om det tragiske* (1983 s. 172).

Litteratur

- Bostad, I. (1999). «Zapffe – og forholdet mellom mening i livet og mening med livet». I: Hessen, Dag og Bostad, Inga. (red.). *Et liv på mange vis. En antologi om Peter Wessel Zapffe*. Oslo: Pax, s. 104–115.
- Cohen, D.H.. (2004). *Arguments and Metaphors in Philosophy*. University Press of America.
- De Beauvoir, S. (1962). *The Prime of Life*. Penguin Books.
- De Beauvoir, S. (1968). *The Second Sex*. New York: Knopf.
- Dekkers, W. (2011). «Dwelling, house and home: towards a home-led perspective on dementia care». *Medicine, Health Care and Philosophy, Årg. 14*, (3), s. 291–300.
- Douglas, M. (1993). «The Idea of a Home: A Kind of Space». I: Mack, A. (red.). *Home: A Place in the World*. New York: New York University, s. 287–307.
- Foucault, M. (1988). «The Ethic of Care for the Self as a Practice of Freedom: an interview with Michel Foucault on January 20, 1984». I: Bernauer, J. og Rasmussen, D. (red.). *The Final Foucault*. Cambridge: MIT, s. 1–20.
- Gadamer, H.-G. (1996). *The Enigma of Health*. Stanford: Stanford University.
- George, R.M. (1996). *The Politics of Home: Postcolonial Relocations and Twentieth-Century Fiction*. Berkeley: University of California.
- Hansen, F.T. (2008). *Å stå i det åpne. Dannelse gjennom filosofisk undren og nerver*. København: Hans Reitzers forlag.
- Heidegger, M. (1971). «Building dwelling thinking». I: Heidegger, M. *Poetry, language, thought*. New York: Harper & Row, s. 145–161.
- Herrestad, H., Holt, A. og Svare, H. (red.). (2002). *Philosophy in Society*. Oslo: Unipub, s. 201–215.
- Hessen, D. (1999). «Zapffe og den biologisk analyse». I: Hessen, D. og Bostad, I. *Et liv på mange vis. En antologi om Peter Wessel Zapffe*. Oslo: Pax, s. 87–103.
- Hessen, D. og Bostad, I. (1999). *Et liv på mange vis. En antologi om Peter Wessel Zapffe*. Oslo: Pax.

- Nietzsche, F. (1986). *Human, All Too Human*. New York: Cambridge University Press.
- Nietzsche, F. (1995). «Schopenhauer as Educator». Stanford: Stanford University Press.
- Næss, A. (1999). «Tanker i Anledning P.W. Zapffes 70-årsdag». I: Hessen, D. og Bostad, I. *Et liv på mange vis. En antologi om Peter Wessel Zapffe*. Oslo: Pax, s. 11–22.
- Markussen, B. (1999). «Tragikeren, humoristen og tindebestigeren – om språk og erfaring hos Zapffe» I: Hessen, D. og Bostad, I. *Et liv på mange vis. En antologi om Peter Wessel Zapffe*. Oslo: Pax, s. 116–128.
- Sartre, J.-P. (1966). *Væren og intet: i utvalg*. Pax: Oslo.
- Sartre, J.-P. (1993). *Kvalmen*. Oslo: Cappelen/De norske bokklubbe A/S.
- Scruton, R. (1993). «Oikophobia». *The Journal of Education, Årg. 175* (2), s. 93–98.
- Somerville, P. (2013). «Understanding Homelessness». *Housing, Theory and Society*, 30(4), 384–415, DOI: 10.1080/14036096.2012.756096.
- Steinbock, A.J. (1994). «Homelessness and the homeless movement: A clue to the problem of intersubjectivity». *Human Studies, Årg. 17*. Kluwer Academic Publishers, s. 203–223.
- Stetten, K. (red.). (1903). «Møre Folkehøgskule». *Symra, Årg. 2* (31).
- Thoreau, H.D. (1953). *Livet i skogene (Walden)*. Oslo: Dreyer.
- Tuedio, J.A. (2002). «Thinking about home: an opening for discovery in philosophical practice». Herrestad, H., Holt, A. og Svare, H. (red.). *Philosophy in Society*. Oslo: Unipub, s. 201–215.
- Vinje, H. (2017). «Seier gjennom nederlag». *Norsk filosofisk tidskrift Årg. 52* (4), DOI: 10.18261/issn.1504-2901-2017-04-02 (s. 146–159).
- Young, I.M. (1997). *Intersecting Voices*. Princeton: Princeton University Press.
- Zapffe, P.W. (1983). *Om det tragiske*. Oslo: Aventura.
- Zapffe, P.W. (1999). *Innføring i litterær dramaturgi*. Oslo: Pax.
- Zapffe, P.W. (2015). «Den siste Messias». *Kulturelt nødverge*. Oslo: Pax.

Zapffe, P.W., Sætreng, S.K., og Gundersen, J.B. (1992). *Essays*. Oslo: Aventura.

Åslund, A. (1999). «Dobbelt tragisk». Hessen, D. og Bostad, I. *Et liv på mange vis. En antologi om Peter Wessel Zapffe*. Oslo: Pax, s. 139–148.

Stedets pedagogikk i norsk skole

Turid Løyte Harboe

Hjem og hjemsted har vært utgangspunkt for fagetablering og pedagogisk tenkning i norsk skole i over hundre år. Fag som heimstavlære og heimkunnskap tok utgangspunkt i elevenes nærmeste erfaringsverden, og bygget bro mellom den intuitive, private og den planmessige, offentlige oppdragelsen. Men hvilken begrunnelse ble gitt for å etablere hjem- og hjemstedsfag i norsk skole? Hvilke syn på hjemmet og hjemstedet ble vektlagt i disse fagene, og hva kan svarene på disse spørsmålene si oss om den norske kulturutviklingen?

I denne teksten knytter jeg hjem- og hjemstedsfag i den norske folke- og grunnskolen til en tenkning om «stedets pedagogikk». Dette er ingen teoriretning innenfor det pedagogiske fagfeltet og langt ifra en pedagogisk metode. Generelt kan vi forstå stedets pedagogikk som ulike måter å tenke pedagogikk på, med det til felles at de tar utgangspunkt i barnet som *situert*. Stedets pedagogikk tar utgangspunkt i barnets *eksistensielle og materielle habitat*,

det stedet barna lever sitt liv. Stedspedagogikk ser dermed barnet som tilstedeværende i miljøer som det påvirker og påvirkes av. Teksten identifiserer ulike former for stedspedagogikk som har forekommet i norsk skole i et hundreårig perspektiv. Med dette utgangspunktet åpner teksten for å utforske idémessige spenninger i, og ulike drivkrefter bak, den norske skolens utvikling, som tradisjonelt er blitt framstilt noe ensrettet og «whiggish».¹

Stedets pedagogikk

I den klassiske artikkelen *Place and pedagogy* (1992) beskriver David Orr stedets pedagogikk som motsatsen til innprenting av abstrakt kunnskap. Stedspedagogikken legger i stedet vekt på direkte observasjon og utforskning av våre nære omgivelser, på eksperimentering og problemløsning. Det er de reelle problemene vi står overfor i hverdagen, og de stedene vi lever vårt liv, som står i fokus. I stedets pedagogikk er derfor barnets hjem og hjemsted et sentralt utgangspunkt. Hjemstedet rammer inn og gir mening til tilværelsen. Det rommer og gir rammer for våre handlinger og våre grunnleggende erfaringer. Dermed legger det også grunnlag for vår forståelse, vår kognitive utvikling og tolkning av verden (Wiestad 2014). Det er i det hele tatt vanskelig å tenke seg mennesket uten å tenke det i relasjon til et sted. Vi formes i relasjon til steder, objekter og andre mennesker, og ikke bare i kraft av oss selv som autonome individ. Stedspedagogikken tar avstand fra en pedagogikk som ser barnet som et isolert individ, og forstår det i stedet som relasjonelt og intersubjektivt.

Sett fra et pedagogisk filosofisk ståsted beskriver den norske pedagogen Lars Løvlie (2007) stedets pedagogikk med tre begreper: *situasjon*, *materialitet* og *stemning*. I stedets pedagogikk er *erfaring* pedagogikkens utgangspunkt og forutsetning. Enhver

erfaring forutsetter en situasjon. *Situasjoner* er både forut for og samtidig del av enhver erfaring, de gir våre erfaringer både form og substans. Situasjoner danner de erfaringene som vi tolker verden ut fra, det Hans-Georg Gadamer (2010 [1960]) kalte våre horisonter. Det er også i disse horisontene at vår bevissthet og vår omverden kan sies å utgjøre en enhet. En stedspedagogikk tar derfor gjerne utgangspunkt i situasjoner snarere enn abstraksjoner, det konkrete liv heller enn teori. Dermed blir også *materialitet* et sentralt element i stedets pedagogikk. Steder og situasjoner kjennetegnes av materialitet, som vi handler i og forholder oss kroppslig til. Disse handlingene danner en kroppslig før-bevissthet hos oss mennesker, det den franske filosofen Maurice Merleau-Ponty (1994 [1962]) kalte opprinnelig intensjonalitet. Den opprinnelige intensjonaliteten er bestemmende for måten vi er, handler og beveger oss på i verden. Den er bakgrunnen for at vi strekker ut hånda for å plukke et eple fra treet før vi tenker at vi skal gjøre det. Disse handlingene blir grunnlag for nye handlinger som bidrar til å forme vår selvforståelse, slik Jan Grue beskriver det godt i denne antologien. Til sist viser Løvlie til stedspedagogikkens vektlegging av mennesket som tilstedeværende og relasjonelt. Stedets pedagogikk handler om det som er *mellom* mennesker. Stemning, atmosfære, empati og omsorg er slike relasjonelle aspekter som ikke kan knyttes til et isolert individ, men må knyttes til det som finnes mellom oss mennesker og mellom mennesker og deres omgivelser. Dermed bryter stedspedagogikken med den dualistiske forestillingen om mennesket som i så sterk grad har preget og preger vår vestlige kulturs pedagogiske og filosofiske tenkning. Stedets pedagogikk ser subjekt og objekt, bevissthet og omverden som vevet inn i hverandre. Den ser mennesket som konstituert i møte med den verden som omgir oss, med andre mennesker, naturen og det som er menneskeskapt. Erfaring og berøring er derfor viktige dimensjoner ved stedets pedagogikk.

Stedets pedagogikk er basert på en grunntanke om at vi er en del av et samspill av elementer som til sammen fungerer som en helhetlig organisme. Stedspedagogikken er et alternativ til en pedagogisk tenkning som ser mennesket som autonomt, entydig rasjonelt og som herre over sine omgivelser. Den har derfor vært knyttet til økofilosofi og målsettinger om bærekraft, slik Ole Andreas Kvamme viser i sitt kapittel i denne antologien. Stedspedagogisk tenkning bryter med modernitetens vektlegging av teknisk rasjonalitet og kontroll. Derfor har denne tenkningen også vært kritisert for å være et hinder for modernitet, vekst og teknologisk framskritt. Et spørsmål som har blitt stilt, er hvordan frihet og autonomi kan etableres hvis våre omgivelser er grunnleggende konstituerende for oss mennesker. Stedets pedagogikk har ut fra slike assosiasjoner vært kritisert for å være illiberal, populistisk og modernitetskritisk.

Spørsmålet vi skal dvele ved i denne teksten, er imidlertid ikke først og fremst hva stedets pedagogikk er, men hvilke ulike begrunnelser og former for stedspedagogisk tenkning vi har hatt i den norske skole sett i et historisk perspektiv. Selv om stedets pedagogikk har noen kjennetegn, er den ingen entydig pedagogisk tenkning. Det er derfor ulike varianter av stedspedagogisk tenkning i norsk skole som utforskes i det videre.

Heimbyggjaren

Å legge skolen så «nært til det hjemlige som mulig» var en viktig drivkraft i skoleutviklingen i siste halvdel av det nittende og begynnelsen av det tjuende århundre. De tre folkebevegelsene på slutten av 1800-tallet, bondebevegelsen, venstrebevegelsen og arbeiderbevegelsen, var alle opptatt av å knytte skolens innhold nært til hjemmet og hjemstedet. Hjemmet var i denne

tidsperioden ikke bare et sted for oppdragelse, men samtidig en arbeidsplass som barna var en del av. Dette var også bakgrunnen for at hjemmet og hjemstedet ble forstått som betydningsfullt for læring og sosialisering. Praktisk kunnskap, ervervet gjennom arbeid og livsform, altså erfaringsbasert heller enn intellektuell kunnskap, ble verdsett. «Lekmannen» var høyere rangert enn «fagmannen». Livet slik det ble levd på hjemstedet, var utgangspunkt og ramme for kunnskap og læring i skolen. Dette fikk blant annet praktiske konsekvenser, slik som potetferie, skogplantingsdager, fri til å delta på sildefiske etc.

I Venstres skolepolitikk og i Arbeiderpartiets gryende skoletenkning ble idealet om å knytte skolen til hjemlige forhold først og fremst forstått som en dimensjon ved skolens kulturelle integrerings-, demokratiserings- og utjevningsoppgaver. Disse motivene var imidlertid ikke like tydelige i bondestanden, der det verdikonservative oppdragelsesidealet «den moderlege og faderlege heimbyggjaren» stod sentralt (Strømnes 1982 s. 24). Ut fra en analyse av Landmannsforeningens skoleutredninger på begynnelsen av 1900-tallet viser historikeren Olav Rovde (2012) at bondestandens skoletenkning først og fremst handlet om å ta vare på en nedarvet *livsform*. Dette var en livsform som i stor grad var basert på stedets materialitet. Det var Norge som bondenasjon som stod på spill, og bondestanden fryktet at skolen ville rive ungdommen bort fra bondelivet, selve modernæringen. Denne siden ved norsk pedagogikk- og skolehistorie har vært identifisert som en form for pedagogisk populisme. Begrepet populisme er uklart og har flytende betydningsinnhold, men ble av pedagogen Jon Lauglo (1998) særlig knyttet til bondebevegelsens synspunkter på skolen rundt overgangen til det tjuende århundret. Bondestanden ble forstått som representanter for det norske folket, det spesifikt norske, i motsetning til eliten i byene som var påvirket av europeisk kultur. Bondestandens syn

på skolen handlet om å verne folket mot eliten og hjembygda mot byen. Det kan forstås som en strategi for å sikre at nasjonen ble et hjemsted og ikke et sted man følte seg fremmed i, slik det er påpekt i introduksjonen til denne antologien at forfatteren Arne Garborg var urolig for. Bondestandens skolesyn handlet om nasjonsdanning og om å utvikle en selvstendig nasjon og et demokratisk folkestyre. Hjemmet og hjembygda ble forstått som steder hvor fundamentale norske verdier ble formidlet. Skolen skulle være et supplement til dette. Det er likevel rimelig å hevde at bondestandens pedagogiske populisme ikke var entydig modernitetskritisk. Opplæringsverdien i hjemstedets arbeidsfellesskap stod sentralt og la grunnlag for et pragmatisk kunnskapssyn i skolen. I en artikkel om den skandinaviske opplysningstenkningen argumenterer Nina Witoszek (1997) for at bondestandens kunnskaps- og dannelsesideal i Norge og Skandinavia var langt mer moderne innrettet enn hos bøndene på det europeiske kontinent. Hun mener bondestandens pragmatiske orientering bidro til at rasjonalistiske strømninger lettere ble forenet med romantiske i Skandinavia enn på kontinentet, der bøndene i større grad henga seg til naturen som et sted for romantisk fortidsnostalgi (s. 86).

Stedspedagogikken i Norge på begynnelsen av det tjuende århundre kan dermed tolkes som ulike moderniseringsstrategier der overlevering av en rasjonell pragmatisk livsform knyttet til både sosiale, demokratiske og praktisk-økonomiske motiv stod sentralt.

Heimstadlæra

En formalisering av stedets pedagogikk fant sted i norsk skole med etableringen av faget *heimbygdeskunnskap* i landsfolkeskolens Normalplan av 1922. Faget ble forstått som en motvekt til folkeskolelærernes tradisjonelle rolle i klasserommet, som

doserende over fagkunnskap. Dette gjorde elevene til passive mottakere av kunnskap. Heimbygdskunnskap skulle i stedet gi elevene mulighet til å utforske, iaktta og eksperimentere med det som var i deres umiddelbare nærhet. Faget ble utarbeidet etter modell fra det tyske *Heimatkunde*, som var hovedfaget i den tyske barneskolen. Begrepet *heimat* refererer i det tyske språket til en følelse av tilhørighet i en lokal, sosial, kulturell og geografisk kontekst. Lokal historie, geografi og naturkunnskap var sentrale komponenter i *Heimatkunde*, slik det også ble det i det norske heimbygdskunnskap. Men målsettingen for det tyske faget var først og fremst å skape enhet i det tyske folk (Horlacher 2017).

I Norge ble faget introdusert av blant andre skoledirektør Olav Andreas Eftestøl i boken *Landsfolkeskolen* (1919).² Eftestøl beskrev i sin bok det han kalte *hjemstedslæren* som en didaktisk kursjustering mer enn et fag. Innføring av hjemstedslæren i skolen betød en omlegging av undervisningen, «så den bygget på hjemlig grunn, tar utgangspunkt i det som barnet kjenner, å fra første stund legger sterk vekt på å oppelske barnets arbeidslyst» (s. III). Målsettingen med faget var «å venne barnene til å iaktta godt og å tilegne sig kunnskaper gjennom selvvirksomhet» (s. 50). Faget skulle vekke barnas interesse, få dem til å bruke sansene sine og til å arbeide med liv og lyst. Eftestøl mente faget skulle være en bro fra hjemmet til skolen, som skulle «danne den sikre brede grunnvold for barnets kunnskapstilegnelse» (s. III). Stedet ble forstått som utgangspunkt for den didaktiske tenkningen i skolen og som ramme for det selvvirksomhetsprinsippet som skolen skulle preges av. Eftestøl argumenterte for at hjemstedslæra måtte være hovedfag i de tre første skoleårene. I tredje skoleår skulle barna få god kjennskap til arbeidslivet på hjemstedet. Eftestøl la særlig vekt på å gi barna lyst til å ta del i arbeidslivet, og han anså kunnskaper om hjemstedets næringsvirksomhet som et naturlig utgangspunkt for å utvikle denne lysten hos elevene.

I 1925 ble faget også en del av byskolen under navnet hjemstedslæren, men med samme innhold som i landsfolkeskolen. Det endelige navnet *heimstadlæra* fikk faget først i Normalplanen av 1939, som var den første felles planen for folkeskolen i både by og land i Norge. Dette var også planen som knesatte såkalte reformpedagogiske prinsipper, som kom til å få stor betydning for den videre utviklingen av norsk skole. Heimstadlæra hadde bred oppslutning blant ledende skolefolk i landet, men det var ulik forståelse av og begrunnelse for faget.

Barnets sted

Heimbygds-kunnskap fikk en noe annen profil i Normalplanen for landsfolkeskolen enn Eftestøl hadde gitt hjemstedslæren i sin egen bok. I planen ble faget først og fremst beskrevet som et «sansefag». Faget skulle lære barna «å bruke sansene», og øve elevene «til å iaktta og gjøre sig kjent med den verden som er omkring dem». Det ble også lagt større vekt på naturen i planen enn i Eftestøls bok. I tillegg ble det lagt sterkere føringer på å lære barna å gi uttrykk for de forestillingene de fikk gjennom å iaktta det som var omkring dem (Normalplan for landsfolkeskolen 1922 s. 31). Undervisningsstoffet måtte hentes fra hjemstedet, de to første årene fra hjemmet og det tredje året fra heimbygda. Felles for alle skoletrinnene var målsettingen om at barna skulle «lære å se naturen og menneskenes liv i sammenheng» (sst.).

Normalplanen for landsfolkeskolen ble utarbeidet av skoledirektørene sammen med representanter fra lærerstanden fram mot 1922, og Eftestøl var en av de mest aktive i planarbeidet. Det er likevel grunn til å anta at overlærer i Kristiania, Anna Sethne, var hovedarkitekten bak fagplanen i heimbygds-kunnskap.³ Sethne var en av de mest profilerte skolelederne i Norge i

denne perioden. Hun stiftet og var leder av Norges Lærerrindforbund fra 1912 og overlærer i Kristiania. Hun arbeidet aktivt som både skribent, fagpolitisk engasjert og som forsøksleder for å skape et brudd med «den gamle skole», pugge- og læreskolen. Hun var også med på å stifte Norsk seksjon for ny oppdragelse, som var en norsk avdeling av den internasjonale organisasjonen for reformpedagogikk, New Educational Fellowship. Denne avdelingen ledet hun i 25 år fra 1928 til 1953. Arbeidet for å innføre reformpedagogikk og arbeidsskoleprinsipper i norsk skole var Sethnes store livsverk, som hun også kom til å lykkes godt med.

Etableringen av faget heimbygdskunnskap og heimstadiære må ses i sammenheng med reformpedagogikkens og barnepsykologiens framvekst i Norge de første tiårene av det tjuende århundre. I både Normalplanen av 1922 for landsfolkeskolen og i Normalplanen av 1939 for by- og landsfolkeskolen ble sentrale reformpedagogiske prinsipper lagt til grunn for disse fagene. Sethne selv utdypet heimstadiære som et fag som måtte legges tett opp til barnas interesser, og som ikke måtte styres ut fra på forhånd detaljerte mål. Reformpedagogikkens intensjon var å ta utgangspunkt i barnet, derav ble også *barnets sted*, dets nærmeste omgivelser og miljø, et naturlig premiss for skolens innhold. Stoffutvalget skulle bestemmes med utgangspunkt i hjemstedet og høre til i barnets verden, eller måtte kunne føyes inn i den (Sethne 1928).

Sethne forstod barnets utvikling, forestillinger, tenkning og følelsesliv som knyttet til hjemstedet. Derfor så hun det heller ikke som formålstjenlig med en fast plan for skolens innhold som skulle gjelde for hele landet. Arbeidsmetoder, stoffutvalg og tempo måtte bygge på hva læreren erfarte om barnet. Undervisningen skulle bygge på et tillitsforhold mellom lærer og elev som hadde sitt grunnlag i lærerens daglige iakttagelser av barnet. Et premiss for hjemstedslære var derfor at læreren aldri måtte «tape barnet av

syne» (sst.). En «harmonisk utvikling av barnet» var det overordnede målet. Et sentralt prinsipp i faget var derfor, ifølge Sethne, at lærerne måtte følge «den arbeidsanvisning barnet selv gir» (sst. s. 8). Lærerens planlegging måtte baseres på deres kjennskap til barnet, prinsipper som også var sentrale i Jean-Jacques Rousseaus oppdragelsestanker. Barnepsykologi og fysiologi skulle gi lærerne støtte i dette arbeidet. Dette var fagområder som stod sterkt i reformpedagogikken. Særlig var den framvoksende eksperimentalsykologien på begynnelsen av det tjuende århundre sentral i den reformpedagogiske tenkningen. Den reformpedagogiske bevegelsen i Europa, hvor Genevan school of child psychology sammen med Institut Jean-Jacques Rousseau var sentrale sentre for teoriutvikling og forskning, arbeidet i skjæringspunktet mellom evolusjonsteori og utviklingspsykologi. Reformpedagogikken koplet en vektlegging av barnenaturen til kulturkritikk og frigjøring. Barna måtte få utvikle seg i et selvstendig tempo ut fra sine naturlige forutsetninger, med minimal innblanding fra de voksne, i tråd med Rousseaus oppdragelsesprinsipper. Barnenaturens autonome og naturlige utvikling måtte være utgangspunkt for utdanningens organisering og innhold. Slike tanker var også framhevet av Ellen Key i hennes reformpedagogiske manifest, «Barnets århundre», som utkom i 1900. Et sentralt prinsipp i reformpedagogikken var at «[e]ducation must not act contrary to this 'évolution naturelle', but must support it as far as possible» (Oelkers 1995 s. 36). Sethne mente, på lik linje med disse prinsippene, at lærerne måtte knytte an til barnenaturen og følge denne. «Man må stille den fordring til smaaskolen at den legger sitt arbeide etter barnets natur» (Sethne 1914 s. 228).

Med heimbygdskunnskap og heimstadlæra ble arbeidsskole- og selvvirksomhetsprinsippet ført inn i skolen. Allerede i teksten *Om smaaskolen før og nu*, som Sethne skrev i 1914, hadde hun argumentert for å innføre arbeidsskolens idealer i småskolen

(Sethne 1914 s. 229ff). Bilaget ble skrevet året etter at Sethne var på studiereise i Norden og Tyskland og for alvor begynte å sette seg inn i alternative måter å organisere skolen på i tråd med internasjonal reformpedagogisk tenkning (Aagre 2016). Barnet skulle selv gjøre erfaringer og ikke passivt motta kunnskapsstoff. Dette var også et argument for å forstå barnets sted som utgangspunkt for skolens innhold og arbeidsmetoder. Sethne (1928) så imidlertid faren for at faget kunne bli et rent orienteringsfag, «geografi med kartlære», og pekte på at alle anledninger i skolen måtte brukes for å knytte barnet til hjemmet og hjemstedet.

Det var særlig bylærere og -pedagoger i Norge, som Anna Sethne, som lot seg inspirere av reformpedagogiske impulser fra de sentraleuropeiske metropolene, der bevegelsen hadde fått oppslutning. Det kan derfor synes som en slags historiens ironi at prinsippene først ble nedfelt i faget heimbygdskunnskap i Normalplanen for landsfolkeskolen i 1922.

Oppdragelsens sted

En annen begrunnelse for heimstadlæra kom fra Erling Kristvik, en aktiv skolemann og pedagogisk tenker med forankring på Vestlandet. Kristvik var både skoledirektør, rektor ved lærerskolen i Volda og professor ved Noregs lærarhøgskule. Han var også en svært sentral og særegen bidragsyter til den pedagogiske debatten i sin samtid, både som skribent, forfatter og meningsytrer. Kristvik var opptatt av skillet mellom ytre og indre kultur, der vitenskap, teknikk og økonomi var den ytre kultur og moral, kunst, religion, filosofi og oppdragelse den indre. Han la vekt på pedagogikk og skole som samfunnsoppdragelse og mente lærernes viktigste virke var å være oppdragere i samfunnsetisk forstand. Lærerne skulle med andre ord bidra til å styrke den indre kulturen.

I forlengelsen av sitt syn på relasjonen mellom pedagogikk og den indre kulturen argumenterte Kristvik for å forstå heimstadlæra som samfunnsoppdragelse og ledd i en kulturell modernisering av landet. «Heimstaden» var for Kristvik først og fremst et sted hvor verdier og normer hadde grobunn. Med utgangspunkt i «stedet» kunne pedagogikken derfor finne sitt normative innhold. Kristvik var allerede ute med en drøfting av utkastet til planene for heimbygdkunnskap i 1921, publisert i *Norsk pedagogisk tidsskrift*. Der kritiserte han planutkastet og mente faget først og fremst måtte bidra til den enkeltes «samfundsvokster fra barneheimen til heimbygda til fedreheimen» (1921 s. 268). Med begrepet «samfundsvokster» pekte Kristvik på det han forstod som en manglende fellesskapsorientering i den reformpedagogikken og heimstadlæra som Anna Sethne og hennes meningsfeller stod for. «Samfundsvokster» handlet om å føre barnet inn i fellesskapet og til samfunnsansvar, noe Kristvik mente ble utviklet gjennom en stedlig forankring. Heimstadlæra måtte derfor, ifølge ham, bidra til tilhørighet og forankring, i motsetning til realisering av det autonome uavhengige individ. Heimstadlæra var et fag som ifølge Kristvik både kunne og måtte skape et brudd med det han så som et framvoksende liberalistisk samfunnsbilde i sin samtid.

Kristvik stod selv nær den reformpedagogiske tenkningen, men i en mer verdikonservativ variant. Han var også tilhenger av de den gang nye aktivitetspedagogiske prinsippene og ønsket å endre skolen i retning av mer elevaktivitet. I likhet med Sethne vektla han barne-erfaringen som utgangspunktet for å tilrettelegge undervisningen i heimbygdskunnskap og heimstadlæra. Han var imidlertid kritisk til den liberalismen han mente Sethne stod for, og argumenterte heller for det han selv kalte en pedagogisk *realisme*. Med pedagogisk realisme pekte Kristvik på samarbeid og samliv som oppdragelsesideal og på at skolen

måtte være en «samlivsskole». Skolen måtte ha et normativt orienteringspunkt utover barnets naturlige vekst og utvikling. Pedagogikken skulle være en oppdragende vitenskap og skolen en «oppsettingskule». Skolen hadde ikke bare ansvar for elevenes «omfatande kunnskap», men «samanfattande skyn» (referert fra Slagstad 1998 s. 104). Dette «samanfattande skynet» mente han måtte festes i samfunnslivets normative fundament. På det laveste nivået kunne heimstadelära bidra til å «sleppe laus fingerklåen hos barnet» og på et nivå høyere til å frigjøre skapende evner i barnet. Men det høyeste nivået mente Kristvik man først nådde «når sociale, moralske og religiøse motiv kjem med i spelet. Og heimstadelära kan gje barnet den høgste vigsel når oppgåva blir å vinne dugleik som tenar for dei største, dei ævelege livsverdiar» (Kristvik 1921 s. 261).

Kristvik knyttet an til bondestandens syn på heimebyggjaren som oppdragelsesideal. Han beskrev formålet med heimbygdskunnskap og heimstadelära som å «gjera den moderlege og den faderlege heimbyggjaren til oppsettingsideal». Tilhørighet skulle forankre og sosialisere. Med utgangspunkt i dette utformet Kristvik stedets pedagogikk med en særlig sosialfilosofisk horisont (Slagstad 1998 s. 104). «Menneske må leve i samfund om det vil finne seg sjølv og verkeleggjere sitt menneskeverd» (Kristvik 1921 s. 267).

Kristvik argumenterte for at heimstadelära måtte ses i et sosiologisk snarere enn et psykologisk perspektiv. Dermed hadde han et annet utgangspunkt for faget enn Anna Sethne som la vekt på psykologien. Bakgrunnen for Kristviks standpunkt var hans kritikk av eksperimentallpsykologiens begrensinger. Kritikken rettet seg mot psykologiens ensretting og dens manglende forståelse for sosiale og moralske sider ved mennesket. Sosiale og moralske skolespørsmål ble dermed behandlet ut fra tilfeldige forutsetninger, synsmåter og fordommer (Kristvik 1921 s. 262).

Ut fra samme psykologikritikk kritiserte han også Sethne for å føre faget i retning av både intellektualisme og individualisme. Han mente hun la for mye vekt på at elevene «skulle komme seg fram i livet», på «vetet og knyttneven», som han formulerte det (sst. s. 263f). Et sosiologisk perspektiv kunne veie opp for eksperimentopsykologiens ensretting, mente Kristvik. Samtidig innså han at sosiologien ennå var et ungt og uferdig fag på 1920-tallet, og at skolemennene i hans samtid hadde «for liten sosiologisk kunnskap» (sst. s. 162).

Kristvik satte heimbyggjaridealet inn i et vitenskapelig rammeverk. I sin særmerkte pedagogiske tenkning pekte han på foreldredyktighet som et «leiemotiv i evolusjonen». Han mente evolusjonen pekte ut normer og oppdragsmål «som spring fram av sjølve livsprosessen. (...) Det er derfor foreldredugleik og heimbyggjarevne oppsedinga fyrst og fremst må ta ansvar for» (Kristvik 1951 s. 239). Kristvik argumenterte for at innføringen av heimstادلære skulle være et tegn på et skolepolitisk oppbrudd «fra den gamle «lærskulen» til den nye «oppsedingsskulen». Det var bygdesamfunnet som kunne øve barnet i «verkeleg social dugleik» fordi det hadde, slik han så det, naturlig arbeidsdeling, naturtilhøve og naturvilkår. Stedet utgjorde med andre ord premissgrunnlaget for pedagogikkens sosialetiske utgangspunkt og retning.

Brudd med stedspedagogikken?

Heimstادلære var fag i skolen også etter andre verdenskrig, men fra 1974 og tretten år fram i tid ble det innlemmet i det nye orienteringsfaget. I mønsterplanen av 1987 var heimstادلære helt utelatt. Imidlertid fikk folkeskolen et nytt obligatorisk fag som omhandlet hjemmet parallelt med denne utviklingen:

heimkunnskap. Dette var i perioden hvor enhetsskolen ble utviklet til en niårig felles skole for alle som et ledd i velferdsstatens store sosiale integrasjons- og utjevningssprosjekt. Arbeiderpartiets regjeringsmakt med vekt på oppbyggingen av velferdssamfunnet, profesjonalisering og statlig styring preget perioden.

I Stortingsmelding nr. 61 fra 1957 ble heimkunnskap foreslått som obligatorisk fag for alle elever. Det hang ikke minst sammen med en iherdig innsats fra kvinneorganisasjonene for å profesjonalisere arbeidet i hjemmene og høye kvinneyrkets status. I denne stortingsmeldingen ble hjemmet først og fremst beskrevet som et lite samfunn i seg selv, «både sosialt, økonomisk og kulturelt». Et hjem var en enhet i det store samfunnsbygget. Derfor var det, ifølge stortingsmeldingen, «sers verfullt at livet i kvar einskild heim er velordna, harmonisk og har ein solid økonomisk og kulturell standard» (Meld. St. 61. (1957) s. 1).

Stortingsmeldingen la vekt på hjemmets verdi for samfunnet og særlig den økonomiske verdien. Hjemmet ble blant annet tydeliggjort som faktor i velferdsstatens bruttonasjonalprodukt, som det het i meldingen (s. 4). Innholdet i faget var rettet mot de materielle forholdene i familien og de oppgavene som var knyttet til dem, som reparasjon av klær, matstell og kjennskap til moderne tekniske hjelpemiddel. Faget bestod også av kostlære og helselære. Profesjonalisering, disiplinering og standardisering av hjemmet var gjennomgående i meldingen, og i fortettet form sammenfattet meldingen den ovenfor nevnte målsettingen om å skape «et velordna og harmonisk hjem med solid økonomisk og kulturell standard».

Med heimkunnskap fikk hjemmet en helt annen rolle i barnas læring og utvikling i skolen enn det hadde hatt i heimstadlæra. En pedagogisk begrunnelse for faget manglet. Faget skulle først og fremst bidra til samfunnsutviklingen og særlig til den økonomiske utviklingen. Synet på hjemmet i det nye

heimkunnskapsfaget brøt både med bondestandens oppdragelsesideal og med den radikale og konservative reformpedagogikken på begynnelsen av det tjuende århundre. I stortingsdebatten ble da også faget kritisert, særlig for den manglende etiske dimensjonen (Stortingstidende 1957 s. 67). Heimkunnskap manglet en sosialetisk horisont, det var ikke et oppdragelses- og dannelsesfag, men vektla teknisk-materielle forhold satt inn i en nasjonal-økonomisk målsetting. Denne disiplineringen av hjemmet kan også ses i lys av en tiltagende humankapital-tenkning i perioden, der befolkningens kunnskaper og ferdigheter ble knyttet til landets sosialøkonomiske forhold og vekst.

Erling Kristvik kom med ramsalt kritikk av den forståelsen av hjemmet i skolesammenheng som Stortingsmelding nr. 61 la til grunn. Kritikken kan forstås som en påpekning av en manglende stedspedagogisk forankring for heimkunnskapsfaget: «[V]åre noverande skoleleiarar ynskjer å løysa dei unge frå røtene sine. (...) Heimane skal berre vera automatiserte og standardiserte opphaldsrom for velferdsteknikarar, for ekspertar i 'heimkunnskap'. (...) Ein slik formlaus menneskemasse byr plastisk vyrke til å skapa framtidstaten av» (Kristvik 1958 s. 306).

Stedspedagogikk fra nord

Kristviks kritikk av skolepolitikken i velferdsstaten generelt og heimkunnskapsfaget spesielt på slutten av 1950-femtiårene førte ikke fram. Først på 1970-tallet fikk en liknende kritikk gjennomslag i den offentlige debatten. På slutten av 1960-tallet vokste det fram en kritisk samfunnsrefleksjon som pekte på andre verdier enn dem som hadde stått mest sentralt i oppbyggingen av samfunnet etter andre verdenskrig. Fra en vektlegging av vekst, sentralisering og ensretting i samfunnspolitikk og

offentlighet ble det nå tatt til orde for vern, desentralisering og mangfold. Kritikken rettet seg særlig mot den sentraliseringen og standardiseringen som hadde preget etterkrigsperioden. Kritikerne mente at skolen, på tross av Arbeiderpartiets langvarige regjeringperiode, hadde blitt teoritung og forankret i bymiddelklassen. Dette hadde bidratt til at skolen både hadde fjernet seg fra arbeiderklassen og utkantmiljøene og lagt grunnlag for en følelse av fremmedgjøring. På samme tid ble samfunnsrefleksjon og danning løftet fram som viktige utdanningsmål (Hellesnes 1968). Den pedagogiske kritikken ble nå anført fra den politiske venstresiden og geografisk fra nord, med sentrale fagpedagoger som Karl Jan Solstad, Anton Hoëm og Lars Monsen i spissen. Teoretisk sett grep disse til nymarxistisk tenkning og til den engelske kunnskapssosiologiens vekt på skolekunnskapen i et maktperspektiv. Særlig ble Arbeiderpartiets skolepolitikk, som de mente var bygget på en bymessig standardisering av skolen, utsatt for hard kritikk. «Standardisering har fungert som urbanisering, en generell bymessiggjøring av skolen», hevdet Karl Jan Solstad, professor i pedagogikk ved Universitetet i Tromsø (1978 s. 118). Kritikken hadde mange av de samme momentene som også var blitt fremmet både før og rett etter andre verdenskrig, men den gang særlig fra Vestlandet.

Solstad var inspirert av professor og stortingsrepresentant for SV Ottar Brox' skille mellom teknokratiske og populistiske modeller for økonomisk styring. I boken *Hva skjer i Nord-Norge?* (1966) hadde Brox, som også Mariann Solberg nevner i denne antologien, argumentert for den populistiske strategien. Hvis man skulle satse på økonomisk utvikling, var det nødvendig å ta utgangspunkt i lokalsamfunnene og familiene som levde der, og la lokale og regionale organer styre utviklingen, mente han. Karl Jan Solstad oversatte disse tankene til skolesituasjonen. De lokale forholdene måtte få prege skolen både innholdsmessig og

strukturelt. Solstad ble leder av det kjente Lofoten-prosjektet fra 1973, som la vekt på lokale kunnskaper elevene allerede var i besittelse av, og som de kom til å få bruk for i lokalsamfunnet. Skolen skulle integrere og ta hensyn til næringsdriften i lokalmiljøene, der skoleungdom ofte utgjorde en ressurs, som for eksempel i fiskesesongen. Solstads utkantsideologi ble viktig for den generelle utdanningskritikken på 1970-tallet, som rettet seg mot enhetsskolens ensretting. Dette var med andre ord en *kritisk stedspedagogikk* som tok høyde for og ville motvirke maktstrukturer i skolen. Denne stedspedagogikken ble også, sammen med Brox' og Hoems bidrag, knyttet til det man kalte en venstrepopulistisk tenkning (Dale 2005).

Stedets pedagogikk i dag

Stedets pedagogikk har blitt utformet og begrunnet på ulike måter i den norske skolens historie. Aktører fra ulike regioner har utviklet forskjellige syn på stedets pedagogikk. Slik kan stedspedagogikken i Norge selv synes å ha vært stedsforankret. De ulike versjonene har likevel det til felles at de tar utgangspunkt i barnets eksistensielle habitat. Barnets verden, dets tilhørighet og forankring har med stedspedagogikken blitt satt i sentrum for den pedagogiske tenkningen. Barnets naturlige utvikling og erfaringshorisont har dannet basis for skolens mer formale fagopplæring. Sett fra et samfunnsperspektiv har stedets pedagogikk med dette representert en alternativ strategi for modernisering bygd på tilhørighet og helhet framfor formålsrasjonalitet og teknikk, *oikos* framfor *techne* (Heidegger 1996). Men hvilken status og stilling har stedets pedagogikk i dagens skole?

Skolen har de siste to–tre tiårene vært kjennetegnet av et nytt styringsregime og en ny utdanningspolitisk logikk der globale

standarder og internasjonale undersøkelser setter agendaen for skolens innhold og virksomhet. Med dette har nye former for formalisme og disiplinering rykket inn i skolen. Særlig har denne formalismen lagt vekt på ledelse: kvalitetsledelse, skoleledelse, klasseledelse, læringsledelse. Generelt sett står ikke god ledelse i motsetning til god skole. Vår tids styringsmekanismer for skolen er imidlertid komplekse og abstrakte. Styring knyttes til målstyring og resultatkontroll, og til måling av elevenes individuelle kunnskaper og ferdigheter som grunnlag for skolenes rapporteringsplikt til statsforvaltningen. Individuelle prestasjoner underlegges dermed en stalig kontroll og styring. Pedagogiske begrunnelser og vokabular utfordres fra andre, ikke minst økonomiske, begrunnelser og forståelsesrammer. Dette bidrar til en pedagogisk tenkning som står langt fra stedets pedagogikk.

Kritikken mot internasjonale tester og sammenligninger, som også Norge har gjennomført siden begynnelsen av vårt årtusen, er i ferd med å stilne. Mot den nye formalismen og de pedagogiske begrunnelsenes forvitring i skolen har Lars Løvlie (2007) argumentert for å gjenreise stedets pedagogikk. Fra et klima- og bærekraftperspektiv viser Ole Andreas Kvamme i denne antologien også til en nødvendig revitalisering og teoriutvikling av stedspedagogikken for å bidra til å sikre den naturen og det arts mangfoldet vi er en del av, og redde den verden vi bebor. En refleksjon over stedspedagogikkens historiske vilkår og former i norsk skole, slik det vises i denne teksten, kan være et nødvendig startpunkt i den sammenheng.

Noter

- 1 Whig-historie tolker historie som en uunngåelig progresjon mot stadig større frihet og opplysning.
- 2 Olav Andreas Eftestøl (1863–1930) var lærer og uteksaminert fra Kristiansand seminar. Han ble bestyrer for Elverum privatseminar, etter selv å ha bidratt til at seminaret ble etablert. Senere ble han skoledirektør i Hamar stift og da en av de første skoledirektørene uten teologisk embetseksamen. Fra 1906 til 1915 satt han som fast representant på Stortinget for Arbeiderdemokratene, et ikke-sosialistisk arbeider- og småbrukerparti til venstre for det ordinære partiet Venstre. Eftestøl var kjent for sin frilynte og sosialetiske grundtviganisme og for å være svært godt orientert i internasjonal pedagogisk vitenskapslitteratur (Dahl 1959).
- 3 Erling Kristvik antyder dette i en artikkel i *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* (1921), «Heimstadelæra», s. 263.

Litteratur

- Brox, O. (1966). *Hva skjer i Nord-Norge? En studie i norsk utkantpolitikk*. Oslo: Pax.
- Dahl, H. (1959). *Norsk lærerutdanning fra 1814 til i dag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dale, E.-L. (2005). *Kunnskapsregimer i pedagogikk og utdanningsvitenskap*. Oslo: Abstrakt.
- Eftestøl, O.A. (1919). *Landsfolkeskolen*. Kristiania: H. Aschehoug & Co (William Nygaard).
- Gadamer, G.H. (2010 [1960]). *Sannhet og metode. Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax.
- Heidegger, M. (1996). *Oikos og techne. Spørsmål om teknikken og andre essays*. Red: Bø-Rygg, A. Oslo: Aschehoug.
- Hellesnes, J. (1968). «Ein utdanna mann og eit dana menneskje. Bidrag til eit utvida dannelsingsomgrep». I Skjervheim, H. og Tufte, L. (red.). *Pedagogikk og samfunn*. Oslo, Gyldendal, s. 27–53.
- Horlacher, R. (2017). *The Educated Subject and the German Concept*

- of Bildung*. Taylor&Francies Ltd.
- Jarning, H. (1998). «The Populist Argument: Cultural Populism and the Development of Educational Theory in Norway». *Paedagogica Historica*, 34:sup1, 139–161, DOI: 10.1080/00309230.1998.11434881
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1922). *Normalplan for Landsfolkeskolen*. Kristiania: J.M. Stenersens Forlag.
- Kristvik, E. (1921). «Heimstadiære (del I og II)». *Norsk Pedagogisk Tidsskrift Årg. 5*, s. 259–271.
- Kristvik, E. (1922). «Heimstadiære (del III og IV)». *Norsk Pedagogisk Tidsskrift Årg. 6*, s. 1–8, 61–74.
- Kristvik, E. (1951). «Livssyn eller ikkje livssyn i pedagogisk psykologi». *Pedagogen, Årg. 3*, s. 234–243.
- Kristvik, E. (1958). «Vendepunkt i skulepolitikken». *Prismet. Tidsskrift for skole og heim, Årg. 9* (10), s. 289–292, 306
- Kyrkje- og Undervisningsdepartementet. St. meld. Nr. 61. (1957) *Om heimkunnskap og busstell*.
- Lauglo, J. (1998). «Populism and education in Norway». I: Tjeldvoll, A. (red.). *Education and the Scandinavian Welfare State in the year 2000. Equality, Policy and Reform*. Garland Publishing, Inc. New Yourk and London.
- Løvlie, L. (2007). «The pedagogy of place». *Nordisk pedagogikk. Årg. 27* (1), s. 32–37.
- Merleau-Ponty, M. (1994 [1962]). *Kroppens fenomenologi*. Oversatt til dansk ved Bjørn Nake; innledning ved Dag Østerberg. Oslo: Pax.
- Oelkers, J. (1995). «Origin and Development in Central Europe». I: H. Röhrs og V. Lenhart (red.) *Progressive Education Across the Continents*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Orr, R. (1992). «Place and pedagogy». I: Orr, R. (red.). *Ecological Literacy: Education and Transition to a Postmodern World*. New York: State University of New York Press, Albany, s. 125–131.
- Rovde, O. (2012). «Al undervisning i folkeskolen bør lagges saa nær ind til det hjemlige som Mulig – debatten om skulen på landsbygda frå skulelovene av 1889 til skulelova av 1959». *Norsk historisk tidsskrift Årg. 91*, s. 65–92.
- Sethne, A. (1914). *Om smaaskolen før og nu*. Bilag III. I:

- Lærerutdannelsen. Indstilling I fra Lærerutdannelseskomiteen. Kristiania: Grøndahl & Søns bogtrykkeri.
- Sethne, A. (1928). *Hjemstedslære. Rettledning*. Oslo: Cappelen.
- Sethne, A. (1953). «Normalplanene av 1939 en merkepel i norsk skole». I: Frøyland Nielsen, R., Bergersen, H., Dokk, T. (red.). *Festskrift til B. Ribsskog 25. Januar 1953*. Oslo: Gyldendal.
- Slagstad, R. (1998). *De nasjonale strateger*. Oslo: Pax.
- Solstad, K.J. (1978). *Riksskole i utkantsstrøk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- St. Meld. 61. (1957). *Om heimkunnskap og busstell*. Kyrkje- og Undervisningsdepartementet.
- Stortingstidende (1957). *Inneholdende 101 ordentlige Stortingsforhandlinger*. Forhandlinger i Stortinget.
- Strømnes, M. (1982). *Kristvik-skolen. Reformpedagogikk og praktisk problemløsning*. Oslo: Aschehoug.
- Wiestad, E. (2014). *Stedene som former deg. Om rom og subjektivitet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Witoszek, N. (1997). «Fugitives from Utopia: The Scandinavian Enlightenment Reconsidered». I: Sørensen, Ø. og Stråth, B. (red.). *The cultural Construction of Norden*. Oslo: Scandinavian University Press.
- Aagre, W. (2016). *Folkeopplyseren. Anna Sethne og den norske reformpedagogikken*. Bergen: Fagbokforlaget.

Stedspedagogikk i antropocen

Ole Andreas Kvamme

Natt til 30. desember 2020 gikk det et stort kvikkleireskred i bygda Ask i Gjerdrum kommune nordøst for Oslo. Et område på om lag 300 ganger 700 meter raste ut, og skredet rammet et boligfelt i bygda der en rekke hus, med stor kraft og hastighet ble dratt ned i kvikkleiren. Ti mennesker omkom, over tusen ble evakuert, vann-, kloakk- og strømforsyningen ble brutt og fylkesveien stengt.

Ifølge Norges vassdrags- og energidirektorat (NVE) bor over 100 000 nordmenn i kvikkleireområder i dag. De bor trygt, «så lenge det er stabilt og det ikke er påvirkninger som kan gjøre området utrygt», som regionsleder Toril Hofshagen i NVE uttalte til *Dagbladet* kort tid etter katastrofen (Lien 2020). Påvirkningene hun viste til, «er menneskelig aktivitet, som grave- og terrengarbeid, eller naturens egne prosesser gjennom erosjon i bekker og vassdrag» (sst.).

Livsvilkår i antropocen

Et utgangspunkt for dette essayet er at et skille mellom menneskelig aktivitet og naturens egne prosesser som sitatet over uttrykker, er blitt mindre tydelig, rett og slett fordi menneskearten i dag på en rekke måter påvirker naturprosessene. Det er denne endringen som viser seg i epokebetegnelsen *antropocen*, som har blitt et navn på menneskets enorme innflytelse på kloden (Crutzen og Stoermer 2000), en innflytelse som allerede har ødeleggende konsekvenser, og som også truer livsvilkårene for framtidig liv. I vid forstand handler dette om at det menneskelige forbruket av verdens ressurser lenge har vært større enn det kloden kan bære. Flere av de planetariske systemene som ivaretar et trygt livsmiljø, der klimasystemet er aller mest kjent, er i ferd med å endres (Steffen et al. 2015). Samtidig fortrenger mennesket andre arter, og det biologiske mangfoldet reduseres med stor hastighet.

Selv om antropocen er blitt tatt i bruk som begrep innenfor ulike vitenskaper, er det også et omstridt begrep. Det er flere grunner til dette. For det første gjøres menneskeheten til én størrelse, og begrepet usynliggjør de enorme forskjellene i økologisk fotavtrykk mellom verdens rikeste og fattigste mennesker. For det andre innebærer begrepets framheving av mennesket at relasjonene og samspillet med andre arter og den materielle verden havner i skyggen (Gough 2021). I tillegg er det flere som har pekt på at begrepet ikke får fram de mer grunnleggende årsakene til krisene som verden i dag står overfor. Derfor dukker det kontinuerlig opp andre betegnelser, der *kapitalocen* (Moore 2015) kanskje er den mest provoserende og fruktbare. Annette Gough (2021) slår fast, etter å ha henvist til innvendingene ovenfor, at antropocen uansett er tatt i bruk innenfor en rekke forskningsfelt og også blant kunstnere. Det er begrepets potensial til å initiere

refleksjon og nytenkning i møte med dagens kriser som også er begrunnelsen for bruken i dette essayet.

Kvikkleireraset på Ask i Gjerdrum fant sted etter en mild høst og vinter med usedvanlig mye nedbør på Østlandet, klimaendringer som har vært varslet av klimaforskere. Klimaendringene skyldes som kjent betydelige utslipp av klimagasser, først og fremst karbondioksid, over lang tid (IPCC 2021). Noen entydig og sikker sammenheng mellom enkelthendelser og klimaendring er vanskelig å trekke. Men mange av naturens egne prosesser – som «erosjon i bekker og vassdrag» (jf. sitatet i innledningen) – kan altså ikke lenger frikoples fra menneskelig aktivitet.

Kvikkleireraset ble utløst midt under covid-19-pandemien, et koronavirus som siden de første utbruddene i Kina i desember 2019 spredte seg raskt til andre deler av verden. Dette fikk konsekvenser for den lokale oppfølgingen av leirraset i Gjerdrum. 3. januar 2021 kom norske myndigheter med nye nasjonale smitteverntiltak. Gjerdrum ungdomsskole, som etter leirraset stod på en grunn som ble vurdert som usikker, hadde uansett ikke kunnet starte opp som normalt etter juleferien. Nå ble all undervisningen digital, med de utfordringene det medførte for skoleledelse, lærere, foreldre og elevene selv. Smittevernforskrifter la begrensninger på sorgarbeidet her som andre steder, inkludert begravelser og minnesamvær.

FNs naturpanel offentliggjorde i oktober 2020 en rapport som forespeilet at globale pandemier vil bli hyppigere i årene framover. De underliggende årsakene er «the same global environmental changes that drive biodiversity loss and climate change. These include land-use change, agricultural expansion and intensification, and wildlife trade and consumption» (IPBES 2020). Trolig er viruset overført fra andre arter til mennesket. Risikoen for at slikt skjer, øker etter hvert som menneskearten

opptar stadig større plass på kloden og drastisk reduserer det biologiske mangfoldet og antall individer av andre levende arter.

Det å rette oppmerksomheten mot ett geografisk sted, bygda Ask i Gjerdrum kommune, som ble rammet av en naturkatastrofe ved årsskiftet 2020/2021, fører oss altså i kontakt med globale prosesser i antropocen. Årsakssammenhengene vil kanskje aldri bli entydig klarlagt. Men klimakrise, tap av biologisk mangfold og menneskelig rovdrift på naturressursene har ført til at risikoen for skade på menneskelig liv og annet liv øker. Dette er en utvikling som har pågått over mange tiår (se Beck 1992), der årsakene er globale og skadene alltid stedlige og lokale.

I det følgende er det nettopp stedets betydning for pedagogisk tenkning jeg vil utforske nærmere, med utgangspunkt i erfaringer som leirskredet i Gjerdrum. En viktig referanse er stedspedagogikken, en tradisjon som nå er om lag tretti år gammel. Sentralt i det pedagogiske programmet har vært det som er denne antologiens tittel, *å høre hjemme i verden*. I stedspedagogikken framstår det lokale stedet som avgrenset og stabilt. Men denne forestillingen er vanskelig å opprettholde i antropocen. Hva dette innebærer og hvilke konsekvenser dette kan ha, er sentrale spørsmål i dette kapittelet.

Hva er stedspedagogikk?

På slutten av 1900-tallet gjorde en ny interesse for stedets betydning seg gjeldende i amerikansk pedagogikk, og de voksende miljøproblemene utgjorde en viktig del av bakteppet. Et sentralt utgangspunkt var forestillingen om at stedet som en geografisk størrelse forener det kulturelle og det biologiske. Samfunnsdiagnosen gikk ut på at en slik forening var gått tapt i moderne tid, og den politiske målsettingen ble derfor uttrykt i begrepet

reinhabitasjon, en reetablering av menneskelige fellesskap tilpasset de lokale økosystemene (Eckersley 1992 s. 167). Slike steder ble kalt *bioregioner*, og de som delte den politiske målsettingen, ble kalt bioregionalister. To av dem, Peter Berg og Raymond Dasmann, gir en nærmere beskrivelse av hva det her er snakk om: «Reinhabitation means learning to live-in-place in an area that has been disrupted and injured through past exploitation» (sitert av Eckersley sst.). Den politiske målsettingen blir altså her knyttet til en læringsprosess, et perspektiv som senere ble fulgt opp av økopedagogen C.A. Bowers i det han kalte en post-liberal pedagogikk (1987), av Gregory A. Smith og David Sobel (2010) trukket fram som det tidligste eksempelet på den nye vektleggingen av stedet i pedagogikken. På 1990-tallet utviklet stedspedagogikken seg videre i USA til en pedagogisk bevegelse på den amerikanske landsbygda. Røttene i bioregionalismen er tydelige i et annet bidrag som av Smith og Sobel (2010) framheves som en klassiker i stedspedagogikken, nemlig David Orrs essay *Place and Pedagogy* (Orr 1992). Dette essayet kan tjene som et eksempel på hva denne pedagogikken mer konkret er opptatt av.

Hos Orr finner vi igjen målet om å gjenbebo – *reinhabit* – stedet som et viktig pedagogisk anliggende. Stedet representerer kontekst, stabilitet og forankring i motsetning til modernitetens spesialisering, oppsplitting og rotløshet. Å *bebo* et sted gir en annen forpliktelse til stedet enn overfladiskheten knyttet til å *oppholde seg* der. Ifølge Orr vil borgere som bebodde steder, kunne inngå i ansvarliggjørende lokale sammenhenger som styrker demokratiet.

Det bebodde stedet er altså for David Orr ikke primært et utgangspunkt; det er ikke der vi er nå. Orr plasserer oss som lesere i en utgangsposisjon preget av modernitetens vanskeligheter, framfor alt økologisk krise. Stedspedagogikkens mål er å føre oss vekk fra vanskelighetene og bli i stand til å *bebo* det fysiske

stedet. Når det gjelder å høre hjemme i verden, kan vi med Orr si at så lenge vi bare *oppholder* oss på steder, er vi i grunnleggende forstand hjemløse. Stedet har imidlertid en gang vært bebodd, og vi skal igjen bebo det og dermed oppnå tilknytning og forankring, en hjemfølelse til stedet. Dette er en tankestruktur med rik klangbunn i europeisk idéhistorie, tydelig uttrykt i en romantisk naturlengsel, og ofte med en klar sivilisasjonskritikk. Orr konkretiserer stedspedagogikkens etos med Aldo Leopolds handlingsregel om å beskytte stedet: «A thing is right when it tends to preserve the integrity, stability, and beauty of the biotic community. It is wrong when it tends otherwise» (Orr 1992).

Utgivelsene *Place-Based Education Connecting Classrooms & Communities* (Sobel 2004) og *Place- and Community-Based Education in Schools* (Smith og Sobel 2010) reflekterer den videre utviklingen av denne pedagogiske bevegelsen i USA på 2000-tallet. Her dokumenteres en rekke eksempel på undervisningspraksiser som vektlegger sammenhenger mellom skole og lokalsamfunn. Stedspedagogikken trer i disse framstillingene fram i kontrast til en utdanningspolitikk som vektlegger kunnskap som kapital og nasjonale hensyn i en internasjonal konkurranseøkonomi (Smith og Sobel 2010 s. 77–101). Med *No Child Left Behind Act* som ble undertegnet av president George W. Bush i 2001, med støtte fra både republikanere og demokrater, ble denne politikken knesatt på føderalt nivå med mål om at elevene skulle utvikle generelle ferdigheter og testes gjennom nasjonale prøver. Mot dette vektlegges i stedspedagogikken betydningen av elevenes lokale tilknytning og kontekstuelle kunnskap som gjør undervisningen meningsfull og bidrar til å utvikle demokratisk medborgerskap.

Røttene i bioregionalismen er mindre tydelig i stedspedagogikken slik den utviklet seg på 2000-tallet enn det vi har sett hos Bowers og Orr. Riktignok framstår miljøhensyn som viktige for stedspedagogikken også i Sobel og Smiths utgave,

men i tilmålte doser. Sobel trekker parallellen til koriander og matlaging: «For me, environmental education is like cilantro. Cilantro is an appealing herb when used in the right proportion», skriver han i en refleksjon over hvordan bevegelsen strategisk skal kunne få innpass i utkantstrøk som er skeptiske til urbane miljøaktivister (Sobel 2004 s. 61). I begge disse bøkene er praksiseksemplene knyttet til lokale miljøproblemer. Problemenes globale rekkevidde er lite berørt (men se Smith og Sobel 2010 s. 37–42), og pedagogiske implikasjoner av de menneskeskapte klimaendringene blir ikke drøftet.

Til tross for at det altså er mulig å identifisere flere viktige forskjeller, er et viktig fellestrekk ved de ulike uttrykkene for stedspedagogikk at stedet forstås som avgrenset og lokalt, og målet er hele tiden å styrke tilknytningen til det lokale stedet. Som vi skal se, er det et slikt perspektiv som utfordres i antropocen.

Hva er et sted?

En lokasjon blir til et sted når det forbindes med mening og erfaringer, skriver geografen Tim Cresswell (2009). Han viser til hvordan dette humanistiske perspektivet preget samfunnsgeografien på 1970-tallet og var påvirket av filosofen Heideggers forestilling om *væren-i-verden*. Den fenomenologiske, erfaringsnære tilnærmingen har senere blitt utfordret av en sosial konstruktivisme som vektlegger en kritisk tilnærming til stedet. Herfra blir det viktig å studere hvordan normative forestillinger om stedet ekskluderer dem som ikke er på plass. En sentral eksponent for en slik kritikk er Doreen Massey som i sin studie *Space, Place and Gender* fra 1994 peker på at konkrete steder både historisk og i dag er gjenstand for maktutøvelse, uenighet og konflikt. Da er det ikke gitt at stedet er noe å ønske å beholde en forankring til

eller ønske seg tilbake til, men kanskje heller noe å forlate, reise vekk fra. Massey får også fram at stedet i grunnleggende forstand er politisk. Ut fra et kjønnspektiv viser hun hvordan stedet i vestlig kultur ofte har vært knyttet til stabilitet og stillstand forbundet med det feminine, mens tidsdimensjonen har vært knyttet til bevegelse, forandring og framskritt forbundet med det maskuline.

Fra denne synsvinkelen kan forståelser av stedet som avgrenset og partikulært alltid problematiseres. Massey foreslår å se steder som relasjonelle møteplasser. Hun fører også sammen tid og sted, og synliggjør stedets historiske karakter. Stedet er for Massey ikke noe statisk, men etableres alltid på nytt, med mulighet for andre konstellasjoner i et mangfold av relasjoner.

Stedspedagogikken slik jeg så langt har beskrevet den i dette kapittelet, er tettere på en fenomenologisk enn en kritisk tilnærming til stedet. Men Massey viser altså at en stabil og avgrenset stedsforestilling kan bidra til å usynliggjøre maktforhold. Samfunnsviteren Robyn Eckersley er inne på det samme når hun peker på at bioregionalismen hviler på en antakelse om at sammenslutninger innenfor en bioregion er relativt homogene, med felles interesser (Eckersley 1992 s. 169, med henvisning til bioregionalisten Kirkpatrick Sale som er en viktig referanse også for ovennevnte Bowers). En slik antakelse tar ikke mangfoldet i menneskelige fellesskap på alvor.

Massey har også et blikk for hvordan globaliseringsprosesser fører ulike steder i kontakt med hverandre, der «[t]he global is in the local in the very process of the formation of the local» (Massey 1994 s. 120). En manglende vektlegging av et globalt perspektiv går som tidligere nevnt igjen i mange av bidragene innenfor stedspedagogikken, noe som er påfallende nettopp i lys av dens røtter i miljøbevegelsen. Den økologiske krisens globale karakter (Attfield 2015) er nokså lite belyst.

Samtidig er Masseys egen oppmerksomhet rettet mot sosiale relasjoner mellom mennesker. Hun vender ikke blikket mot økologisk krise og menneskeskapt klimaendring. Til tross for dette kan hennes sammenføring av tid og sted bidra til å få øye på historiske sammenhenger som gjør seg gjeldende i antropocen, ikke minst hvordan menneskets virksomhet over tid svekker livsvilkårene til både mennesker og andre arter.

Massey får altså fram betydningen av kritiske perspektiver i en pedagogikk som tar stedet på alvor og ønsker å romme erfaringer i antropocen. Den som tydeligst har utforsket denne problemstillingen, er kanadieren David A. Greenwood, i et bidrag som også er et utkast til en kritisk stedspedagogikk.

En kritisk stedspedagogikk

I artikkelen «The Best of Both Worlds: A Critical Pedagogy of Place» (Gruenewald 2003; senere Greenwood, som er referansen i det følgende) fører David A. Greenwood sammen sentrale perspektiver fra stedspedagogikken med bidrag fra en kritisk pedagogikk representert ved tenkere som Henry Giroux, Paulo Freire og Peter McLaren. Greenwood peker på at en kritisk pedagogikk kan tilføre stedspedagogikken politiske og samfunnskritiske perspektiver. Mens stedspedagogikken knyttes til nøkkelbegrepet *reinhabitering*, som omtalt ovenfor, kan kritisk pedagogikk bidra med *dekolonisering*, det vil si et kritisk arbeid som analyserer hegemoniske strukturer og urettferdige maktforhold med henblikk på å endre dem. Reinhabitering handler altså her om å lære å leve gode liv på steder som har vært dekolonialisert. På denne måten bringer Greenwood inn et ideologikritisk perspektiv som ellers har vært lite framme i stedspedagogikken.

Kritisk stedspedagogikk som en selvmotsigelse

Fem år etter at den var blitt publisert, ble Greenwoods kritiske stedspedagogikk nokså kategorisk avvist i en artikkel i tidsskriftet *Environmental Education Research*. Kritikken ble framført av C.A. Bowers, som allerede på 1980-tallet hadde signalisert en fornyet pedagogisk interesse for stedet (Bowers 1987). Hovedinnvendingen Bowers (2008) reiste mot Greenwood var at kritisk tenkning undergravde situert, tradisjonell kunnskap som støttet opp under bærekraftige levemåter. (For en undersøkelse av det normative grunnlaget for kritisk tenkning i dette ordskriftet, se Kvamme (under publisering).)

Den avgjørende forskjellen mellom Greenwood og Bowers kan knyttes til forståelsen av frigjøringsprosjektet som kritisk pedagogikk er en del av. Bowers legger vekt på at kritisk pedagogikk vil fremme individuell autonomi, rasjonalitet, kontroll over naturen og en tro på framskrittet. Men disse kjennetegnene, som også er typiske trekk ved moderniteten, har, slik Bowers ser det, bidratt til den økologiske krisen og representerer ikke en løsning.

Et mer konkret problem er ifølge Bowers den kulturkritikken som utøves innenfor en kritisk pedagogikk. I ulike kulturer er det mulig å finne spor av en økologisk visdom som fremmer gjensidighet og et ansvar for naturen og kommende generasjoner. Men kritisk pedagogikk stiller seg som sagt til doms over ulike kulturer og blir en del av historien av vestlig dominans. Mot dette setter Bowers den kulturelle allmenningens («the cultural commons») mulighet til å utgjøre en motstand mot rovdriften på naturen. Innenfor en stedspedagogikk skal stedegne kulturer anerkjennes som en ressurs i prosessene knyttet til det å gjenbebo steder. Her hører kritisk pedagogikk og dens kulturkritikk ikke hjemme. Det er dette som gjør uttrykket «kritisk stedspedagogikk» til en selvmotsigelse.

Ulike former for kritisk tenkning

Bowers (2008) peker på at kritisk tenkning kan brukes til å håndtere en rekke ulike problemer, historisk sett like gjerne til å identifisere og dømme kjettere som til å innføre sosiale reformer og skape et mer rettferdig samfunn. Kritisk tenkning er derfor ikke i seg selv et gode. Dette kan han ha rett i. Men det betyr først og fremst at kritisk tenkning må kvalifiseres; følgen trenger ikke å være en generell avvisning av kritikk. Bowers eget perspektiv er da også gjennomgående kritisk. Han går til felts mot kontekstløse abstraksjoner og ser for seg pedagogiske prosesser der elever kan trekke veksler på ulike kulturelle erfaringer og selv kan avgjøre «what needs to be resisted, fundamentally changed or conserved and intergenerationally renewed» (Bowers 2008 s. 332). Det Bowers dermed åpner for, er former for kritisk undersøkelse som omfatter både kulturkritikk og selvkritikk. Premissene for kritikk er en pedagogikk formulert i målsettingen om å bevare gunstige livsbetingelser for fellesskap av mennesker og andre arter i dag og i framtida, det Bowers i tittelen på en av sine bøker har kalt «educating for eco-justice and community» (Bowers 2001). Det er snakk om en tilnærming som er både kritisk og politisk, og som kan knyttes til et refleksivt dannelsesbegrep (Straume 2013). Når Bowers (2001) blir konkret i framlegget av en slik pedagogikk, vektlegger han ikke bare forankringen til kultur og sted, men også betydningen av språkkritikk, maktkritikk og av å tenke gjennom grunnlaget for eget ståsted.

Bowers' forhold til kritisk tenkning aktualiserer en skjelling som Marianna Papastephanou og Charoula Angeli (2007) foretar i en gjennomgang av beskrivelser av kritisk tenkning i nyere utdanningsforskning. De peker på at kritisk tenkning i pedagogiske praksiser i mange tilfeller har vært ferdighetsfokustert, målet har vært at elevene skal bli i stand til å utarbeide

konkrete løsninger på aktuelle problemer. Det er snakk om en instrumentell rasjonalitet med effektive prosedyrer. Den har sin berettigelse innenfor et avgrenset felt, men må kritiseres når den koloniserer livsverdenen. Kritisk tenkning i egentlig forstand er noe annet. Det handler om en *aporetisk* (forstått som problemorientert) tenkning som vender seg mot eksistensielle, etiske og politiske aspekter og stiller spørsmål ved grunnlaget for de målsettingene tenkningen foregår innenfor. Bowers' refleksive pedagogikk framstår i stor grad som aporetisk.

Stedstilknytning, stedstap og *solastalgia*

Selv om både Greenwood og Bowers gir rom for kritisk tenkning (og Bowers mer enn han strengt tatt innrømmer i polemikken mot Greenwood), er forestillingen om det avgrensede stedet et kjennetegn ved begge bidrag til en stedspedagogikk. Det politiske og pedagogiske målet er å gjenbebo stedet som en stabil størrelse. Som vi har sett, er det problemer med en slik forestilling som blir stadig mer synlige i antropocen. Truslene mot stedet er ikke bare av lokal karakter, de handler ikke kun om miljøgifter fra en fabrikk i nærheten eller om at naturområder trues av planene om et nytt handlesenter. Det som skjer på ett lokalt sted, etablerer forbindelser med det som skjer på geografisk helt andre steder (se også Kvamme 2019a). Med klimaendringene har tidsdimensjonen blitt viktig. Når risikoen for leirras på Ask i Gjerdrum kommune har økt, er det som en følge av at det samlede utslippet av klimagasser over lang tid har bidratt til global oppvarming.

På den andre siden: Selv om forestillingen om homogene, stabile steder er problematisk, betyr ikke dette at menneskers tilknytning til steder er uviktig. Et sentralt eksempel i moderne norsk historie på styrken i en slik lokal tilknytning er den tyske

okkupasjonsmaktens tvangsevakuering av Nord-Troms og Finnmark i 1944 som en del av den brente jords taktikk (Hauglid, Jensen og Westrheim 1985). Den andre verdenskrig er også i seg selv et eksempel på globale prosesser som får ødeleggende stedlige konsekvenser.

Til tross for trusler om dødsstraff nektet 25 000 av en befolkning på 85 000 i Nord-Troms og Finnmark å la seg tvangsevakuere. De skjulte seg på ulike måter i naturen i nærmiljøet etter at hus og hjem var jevnet med jorda. Da freden kom, trosset mange av dem som hadde latt seg evakuere, myndighetenes pålegg om å vente med å vende tilbake til infrastrukturen var på plass. De dro rett hjem. Tilknytningen til hjemstedet var sterkere enn trusler og påbud og behov for tak over hodet. At mange lokal-samfunn i landsdelen senere har vært preget av fraflytting, viser at tilknytning likevel ikke kan isoleres fra økonomiske, sosiale og politiske krefter i historien.

Dette eksempelet får uansett fram at tilknytning til stedet også kan involvere tapserfaringer og konflikt, noe den australske filosofen Glenn A. Albrecht har satt ord på med begrepet *solastalgia* (Albrecht 2005). Det viser blant annet til erfaringer av at steder som har gitt former for beskyttelse og en hjemfølelse, blir ustabile og utrygge, undermineres og ødelegges. I likhet med Doreen Massey fører Albrecht sammen tid og sted på måter som situerer disse erfaringene historisk.

Solastalgia (...) is the pain experienced when there is recognition that the place where one resides and that one loves is under immediate assault (...) It is manifest in an attack on one's sense of place, in the erosion (...) of the sense of belonging (...) to a particular place and a feeling of distress (...) about its transformation. It is an intense desire for the place where one is a resident to be maintained in a state that continues to give comfort or solace (Albrecht 2005 s. 48).

Albrechts utgangspunkt er en privilegert hjemfølelse – en erfaring av at stedet faktisk har gitt beskyttelse. Det er som tidligere nevnt gode grunner til å problematisere universaliseringen av en slik beskrivelse, både i et kjønnsperspektiv, et funksjonsevneperspektiv og med utgangspunkt i sosial ulikhet. Historisk og i dag er det mange som lever i livssammenhenger som ikke gir tilstrekkelig beskyttelse. På den andre siden blir ikke behovet for beskyttelse av den grunn mindre viktig, tvert imot får dette behovet fram menneskets sårbarhet på måter som knytter menneskearten til andre former for liv. Når beskyttelsen rives vekk, blir livet truet. Tørke, ekstremvær og naturkatastrofer har blitt stadig vanligere fordi menneskelig virksomhet svekker de gunstige livsvilkårene på kloden. Noen steder, som lavtliggende områder og øysamfunn, forsvinner helt når havet stiger. På andre steder drives mennesker og annet liv på flukt. *Solastalgia* uttrykker en eksistensiell dimensjon forbundet med uro, utrygghet, sorg og meningstap, mot et bakteppe av ødeleggelser av liv og materielle forhold. En stedspedagogikk i antropocen må være i stand til å romme slike erfaringer. I dag omfatter dette også barn og unges bekymring for hva som vil skje i framtida.

Stedstilknytning og kritisk tenkning

Jeg har i dette kapittelet pekt på hvordan en økologisk orientert stedspedagogikk, slik den vokste fram på 1980-tallet og framover, har rommet forestillingen om stedet som noe avgrenset og stabilt, der stedstilknytning blir en del av et pedagogisk prosjekt om å gjenbebo steder.

Jeg har vist at det er flere vanskeligheter med en slik tilnærming, ikke minst det at den overser hvordan stedet også rommer

maktutøvelse og konflikt, et kritisk perspektiv som utfordrer en fenomenologisk orientering. Dette gjør Greenwoods forslag til en kritisk stedspedagogikk interessant og viktig, der han henter ressurser fra kritisk pedagogikk. Men også Greenwood viderefører forestillingen om det gjenbeboede, frigjorte, avgrensede stedet som et mål for stedspedagogikken.

Saken er at i antropocen er ingen steder unndratt globale, ødeleggende endringer forårsaket av menneskelig virksomhet. Dette aktualiserer Masseys påpekning av at det globale viser seg i det lokale, og hennes sammenføring av tid og sted der stedet framstår som historisk og politisk. De ødeleggende endringene av livsvilkår som pågår nå, er forårsaket av noe og noen, ofte ikke de samme som er ofre for endringene.

Dette betyr ikke at tilhørighet til stedet mister sin betydning, men det forandrer karakter. Albrechts begrep *solastalgia* får her fram erfaringer av hvordan steder som har gitt former for beskyttelse, nå blir ustabile og utrygge. Annerledes uttrykt: Det er når vi opplever tilknytning vi også kan erfare frykt, tap og sorg. Dette kan skape avmaktfølelse og føre til apati og handlingslammelse. Men det kan også være en ressurs for kritikk og motstand.

Da blir det nødvendig å tenke gjennom det kritiske i en kritisk stedspedagogikk. For Greenwood er det langt på vei slik at kritisk pedagogikk tilfører et perspektiv som mangler i en lokalt orientert stedspedagogikk. Man kan også legge vekt på at kritisk tenkning forutsetter en avstand til det som utforskes og granskes (Ricoeur 1981). Dette gjelder også for en kritisk tenkning som vil undersøke verdier og normer som ligger til grunn for samfunnets målsettinger, strukturer og praksiser. Dette behovet for avstand kan se ut til å stå i motsetning til en vektlegging av tilknytning.

Men for en stedspedagogikk i antropocen kan det altså også være fruktbart å utforske det kritiske potensialet som nærhet til og erfaring med det konkrete stedet gir, nettopp fordi vi ikke

står utenfor det som er truet. Vi er selv involvert og tilknyttet – på linje med og viklet inn i annet liv. Erfaring av tap og sorg kan her bli etisk og politisk mobiliserende. I en pedagogisk sammenheng forutsetter dette også samfunnsanalyse, med blick for hvordan menneskeskapte endringer i antropocen kan knyttes til økt risiko for både naturkatastrofer og pandemier, jf. et leirras i Ask i Gjerdrum som fører sammen det lokale og det globale. I motsetning til Bowers vil jeg altså her positivt framheve betydningen av ideologikritikk.

Erfaringer av stedstap i antropocen har også konsekvenser for den pedagogiske grunnlagstenkningen. Det aktualiserer hva som er det allmenne i pedagogikkens dannelsingsprosjekt. Dette perspektivet utvidet Wolfgang Klafki på 1980-tallet ved å trekke inn epokale samfunnsproblemer som truet menneskets interesser (Klafki 2001), et perspektiv som i dag bør romme en bekymring for klodens liv (Kvamme 2021). Dette reiser også spørsmålet om hvilke former for rasjonalitet som fortjener å få plass i skolens undervisning, der stedspedagogikken alltid har framhevet betydningen av situert kunnskap.

Et viktig eksempel på at erfaringer av uro og utrygghet kan virke politisk mobiliserende, er skolestreikene for klimaet som med sitt utgangspunkt i Sverige høsten 2018 raskt spredte seg til andre land, også til Norge. Det konkrete utgangspunktet er her at barn og unge på skolen har fått kunnskap om truslene som økologisk krise og klimakrise representerer, men uten at de kan se at denne kunnskapen blir innløst i tilstrekkelig politisk handling. Den eksistensielle kraften i denne sosiale bevegelsen er knyttet til at barn og unge her har fått rom til å uttrykke sin uro. De har identifisert seg med livet som er truet på kloden, ved å erkjenne at truslene er rettet mot dem selv. Bevegelsen har framstått som solidarisk ved å integrere global rettferdighet, også med hensyn til andre arter (Kvamme 2019b).

Framtida har alltid vært uviss. Det som er sikkert, er at vi lever i en tid der risikoen for hendelser som truer livet på kloden, øker. Dette gir realistisk sett grunn til stor bekymring. Det er i denne situasjonen barn og unge allerede har pekt på en pedagogikk som fører sammen det eksistensielle, etiske og politiske.

Litteratur

- Albrecht, G.A. (2005). «Solastalgia: A new concept in human health and identity». *Philosophy, Activism, Nature, Årg. 41*(3), s. 44–59.
- Attfield, R. (2015). *The Ethics of the Global Environment*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Beck, U. (1992). *Risk Society. Towards a New Modernity*. London: Sage.
- Bowers, C.A. (1987). *Elements of a Post-Liberal Theory of Education*. New York: Teachers College Press.
- Bowers, C.A. (2001). *Educating for Eco-Justice and Community*. Athens, GA: University of Georgia Press.
- Bowers, C.A. (2008). «Why a critical pedagogy of place is an oxymoron». *Environmental Education Research, Årg. 14* (3), s. 325–335.
- Cresswell, T. (2009). «Place». I: Kitchin, R. og Thrift, N (red.). *International Encyclopedia of Human Geography* (s. 169–177). Elsevier. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/B9780080449104003102?via%3Dihub>.
- Crutzen, P.J. og Stoermer, E.F. (2000). «The Anthropocene: an epoch of our making». *Global Change Newsletter, Årg. 41*, s. 17–18.
- Eckersley, R. (1992). *Environmentalism and Political Theory. Toward an Ecocentric Approach*. London: UCL Press.
- Gough, A. (2021). «Education in the Anthropocene». I: Mayo, C. (red.). *Oxford Encyclopedia of Gender and Sexuality in Education*. New York Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1391>.

- Gruenewald, D.A. (2003). «The Best of Both Worlds: A Critical Pedagogy of Place». *Educational Researcher*, Årg. 32 (4), s. 3–12. <https://www.jstor.org/stable/3700002>.
- Hauglid, A.O., Jensen, K.E. og Westrheim, H. (1985). *Til befolkningen!: Brannhøsten 1944 – gjenreisningen etterpå*. Tromsø: Universitetsforlaget. <https://www.nb.no/nbsok/nb/1e834db4b430c6a08292ce1859b310of?index=1#1>.
- IPBES (2020). *Workshop Report on Biodiversity and Pandemics of the Intergovernmental Platform on Biodiversity and Ecosystem Services*. Daszak, Peter, das Neves Carlos, Amuasi, John, Hayman, David, Kuiken, Thijs, Roche, Benjamin, Zambana-Torrelío, Carlos, Buss, Peter, Dundarova, Heliana, Feferholtz, Yasha, Földvári, Gabor, Igbinosa, Etinosa, Junglen, Sandra, Liu, Qiyong, Suzan, Gerardo, Uhart, Marcela, Wannous, Chadia, Woolaston, Katie, Mosig Reidl, Paola, O'Brien, Karen, Pascual, Unai, Stoett, Peter, Li, Hong-Ying, Ngo, Hien Thu (red.). IPBES sekretariat, Bonn, Tyskland. DOI:10.5281/zenodo.4147317.
- IPCC (2021). *Climate Change 2021: The Physical Science Basis*. The Working Group I contribution to the Sixth Assessment Report. Hentet fra <https://www.ipcc.ch/assessment-report/ar6/>.
- Klafki, W. (2001). *Dannelsesteori og didaktik – nye studier*. Århus: Klim.
- Kvamme, O.A. (2019a). «Etikkens plass i en bærekraftdidaktikk», i Kvamme, O.A. og Sæther E., *Bærekraftdidaktikk*. Oslo: Fagbokforlaget, s. 170–188.
- Kvamme, O.A. (2019b). «School Strikes, Environmental Ethical Values, and Democracy». *Studier i Pedagogisk Filosofi*, Årg. 8 (1), s. 6–27. <https://doi.org/10.7146/spf.v8i1.117967>.
- Kvamme, O.A. (under publisering). «Ethical Grounding of Critical Place-based Education in the Anthropocene». I: Paulsen, M., Jagodzinski, J. og Mackenzie Hawke, S. (red.). *Pedagogy in the Anthropocene: Re-Wilding Education for a New Earth*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Kvamme, O.A. (2021). «Rethinking Bildung in the Anthropocene: The Case of Wolfgang Klafki». *HTS Teologiese Studies/Theological Studies* 77(3), a6807. <https://doi.org/10.4102/hts.v77i3.6807>.
- Lien, M.S. (2020). «Blir kontaktet av engstelige folk». *Dagbladet*.

2. januar. Hentet fra <https://www.dagbladet.no/studio/nyhetsstudio/5?post=52884>.
- Massey, D. (1994). *Space, Place and Gender*. Cambridge: Polity Press.
- Moore, J.W. (2015). *Capitalism in the web of life: ecology and the accumulation of capital*. London: Verso.
- Orr, D. (1992). «Place and Pedagogy». *Ecological Literacy. Education and the Transition to a Postmodern World*. New York: SUNY Press, s. 125–132.
- Papastephanou, M. (2012). *Thinking differently about cosmopolitanism. Theory, eccentricity, and the globalized world*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.
- Papastephanou, M. og Angeli, C. (2007). «Critical Thinking Beyond Skill». *Educational Philosophy and Theory, Årg. 39* (6), s. 604–621.
- Ricoeur, P. (1981). *Hermeneutics and the Human Sciences*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Steffen, W., Richardson, K., Rockström, J., Cornell, S.E., Fetzer, I., Bennett, E.M., Biggs, R., Carpenter, S.R., de Vries, W., de Wit, C., Folke, C., Gerten, D., Heinke, J., Mace, G.M., Persson, L.M., Ramanathan, V., Reyers, B. og Sörlin, S. (2015). «Planetary boundaries: Guiding human development on a changing planet». *Science* 347 (6223): DOI: 10.1126/science.1259855.
- Smith, G.A. og Sobel, D. (2010). *Place- and Community-based Education in Schools*. New York: Routledge.
- Sobel, D. (2004). *Place-Based Education. Connecting Classrooms & Communities*. Great Barrington: The Orion Society.
- Straume, I. (2013). «Danningens filosofihistorie: en innføring». I: Straume, I. (red.). *Danningens filosofihistorie*. Oslo: Gyldendal Akademisk, s. 15–54.

Hjemlig, muntlig, folkelig

Tidsskifter og skole spørsmål fra folkeskolens hundreår

Harald Jarning

Fra midten av 1800-tallet var det «folkelige» og det «hjemlige» blant fyndordene i skolesektoren og mye brukt i anbefalinger for en rekke ulike skoletiltak. I møter, tidsskrifter og organisasjoner tok skolefolk og andre interesserte opp forskjellige nye tanker om skolegang og undervisning. Etter hvert var nye lærebøker, tekster om undervisning som fortelling og som samtale samt nye typer skoler som folkehøgskoler og folkeskoler blant sporene av et folkelig hamskifte i norsk utdanningsutvikling. Dette kapitlet samler noen skolemessige eksempler i mer enn én betydning, alle fra midten av 1800-tallet og vel et hundreår framover. Med eksemplene møter en litt av skolestrevet fra det en gjerne kan kalle *folkeskolens hundreår*, tida før masseutdanning og dagens lange skolegang for alle. Tema knyttet til skolegang og det hjemlige er med i flere av eksemplene, ikke sjelden sammen med historier om strid og strev for folkelig skoleinnhold og for muntlig og hjemmekjent

språk. Med eksemplene kommer også små *varsel i kursiv* om temaet er hjemlig, muntlig, folkelig, eller en blanding. Tekstboksen «Historisk didaktikk og folkeskolens hundreår» sist i kapitlet gir også kort omtale av utdanningsteoretisk bakgrunn.

Folkeskolens hundreår i Norge og i nabolandene våre begynner rundt midten av 1800-tallet og varer til folkeskolen erstattes av niårig grunnskole og masseutdanningsystem (Janning 2016) fra 1960 og framover. I Norge var det thranitterbevegelsen som først reiste krav om en folkeskole rundt 1850. En karakterisk ramme for folkeskolesystemet fra starten og til 1959 var lover og regler i delte spor for byene og for landdistriktene. Den todelte lovgivingen gjenspeiler også at til 1950 bodde en halvdel eller mer av befolkningen her i landet utenfor byer og tettsteder. «Folkelig», «moderne gjennombrudd» og «hamskifte i bygdesamfunnet» er kjente karakteristikker i norsk og nordisk forskning om årene fra 1850 og framover, også i en del forskning med skole og pedagogikk som tema. Med folkeskoler, opplysningsarbeid og fylkes- og folkehøgskoler som felles møtesteder i bygdelag og byområder har sivilsamfunn og folkelige bevegelser vært med på å prege norske skoletradisjoner over et hundreår fra midten av 1800-tallet. En liten forsmak på skoletenkning fra folkeskolens hundreår kan være et fyndord fra Bjørnstjerne Bjørnson, fra en tale han holdt i 1901 ved avdukingen av et minnesmerke for Herman Anker, en av grunnleggerne av den første folkehøgskolen i Norge. I talen hadde han flettet inn denne formuleringen om datidas skole- og samfunnsforhold: «Alle frisindede valg var på første eller anden hånd at føre tilbake til folkehøgskolen» (Anker 1936 s. 103).

Folkeopplysning og folkedanning er programord fra folkeskoletida. De kom ut av bruk med den nye overfloden i forbruker-, medie-, og utdanningssamfunnet etter 1960. Med veksten

i grunnskoler og andre utdanninger, og med nøkkelord som masseutdanning (Trow 2005), merkes endringer som peker fram mot dagens lange skoletid for alle barn og unge. Alt fra rundt 1960 var glansen i nasjonale og folkelige tradisjoner svekket. Partiprogrammer fra Stortingsvalget i 1965 viser at på tvers av partiskiller orienterer en seg ut over gamle folkeskolerammer. Med generasjonen av partiprogram fra 1965 skilles utdanning fra kulturpolitikk. Kulturfeltet krympet samtidig som kulturpolitikk fikk merkelappen «utvidet». Det kulturpolitiske feltet omfavnet idrett, fritidsliv og massemedier, i tillegg til nasjonalt arvegods og etablerte kulturinstitusjoner. Masseutdanning og forskning ble skilt fra kulturpolitikken og ble særskilte politikkområder.

Tabell 1. Fra nå til før: Merkeår i norsk utdanningshistorie
(*folkeskoletida i kursiv*)

2003 +	Med kvalitetsreformen fra 2003 er alleuropeiske rammer grunnlag for nasjonale rammer og regler for øvre deler av Utdannings-Norge. Overnasjonale kunnskapstester som PISA blir vanlige peilepunkt for kvalitet i nasjonale skoleordninger.
1994, 1997, 2006	Reform94 og 97 og LK06 er læreplaner som favner hele grunnopplæringen. To tiår med oppvekst i barnehage og skole blir vanlig for alle barn her i landet.
1955–1980	Utvidelse av grunnskole til 16-års alder og oppfølging med reformer i videregående skoleverk, universitet og høyskoler.
1920–1960	<i>I 1920 vedtok Stortinget å gjøre sjuårig folkeskole til fellesskole. Gjennom 1930-årene følger nye lover og læreplaner for folkeskole, framhaldsskole, yrkesskole og høyere skole og arbeid for elevaktiv undervisning.</i>
1860–69, 1889–96	<i>Reformer i alminnelige og høyere skoler bygger gradvis ned veldig gamle skiller mellom latinskoler for en liten mannlig elite og skolene for de aller fleste.</i>

1811, 1830, 1851	Fra 1811 utdanner universitetet i Christiania for statlige embeter og er Norges knutepunkt for moderne vitenskap og utdanning. Etter 1830 opprettes lærerseminarer, ett for hvert bispedømme. Ved universitetet er lærerutdanning i realfag nytt innslag fra 1851.
1736 og 1741	Innføring av konfirmasjon i det danske riket følges opp med allmueskole på landet i Norge. Fra 1537 er hele det danske riket del av protestantisk kristendom.
1152 og framover	Oppretting av katedralskoler i Nidaros og Oslo, gradvis ved alle bispeseter, inngår i et vanlig europeisk latinskolemønster. Innen vestlig kristendom står latinskolen for felles grunnleggende opplæring for prester.

Etter et kvart århundre med utdanning som politikkområde for seg selv kommer skole og utdanning fra rundt 1990 inn i et annerledes samleområde: kunnskapspolitikk. Sammen med forskning og innovasjon har utdanning i tre tiår vært behandlet som del av et kunnskapstriangel, tenkt og styrt med kunnskapspolitikk og et knippe andre nyord som ramme. Siden 1990-årene har dannelsesveier fått skolenavnet «utdanningsløpet», og utdanningsløpet er første søkeord på informasjonsplattformen til Utdanningsdirektoratet. Med heldekkende og babelsk orden er «kompetanse» fellesnavn for alt viktig skoleinnhold.

I flere land møter internasjonale kunnskapssammenlikninger og skolereformer av og til ymt om at politikken er samtidsblind. Her kan glemmeboka kanskje by på stoff som kan stimulere til historisk fantasi. Tradisjoner som er gått ut på dato, kan overraske med inntrykk av virksom pedagogikk og didaktikk fra andre tider. Kjennskap til litt flere eksempel på hva som var god skole tidligere, kan stimulere til spørsmål og søk etter skoler og didaktisk repertoar for framtider vi ikke kjenner.

«Kveldseto-liv». Hverdagsliv blir lesebok på landsmål

Folkelig danningstenking omsatt til skolebøker og tekster for undervisning finner en eksempel på i lesebøkene til Andreas Austlid. Austlid ble født nesten midt på 1800-tallet, i 1851. Han var fra en bondefamilie, vokste opp på en av gårdene i Vestre Gausdal og gikk på Christoffer Bruuns folkehøgskoler i Gudbrandsdalen på slutten av 1860-tallet. Etter noen år på folkehøgskole var han en av høgskolefolkene som tok utfordringen med å få til friskole i bygdelag i Gudbrandsdalen. Det er denne erfaringen med muntlig preget undervisning sammen med egne hjemlige sosialiseringserfaringer som Austlid bruker til å produsere didaktiske tekster som er nye på mer enn én måte: De er på landsmål som nynorsken het på den tida, med nytt *hjemlig* og bygderettet stoffutvalg, og med en ny *muntlig* tone i lesestykkene. Austlids tid som lærebokforfatter var under det store hamskiftet i norske bygdesamfunn i tiårene fra 1870. Først kom en abc på landsmål i 1880 og så kom *Lesebok for folkeskulen* i tre bind fra 1902 til 1906.

Salt fraa folkehøgskulen er tittelen Austlid satte på en minnebok som kom i 1926, samme år som han døde. Boka åpner med en liten artikkel der Austlid gir sin fortelling om grunnlaget for lesebokarbeidet sitt. «Kveldseto-liv», som artikkelen heter, begynner på denne måten:

La oss gaa i gang med eit gamalt minne – fyrst. Vi bondefolk som var fødde ved 1850 kjem daa sakte i hug *kveldseto-kveldane* heime. For dei varde og rakk endaa mest tjuge aar framover, før dei døydde reint ut (Austlid 1926 s. 7).

Den uformelle muntlige overleveringen, som stadig var levende før hamskiftet, utgjør det kulturelle arsenalet han henter både

stil og stoff fra. Med dagens fagspråk er «Kveldseto-liv» en liten sosialiseringshistorisk skisse av oppvekstlandskapet med gårdsbruket i sentrum i ei fjellbygd på Østlandet. Gården er sentrum i et lite sosialt kretsløp. Der møter vi ikke bare en kjernefamilie eller storfamilien på gården, men også tjenestefolk og husmannsfolk som hadde arbeidshverdagen knyttet til gårdsdriften. Persongalleri og fortellinger fra artikkelen «Kveldseto-liv» dukker opp igjen i abc-boka og i lesebøkene.

Av innledningen aner vi at det er dette rike samspillet mellom ganske mange personer som har endret seg med hamskiftet. Først i fortellingen får vi grunnen til at Austlid valgte en *hjemmesentrert og muntlig form* som forbilde for utvikling av moderne bokskolepedagogiske tekster:

Aa, desse kveldane - dei var ei lykke for bornom! Eg kan ikkje anna skyne enn eg lærde meir daa - millom far og mor og husmenn og tenarar - enn eg gjorde paa alle skular sidan - naar eg tek unda folkehøgskulen. Daa tenkjer eg ikkje paa kunnskapane, dette aa rekne og skrive og slikt. Men paa at *vetet mitt voks*, at eg fekk folkeskikk og mannast te kar; og attpaa alt: *fekk so sterk ei tru paa livet*, paa at eg skulde nok bli-te-noko eingong, eg au, naar eg vart stor (Austlid 1926 s. 7).

Austlid beskriver sosialiseringssystemet rundt gårdsdriften med guttens øyne. «Kveldseto-liv» handler om innendørsaktivitetene, praten og diskusjonene i oppholdsrommet på gården i timene mellom slutten på utendørsarbeidet rundt klokka fire og til kveldsmåltidet var over klokka halv ni. Her fikk ungene være med; de hadde sine småoppgaver som måtte gjøres inne på kveldstid. Det var vel òg knapt med andre steder å oppholde seg. Dermed fikk de et utall læremuligheter både gjennom det de måtte gjøre, det de fikk høre, og det de fikk være med og se av de voksnes

virksomheter. «Danning som initiering» kan være en aktuell fagbetegnelse på den didaktiske modellen i «Kveldseto-liv».

Undervisningen bør meddeles paa Børnenes eget Talemaal

14. mai 1878 vedtok et enstemmig odelsting denne henstillingen til regjeringen:

Undervisningen i Almueskolen bør saavidt muligt meddeles paa Børnenes eget Talemaal. Efterhaanden opøves de i at forstaa og skriftlig at udtrykke sig i Bogsproget (<https://www.allkunne.no/framside/sprak/dagen-i-dag/mai/14-mai/1965/152/>).

Vedtaket fra Odelstinget tok ett år på å bli offisiell politikk. Men fra 1879 har norsk skole hatt denne rettesnoren: Lærerne skal rette undervisningsspråket etter *hjemmespråket* til elevene, og ikke omvendt. Kampene om skolespråket her i landet, *det muntlige* og etter hvert også det skriftlige språket, er altså nært knyttet til at skole ikke bare skal være vilt fremmed. Året før talemålsvedtaket ga Arne Garborg ut kampskriftet «*Den ny-norske sprog- og nationalitesbevægelse*» (Garborg 1982 [1877]). I denne boka møter en adskillig stoff om tenkningen bak talemålsvedtaket og om kamper mot en skolegang og et språk som mange oppfattet som helt fremmed. *Selvoversettelse* er betegnelsen Garborg tok i bruk i boka om den skolemessige resosialiseringen i kjølvanet av kollisjonen mellom allmueskole med dansk skriftspråk og unger i store deler av Norge med ulike dialekter som hjemmespråk. I boka framstiller Garborg oversettelsespresset fra kløften mellom dannet skolespråk og dialekter. Språklig press preger også mentaliteter og kunne vise seg i usikkerhet og ufrihet – knotning – og i tilbakeholdenhet mot å gå inn på mer krevende emner.

Garborg beskrev det han kalte «den *totale* Selvoversættelse», en prosess der den unge mannen på skolebenken sa til seg selv: «Fra idag af maa du begynde at være dannet og altsaa forsøge at afsige dit Modersmaal og alt dets Væsen» (ibid. s. 201). Garborg knyttet denne språklige omstillingen til en omfattende selvundertrykkelse.

Under dette dræbes al Friskhed, alt umiddelbart Liv hos det unge Menneske; en til det yderste gjennomført, ængstelig *Selvreflexion* utvikler sig hos ham; han glemmer den ædle Kunst at *tale*, frit, levende hjertefylt, umiddelbart (ibid. s. 203).

I boka fra 1877 framhever Garborg at folkeopplysning og folkeoppdragelse er «Alles store Fællesoppgave» (ibid. s. 209). Forskjellen for tilhengerne av folkelig språk istedenfor dansk skriftspråk i norsk skole dreide seg i utgangspunktet bare om middelet. Det går samtidig fram av Garborgs argumentasjon hvordan valg av kjente folkelige språkformer skulle støtte en annerledes opplysningsinteresse. En folkelig opplysning bearbeider personlige erfaringer aktivt, «slutter naturlig ind i egen tankegang» og fremmer «Selvtænkning og Selviagttagelse». Også på nasjonalt plan skapte språksituasjonen etter Garborgs syn en språklig og kulturell forarming. Skolen er et sentralt ledd i denne utviklingen:

[V]ed dette uværdige Forhold, at Barnet paa Skolen skal læres op til at foragte Hjemmets Sprog som et for alt høiere Aandsliv for lavt og for simpelt, fremmes da heller ikke det hjemlige Samliv eller den folkelige Selvagtelse (ibid. s. 206).

I det programmet Garborg stiller opp for målsaken, var da også kampen om skolespråket et tema i første rekke. Et første virkemiddel er bruk av bygdemålene som

Undervisningsmedium paa en stor Flerhed af Skoler, og dette er, kunde jeg sige, *Hovedformaalet* for denne Side av Maalmændenes Virksomhet, ja vilde i og for sig alene være nok til at retfærdiggjøre Maalreinsningsarbeidet, om det end ikke vandt en Tomme mer (ibid. s. 211–212).

Positive mål for overgangen til en språkform som ligger nær talemålet, kommer til uttrykk i de målene han stiller seg for et folkelig opplysningsarbeid:

[V]i vil en Oplysning som han (Menigmand) uden særligt Stræv kan assimilere og have Gavn og Glæde af; en Oplysning, som slutter naturligt ind i hans egen Tankegang og blot giver den nye Impulser og videre Baner, og en Oplysning, der ikke binder ham i underdanig Ærbødighed til Bogen og de Boglærde, men nettop sporer ham til Selvtænkning og Selviagttagelse, fordi det, som Bogen byder ham ikke synes noget Fremmedt og Fjernt, men netop adresserer sig lige til ham selv i hans eget Hverdags Liv. Han skal lære at omgaes Oplysningens Tanker frit og selvstændigt, som sin egen Eiendom, som Noget, ogsaa han, qua sig selv, og just i sine Livsforhold har Ret til at eie og nyde og drage Aandsnæring af. – En saadan Oplysning maa altsaa i Bund og Grund være «folkelig», og dertil kræves forskjellige Betingelser; men dens eneste sande og fuldt hensigtsmæssige *Form* – er det folkelige Sprog (ibid. s. 222–223).

Dette lange utdraget om opplysningsprogrammet fra Garborgs språkpolitiske pamflett får fram blandingen av kjente moderne opplysningsidealer og nydannelser i målrørslas didaktikk. Men som det går fram hos Garborg, er nettopp valg av folkelig språkform begrunnet i en opplysningsinteresse som er annerledes i og med at den legger vekt på å «lære at omgaes Oplysningens Tanker frit og selvstændigt» snarere enn med «underdanig

Ærbødighed til Bogen og de Boglærde». Av argumentasjonen går det fram at målene er sosiale og ikke bare personlige. Siktemål for språkstrevet omfatter tankemessig myndiggjøring av lekfolk, med sosial myndiggjøring og mobilisering som siktemål.

Kristiania 24. april 1855: Skolereform er tema i dannede kretser

«Er den Oplysning, som vor Almuskole paa dens nærværende Udviklingstrin kan meddele, svarende til Tidens Krav?» Spørsmålet sto i fokus for et møte som Selskabet for Folkeoplysningens Fremme¹ holdt i Kristiania 24. april 1855. Møtet ble etterpå behørig referert i selskapets tidsskrift *Folkevennen* (1855 s. 184–220). Møteleder og innleder var universitetslektor Aschehoug. Han slo an tonen med en erklæring om at «Almueskolens Tilstand og Forbedring er en Sag, der ikke kan være ligegyldig for vort Selskab» (s. 184–85). Aschehoug var på denne tida medlem av den fattigkommisjonen som ble opprettet i 1853, i etterkant av thranitterbevegelsen og den sosiale uroen omkring 1850, og som la fram en ny fattiglov i 1856. I dette arbeidet var Aschehougs perspektiv bredt sosialpolitisk, og dette preget også Aschehougs innledning fra april 1855 om behovet for reformer av allmueskolen. Et hovedanliggende i innledningen var å framheve at opplysning er et gode, men også «at Oplysningen er en absolut Fornødenhed for det enkelte Menneske og for hele Samfundet» (s. 186). I begrunnelsen for opplysningens verdi er det ikke vanskelig å merke slektskapet med den kantianske vekten på sammenhengen mellom opplysning og utvikling av personlig myndighet.

Den sunde Oplysnings vigtigste Kjendemærke er at den gjør Mennesket til et aandelig selvstændigt Væsen indenfor sin Virkekreds.
(...) Hovedsagen er først og fremst god Almendannelse, saa Enhver

kan tænke frit og sundt, forstaa, at han selv har Trang til særegne Kundskaber for sin Livsstilling, og tilegne sig disse paa en selvstændig Maade, hvad enten de hentes af Livet, af Bogen eller af Skolen (*Folkevennen* 1855 s. 187).

Aschehoug gikk senere i innlegget videre med å vurdere allmueskolens tilstand og opplegg. I denne sammenhengen framhevet han den store kløften mellom elitens dannelse og dannelsen i brede befolkningslag som et nøkkelproblem.

Saaledes som Almskolen nu er indrettet hos os, er det et altfor stort Sprang mellem den Dannelse, som meddeles der, og den, som faaes i de højere Skoler; og Følgerne heraf er i mange Retninger store og fordærvelige. Blandt annet kan nævnes den Kjendsgjærning, at det hos os er meget vanskeligt at faa fat paa unge Mennesker med saapas Kunskab og Dannelse, at de kan uddannes til Arbejdsforstandere, Opsynsmænd eller Gaardsbestyrere ... Hvad man trænger i slige Stillinger er Folk, som kan bruge baade Hoved og Hænder og endda ikke gjør for store Fordringer til Livet. Fattigmands-Børn med gode Anlæg vilde just være skikket dertil, naar Almskolen var slig, at de der fik Kundskaber nok.

Kandidat Eilert Sundt sluttet seg til Aschehougs innlegg og bygget det ut med analyse av sosiale problemer som befolkningsvekst og demografiske endringer førte med seg.

Der er en Kjendsgjærning, som vel ikke er ny, men som dog næppe Alle har haft Anledning til at tænke over; der er en besynderlig Regelmæssighed i Folkeformerelsen, (...) nu er det rimeligt at tro, at der paa Grund af hint besynderlige Sprang har været Trængsel mellom en stor Mængde af Landets folk, mellom de Mange, som skulde søge Rum og Plads. (...) og det er rimeligt, at det var netop

paa Grund af denne stærke Gjæring og Trængsel, at Arbejder-Bevægelsen fik saa stor Indgang. Dette maa være os et Fingerpeg for Fremtiden; ti dersom ikke en stor Forandring i Landets of Folkets Vilkaar indtræder, saa vil det samme Syn vise sig i Aarene mellem 1865 og 1875; (...) Men om det da skal ga vel eller ilde, om en ny Arbejder-Agitasjon skal indfinde sig, eller om Udviklingen skal foregaa fredeligt, det vil komme an paa den Visdom, hvormed Nutiden handler, paa den Sædelighedsfølelse, som blir indprentet i Ungdommen, og paa den Indsigt i god og nyttig Gjærning, som meddelses den. Dette vilde Taleren anføre for at understøtte Opfordringen til af al Kraft at anstrænge sig for Efterslægtens Oplysning (sst. 199–200).

Mens Sundt markerte en reformorientert folkeopplysningsinteresse, la professor Monrad i sitt innlegg vekt på at dannelses-eliten måtte holde strengt på kontrollen.

Man erkjender mer og mer, at Folket kun kan gaa fremad, naar det staar i levende Vekselvirkning med hele den civiliserede Verden. (...) der er i vort Folk en Kløft tilstede mellom de mere og mindre Dannede. De højere Klasser i Samfundet er ialmidelighed sterkt paavirket af Udlandet; de er saaatsige med i den hele, store Verdensvrimmel; deres hele Dannelse er for en stor Del bestemt af, hvad der over hele Europa er almindelig Dannelse. De lavere Folkeklasser derimod staar i meget liden Berørelse med den øvrige Verden, har sin egen Verden for sig selv, har vedligeholdt sine Skikke, sin Tænkemaade, sine Begreber omtrent uforandret fra Forfædreene. Nu er det klart, at Oplysningen især maa udgaa fra de mere dannede Klasser, maa gaa ovenfra nedad (sst. 210–211).

Grunntonen i denne interessen for allmenndanning for brede befolkningslag var en heller tradisjonell oppfatning av

folkeopplysning som kulturformidling ovenfra. På den annen side var det rom for mer radikale forståelser og stemmer, som ville bygge større kunnskap og danning i brede befolkningslag ut fra en verdighetsstrategi snarere enn på drastisk avlæring av folkelige skikker og vaner. Både Ole Vig og outsiders som Vinje og Aasen uttrykte mer motkulturelle tilnærminger til folkelig danning. *Folkelighet* som visjon og *folkeopplysning* som reformstrategi hadde mange sider, og disse tenkemåtene hadde sammensatte sosiale og kulturelle strømninger og interesser som resonansrom. Verken folkelig danning eller beslektede nøkkelord som folkeopplysning og folkedannelse var snevre pedagogiske betegnelser. De handlet om oppdragelse, kulturformidling og om at utdanning var viktig for samfunnsutviklingen og demokratiet. Slik gir eksemplene inntrykk av hvordan skoletenkning, både i denne perioden og ofte ellers, utvikles i tilknytning til bevegelser og interesser som går langt utover rene utdanningsspørsmål.

Folkedanning, pedagogikk og didaktikk

Så vel folkehøgskoleflokkene som folkelige dannelsideal bærer preg av brytninger. Ikke minst gjelder det folkehøgskolenes kultursyn og dannelsoppfatninger, med sine eiendommelige brytninger mellom kjettersk folkelighet og åpenhet for omverdenen og en heller tradisjonell pietistisk oppfatning av kristendommen som livsintegrerende kraft. Pedagogisk sett omfatter folkehøgskoler karismatiske innslag. Folkehøgskolepedagogikken er orientert mot helhetsforståelse mer enn mot spesialkunnskaper. Den er orientert mot kulturell overføring gjennom et totalt livsmiljø med særpregede personligheter. Den bygger på lite synlige kontrollformer snarere enn formalisert vurdering gjennom eksamen og karakterer.

Grundtvigs kritikk av den «sorte» skole var forblide for en heftig kritikk av datidas moderne skole. Den sorte skole omfattet eksamensskoler både av det gamle slaget med latin og andre klassiske språk så vel som varianter med moderne språk og realfag. I Norge møter en liknende skolekritikk også hos representanter for folkehøgskoletradisjoner. På 1870-tallet ble folkehøgskolenes *historisk-poetiske læreplan* lansert som alternativ til den høyere skolens moderne ensyklopediske læreplanmodell både i praktiske forsøk, i foredrag og i pedagogisk debatlitteratur, blant annet av Frits Hansen (1877) og Christoffer Bruun (1878).

Blant folkehøgskolefolk i Norge var Matias Skard den første som begynte å skrive artikler og fagbøker om folkeskole og pedagogikk. Det gjorde han alt i 1880-årene, mens han underviste i folkehøgskolen på Vonheim i Gausdal som var grunnlagt nettopp av Christoffer Bruun. Matias Skard var en pioner i utvikling av nynorsk, både som salmedikter og som faglitterær forfatter om skole og pedagogikk. Han er først i utvikling av kjennemerker for fagstoff på nynorsk om Skole-Norge utenfor byene, med institusjonsrekka landsfolkeskole–folkehøgskole–lærerseminar som stamme, med typiske språk-, kultur- og lokalsamfunnstema på landsmål, og preget av en direkte og polemisk faglig tone. Etter undervisningsårene i folkehøgskole var han lærerskolelærer fra 1891 og skoledirektør fra 1901 til han gikk av i 1921. Fra sluttordene i Skards første nynorsk-utgave av skolehistorien fra 1894 kommer denne smakebiten på en kontant vurdering av den moderne fagrekka:

Etter sitt innhald er undervisningi sterkt utvidad i samklang med vaar tids krav, serleg med reale fag; etter si form er ho så vidt moglegt løyst ud or nedervde, hindrande band og synt inn ui det meir natursvarande, særleg til større og dugelegare utvikling av forstandsevvarne. Dette er framstig, som ein maa setja stort verde paa. Men difyre maa me likvel ikkje lata ugo atter fyre dei moglege

faarar ved denne utvikling ogso. (...) Yver fyre dette er det framfyre alt, Grundtvig heve hævdat den kristelege pædagogiks krav. Den einseitelege kunnskaps- og intelligensdyrking er eit stykke pædagogisk heidenskap (Skard 1894 s. 124 og 126).

Slektskap til folkehøgskolenes dannelsingsprogram og til seinere lokalsamfunnsrettede pedagoger er ikke vanskelig å kjenne igjen.

Nok et eksempel på kritikk av fagoppsplitting fra nynorsk-skrivende lærerutdannere finnes hos Erling Kristvik:

Fagkløyvinga hindra at det samla seg til noko heilsleg bilete av utan-verda, av det verkelige i det heile. Alt vart brotstykke. Samstundes svall stoffet opp i ei mengd med detaljar som sprengde ikkje berre oversynet, men sjøve minnet. Medvitet trøytna, og hugen vart kald for alle turre, livsframande fakta og alle vitskaplege abstraksjonar. (...)

Skulekunnskapen kom til å halda seg på overflata, for djup-syn og samsyn er mogeleg berre når kvart emne blir sett inn i ein stor og vid samanheng som dei ulike faga berre ser kvar si side av (Kristvik 1946 s. 162).

Mens Skards kritikk av fagrekke og fagdeling er fra en bok som neppe har nådd de store lezerskarene, er det grunn til å merke seg at Kristviks vurdering er fra *Læreryrket*, tredje bind av læreboktrilogien han ble kjent for. Disse bøkene var dominerende læreverk i pedagogikk her i landet i mellomkrigsperioden og et stykke ut på 1950-tallet.

«Ka skal vi si til dette, gutter?»

Til grunnskolens 250-årsjubileum i 1989 kom en bok med tilbakeblikk på Nordens eldste barneskole, Christi Krybbe, senere Øvregaten skole i Bergen. Gjennom bidrag fra gamle elever gir

boka inntrykk av det John Goodlad har betegnet som den erfarte læreplanen – tidligere elevers gjenfortellinger om undervisningens hva og hvordan, og kanskje hvorfor. En av de muntlige kildene var en pensjonert redaktør av *Morgenavisen*. Han var elev ved skolen i mellomkrigsårene, og boka gjengir over flere sider hans fortellinger om «Gammaen», klasselæreren som han hadde i storskolen:

Han ville gjøre oss samtidsbevisste, Gammaen. For eksempel når han en høstmorgen i 1931 tar opp en femkroneseddel fra lommeboken og lar en av elevene lese den trykte teksten: «Norges Bank betaler mod denne seddel fem kroner gull». Og så sendes gutten av gårde til banken på Vågsalmenning med ordre om å hente dette gullet og å avlegge rapport ved tilbakekomsten. Hans melding er kort: Seddelen i retur. Norge har i dag gått fra gullet. Eller som kassereren hadde sagt: Norge har forlatt gull-standarden. Og så får vi av læreren vite hva *det* betyr.

En tidlig april dag i 1933 sendtes et par gutter ut på gaten utstyrt med penger til kjøp av avisens ekstrautgaver og resten av skoletimen vies dem: Norge har for den internasjonale domstolen i Haag tapt i Grønlandssaken! Og så blir *det* kapitlet av Norgeshistorien gjennomgått – fra Kielerfreden i 1814 til de siste par årenes hastige okkupasjonsforsøk. «Ka skal vi si til dette, gutter?» Vi blir ikke påtvunget noen oppfatning, men vi tvinges til å *tenke* selv.

Som religionslærer har han anledning til å demonstrere avanserte pedagogiske ideer, blant annet ved å innby representanter for andre trossamfunn til vårt kateter. En av dem er pastor Wathne fra skolens nærmeste kirkenabo, Metodistkirken. Hans veltalenhet imponerer (Fossen 1989 s. 232f.).

Gjenfortellingene om Gammaen viser en lærer med stor didaktisk fantasi, aktiv bruk av *muntlig* preget undervisning, moderne

offentlighetsformer og moderne krav til saklighet og faglighet. Erindringene har også med et eksempel som viser en lærer med pedagogisk takt: Det ble ingen klassetur til Oslo for gutteklassen fra Øvregaten da de var ferdige i 1935. Forklaringen de skuffede guttene fikk av læreren, var stort pensum til eksamen. Men mange år senere fortalte læreren sin tidligere elev at med arbeidsledigheten og den trange økonomien midt i 1930-åra hadde han sett det som uklokt å trumfe gjennom en tur der langt fra alle familier hadde økonomi til å la barna delta.

Før fornorskingsskolen løsnet grepet

Stortingets snart 150 år gamle «talemålsvedtak» er, sammen med vedtaket i 1882 som fastslo kvinners rett til å ta artium, varsel om den lange rekke med utdanningsreformer i Vestrestaten etter gjennombruddet for parlamentarisme i 1884. Reformrekka begynte altså med vedtaket i 1878 og fortsatte med det såkalte jamstillingsvedtaket i 1885 – som sidestilte nynorsk og bokmål som skolespråk. Omformingen fra 1889 fra allmueskole til folkeskole, og høyere skoler fra 1869 og -96 uten latin som selvsagt hovedfag, er de mest vidtrekkende utdanningsreformene i den lange perioden før 1905. Etter århundreskiftet er Stortingets enhetsskolevedtak i 1920 starten på en ny lang rekke reformer.

Utenfor norskheten, i samiske språkområder, gjaldt ikke den samme anerkjennelsen av hjemlig muntlighet som i norske språkområder. I en bok om samepolitikk fra 1917 skrev Per Fokstad, lærer i Tana, artikkelen «Hvordan fornorskingen grep inn i mitt liv». Framstillingen av makt og undertrykking i en skole med et vilt fremmed undervisningsspråk har mye til felles med hvordan Garborg skrev 40 år tidligere:

En kan huske fra den tid en første gang kom paa skolen. Man var sky og ræd som finnen er, men aapen og med mottagelig sind. Men heri blev man snart skuffet for læreren talte et sprog som klang så fjernt og liksom saa laangt borte (Fokstad 1917).

I tiårene etter fulgte Fokstad opp denne skolekritikken, først i en plan for samisk folkehøgskole som han presenterte i 1921, og tre år senere med *Forslag til samisk (lappisk) skoleplan*. Denne samiske skoleplanen ble trykt i 1926 som vedlegg til andre innstilling (s. 104–108) fra den parlamentariske skolekommissjonen. Skoleplanen til Fokstad omfattet et helt samisk utdanningssystem, både folkeskole, framhaldsskole, ungdomsskole/folkehøgskole/gymnas og lærerskole. Det hører med at selv om forslaget fra Fokstad ble trykt i en offisiell innstilling til Stortinget, gikk det femti år fra han skrev om fornorskningen i 1917 til de første forsøkene kom i gang i Kautokeino med grunnskole på samisk.

Slik viser det faste grepet til fornorskninglinja at prinsippene om *respekt for muntlig språk* og for å *velge språkformer* innenfor norsk ikke gjaldt for samisk og ikke for språkblandede distrikter. I mer enn et hundreår etter talemålsvedtaket i 1878 gjaldt romslighet og respekt for viktig variasjon i muntlig språkbruk og i skriftspråk bare innenfor norskheten.

For dagens skole er det grunn til å merke seg noen kommentarer fra Aasen-forskeren Stephen Walton i en artikkel om språk og norsk skole. Norge rundt gjelder det stadig i skolen som på andre offentlige arenaer at det ikke finnes bare én standard for norsk uttale. «I høve til det som var vanleg elles i Europa, var det ei viktig omkalfatring av dei språklege makttilhøva» (Walton 2006 s. 212). Historisk ser en at det flerstemte skriftsystemet på norsk, med bokmål og nynorsk har vært med og støttet romslig bruk av muntlighet og utvikling av didaktisk repertoar der ordskifte og samtale er viktige innslag. Walton peker samtidig på at dette er

en romslighet med klare grenser: «Toleransen for norsk talemål med utanlandsk påverknad er ekstremt liten (...) Aksent er lik feil» (Walton 2006 s. 213). Kommentaren kan oppfattes som et varsel om at det er noen vanskelige sider ved språkstrev og ved *strevet for god muntlig tone* i undervisning og klasserom som det ikke er sikkert at det blir mindre av når andelen her i landet av barn og unge med et annet hjemmespråk enn norsk stadig øker.

Utsyn og grunnlagsspørsmål fra pedagogikk og didaktikk

Før masseutdanning og utdanningsløp – sektoransvar og pyramidemodell

I 1959 innføres som nevnt en felles lov for folkeskole i byer og i landdistrikter i Norge. I byene var stammen av middelsskoler og gymnas, det som også ble kalt «eksamensskolen», ordnende ledd i byskoleordningen. Utenfor Byskole-Norge var veiene fra landsfolkeskole mindre standardiserte. Typiske skoleveier etter landsfolkeskole kunne gå gjennom fylkes- eller folkehøgskole og kanskje videre til landbruksskoler, husmorskoler, lærerseminar og skoler for underoffiserer. I landdistriktene var det ikke uvanlig at en brukte betegnelsen «skoletun» om en klynge av utdanninger etter folkeskole, for eksempel et tun med en folkehøgskole og kanskje en husmorskole og landbruksskole eller et lærerseminar. Med masseutdanningsveksten fra rundt 1960 avvikles denne geografisk baserte delingen mellom skolemønstre i byer og landdistrikter. Men regionale høgskolesentre og statlige høgskoler er nye typer av skoletun i siste del av 1900-tallet.

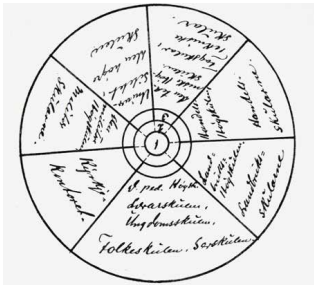
I utdanningshistorisk sammenheng er delingen mellom den akademiske sektoren og folkeskolesektoren et område knyttet til

vedvarende spenninger. Skolemønstre fra før den store ryddingen etter 1960 er stort sett glemt og knapt noe forskningstema. På begge sider fant en tydelige flokker av både tilhengere og kritikere. Nedenfor gjengis en skisse av en folkedanningspatriotisk modell for *skule-Norig*. Modellen er hentet fra et foredrag av førstefolkedanner Torstein Høverstad fra 1918 som hadde den klingende tittelen «Norigs nationale skuleråd» (Høverstad 1920). Høverstads visjon for et nasjonalråd som kunne samstemme Skole-Norge, besto av seks utdanningssektorer og et kirkekontor. De seks sektorene bygget han på fordelingen av forvaltningen av utdanningsoppgaver i norsk statsadministrasjon omkring 1920. Forvaltningspolitisk gjenspeiler modellen et adskillig mer desentralisert ansvar for utdannings spørsmål under venstrestaten enn i seinere perioder. Fire av de syv sektorene hører hjemme i fagdepartementene for sine områder: forsvar, handel, landbruk, teknisk. Bare de to sektorene for høyere skole og universitet og for folkeskole og lærerutdanning er plassert innen det daværende kirke- og undervisningsdepartementet, i god nordisk protestantisk tradisjon sammen med et kontor for statskirkesaker. I kirke- og undervisningsdepartementet var delingen mellom et kontor for den akademiske utdanningsveien og et folkeskolekontor nytt fra 1917.

Kartet Høverstad tegnet, viser det en med dagens terminologi kan kalle et sektorprinsipp for ansvar for kunnskap, utdanning og forskning. En slik sektormodell, med spredt ansvar for departementsområdenes behov for strategisk kunnskap og kunnskapsmessig infrastruktur (Kallerud 1997), er fortsatt i full bruk i Norge i forbindelse med forskning og forskningsfinansiering.

Felles kjennetegn for sektorene i modellen fra hundre år tilbake er blant annet at det innen hver sektor var veier fra grunnleggende til høyere trinn. Kunnskapsmessig var sektorene også flerstemte. De hadde mindre standardisert meritokratisk kontroll

og innslag av egne kombinasjoner av særegne fag, basert på oppgaver og yrkeserfaring i sektoren samt påbygginger i allmenne skolefag. Et sektorprinsipp omfattet altså grep for å spre ansvar og gi rom for variasjon innen fullt ut offentlig skole og utdanning. Innen folkeskolesektoren gjenspeiler trinnene «Ungdomsskolen – Lærerskolen – Den pedagogiske Høgskulen» hvordan det lenge var vanlig å behandle folkeskole, fylkes- og folkehøgskoler og lærerskoler som et dannelsingskretsløp parallelt med det akademiske eksamensskolekretsløpet i byene, men uten like standardisert og sterk meritokratisk kontroll.



Akademisk	–	Teknisk
Militær	–	Handel
Kirke	–	Landbruk
Den pedagogiske høgskulen		
Lærerskulen		
Ungdomsskulen		
Folkeskulen, Særskulen		

Sektormodellen ble med noen få unntak helt avviklet for skoler og høyere utdanning i masseutdanningsveksten fra 1960 til 1980. Den ble erstattet med en pyramidemodell med lang grunnskole skole først og så gradvise overganger til faglige og yrkesrettede utdanninger. Dagens trinndelte pyramide, med lang skoletid og med allmenne fag som felles stamme, har altså ikke vært så enerådende i første halvdel som i andre halvdel av det 20. hundreåret.

Ikke bare akademisk allmendannende skole

Sideblikk til utviklingen av moderne utdanningssystemer i Vest-Europa kan også sette folkeskolens hundreår her i landet i perspektiv. I forskningen om moderne gjennombrudd i europeiske utdanningssystem (Müller mfl. 1987) er perioden fra 1870 til 1920 framhevet som sentral for utviklingen av mønstre som fortsatt preger utdanning i vår del av verden.

Et fellestrekk ved utviklingen i de store landene i Vest-Europa har vært motstandskraften mot eksamensskolemodeller bygd på sterke prestisjeskiller, ofte med tidlig utskilling av skoleveier med høy status og betalingskoler for eliter som sterke forbilder. Til sammenlikning er folkelighet og folkedanning blant skandinaviske nøkkelord innen skole, pedagogikk og utdanningsvitenskap som bare lar seg omsette via omveier, i likhet med *bildung* og *laïcité* fra tysk og fransk. Nettopp i årene etter februarrevolusjonen midt på 1800-tallet ble sammenstillinger av «folk», «skole», «opplysning» og «danning» utbredt i skandinaviske land. «I Danmark blev 'det folkelige' i stor utstrekning brugt synonymt med 'det civile' i den angloamerikanske tradition», skriver Ove Korsgaard (1999). Folkeopplysningsselskapets møte i 1855 hører altså med i et mønster der folkeopplysning og folkelig danning ble viktige tema i kampen for demokratisering gjennom andre halvdel av 1800-tallet.

Slike perspektiv på sivile og folkelige skolealternativ, mot-offentligheter og nær utveksling mellom hjemsted, sivilsamfunn og skoleslag er mindre enestående sett med et kunnskapsrettet blikk på moderne sosiale bevegelser. Slike analyser er utviklet for miljøbevegelse, kvinnebevegelse og andre nye sosiale bevegelser av de to sosiologene Ron Eyerman og Andrew Jamison. Selv om nordiske folkelige skole- og opplysningstradisjoner starter fra midten av 1800-tallet, er perspektivene fra forskningen om nyere

sosiale bevegelser aktuell. Nøkkeltemaet deres er at bevegelsers sosiale betydning ofte viser seg i deres kunnskapsarbeid og kognitive praksiser:

The forms of consciousness that are articulated in social movements provide something crucial in the constitution of modern societies: public spaces for thinking new thoughts, activating new actors, generating new ideas, in short, constructing new intellectual «projects». The cognitive praxis of social movements is an important, and all too neglected, source of social innovation (Eyerman og Jamison 1991 s. 161).

For folkeopplysning og folkehøgskoler er liknende analyser om Norden og i USA utviklet av den amerikanske komparative utdanningsforskeren Rolland Paulston. Sentralt i analysene (Paulston 1980) er at folkehøgskoler og en amerikansk slektning som «Highlander Folk College» har vist at det har vært mulig for skoler å utfordre hegemoniske tradisjoner og utvide rommet for skolealternativ og skape demokratiske didaktiske og pedagogiske former for motmakt. Når det gjelder utvikling av fellesskoletradisjoner i Norge og Norden, belyses innflytelsen fra bevegelser og sivilsamfunn blant annet av Ingrid Markussen (2003), Rune Slagstad (1997), Gunnar Skirbekk (2010) og Francis Sejersted (2005).

Den didaktiske omformereren mellom gamle og nye kår

Verken utdanningssystem, læreplaner eller klasserom har hatt effektivt vern mot nye tekniske, kulturelle og sosiale rammer og vilkår. Med tidene for masseutdanning og massekultur har skolen mistet monopol og mye gammel aura (Jarning 2016), den

Tabell 2. Den didaktiske omformeren – historiske spor og didaktiske sjangre
 I tabellen nedenfor er skolehistoriske stikkord og tema sammenstilt, mest for folkeskolens hundreår. Oppsettet presenterer materiale til bruk i mer systematisk didaktisk analyse av historiske innslag av samtaleformer og kombinerings av skriftlige og muntlige sjangre i undervisning.

Periode	SAMFUNN	
	Skriftkultur	Offentligheter
1700 <i>Pietistisk statlig og sivil skriftkultur</i>	Bibel og katekisme Salmer og sanger Vekkelses- og stridsskrifter	Gudstjeneste, husmøter, kirkebakken Vekkelses Markeder
1850 <i>Statlig og folkelig skriftkultur</i>	Nasjonallitteratur Blader og folkeskrifter Lesebøker	Presse og forlag Folkestyre, lag, foreninger Bevegelser og folkemøter
1900 <i>Allmennfaglig skriftkultur</i>	Nasjonallitteratur Leksikon Lærebøker i fag	Presse og fagpresse Foreninger og stevner
1960 <i>Mediekultur</i>	Nyheter – debatt – underholdning Skjønnlitteratur	Medieindustri – lyd og bilder Festivaler
1990 <i>Data og internett</i>	Nettportaler - Logo googling – søk/finning Dataspill og blogg	Verdensveven Sosiale medier

Bernsteins tilnærming (1990 kap. 4) til å følge spor av den didaktiske omformeren mellom kulturelt arsenal og sjangre innen læreplan og undervisning er en aktuell tilnærming til en slik mer diakron didaktikk.

		SKOLE
	Muntlig kultur	Undervisning Didaktiske g, dngre
	Salmesang og overhøring Vitnesbyrd Ordtak	Katekese – samtaler som didaktisk form i tros lære og livsorientering
	Høytlesing Innlegg og replikk Taler og forelesning	Tros lære og høytlesing Forstandsøvelser og små samtaler Lærerfortellinger
	Taler og radio Riksringkasting Refreng og slagere	Heimstadelære - oppgaver, spørsmål og kommentarer Arbeidsskole og aktivitetspedagogikk – undersøkelser, gruppearbeid, elevforedrag
	Muntlige sjangre i etermedier: Intervju, debait paneldiskusjon	Fritt ord og fagkritikk – Innlegg og motinnlegg – pålagte og ubedte elevsjangre
	«Tastaturprat» Chat, epost, sms Dataspill	Chat og blogg Mentorsamtaler

enestående og ærverdige glansen ved å være skole. Med overgangen til dagens kunnskapssamfunn og risikosamfunn hører det med at høyt og lavt i arsenalet av råstoff for læreplaner og undervisning er snudd og blandet om igjen og om igjen. Med betingelsene fra masseutdanning og lang skolegang for alle (Trow 2005) må skole og undervisning arbeide uten ekstra glans av høytid og støtte fra udiskutable klassikere og selvsagte tradisjoner. Kort og tydelig ble devaluering av ærverdige tradisjoner varslet alt i 1956 av Chuck Berry: «Roll over Beethoven, tell Tchaikowsky the news.» Tema knyttet til skolegang og det hjemlige, muntlige og folkelige dukker opp igjen, men i nye blandingsmedier, med både lyd, bilder og skrift, og kanskje i annerledes didaktisk design.

Med overganger til masseutdanning og utdanningsamfunn er ordning av rammene for nordiske utdanningslandskap etter hvert også ganske annerledes enn i de folkeskolebaserte skolesystemene. Her i landet er «utdanningsløpet» blitt vanlig betegnelse for dagens lange grunnopplæring for alle. Forestillingen om utdanning som et langt løp, er en påminning om at i de seinere tiårene har skolemessig oppvekst fram mot tjuetårsalderen blitt mye av et maratonløp. Lang skolegang for alle er en utholdenhetsprøve og ganske langt fra et valg.

Utdanningsveiene har blitt lengre og samtidig mer ensartet. I den andre store bølgen med masseutdanningsvekst i det 20. hundreåret, de siste tiårene før årtusenskiftet, utviklet den engelske utdanningsforskeren Basil Bernstein (1990 kap. 4) forestillingen om *the pedagogic device* – «den didaktiske omformerer», om en følger skandinavisk og tysk terminologi om undervisningsplanlegging og læreplanarbeid. Mens glansen har falmet av vestlig kanon internasjonalt og av folkedanning og norsk kanon, har behov for didaktisk regulering skutt i været. Med forestillingen om den didaktiske omformerer har Bernstein fanget inn dette didaktiske paradokset. Veksten i behov for klargjøring,

prioritering og forvaltning av hva som er mest vesentlige oppgaver og innhold i skole og utdanning, møter minst et dobbelt sett av prioriteringsutfordringer: Samtidig med at gammel og nær automatisk tradisjonsstyring fra en udiskutabel kulturell kanon har bleknet, har nettopp kunnskaper og dyktighet som like udiskutabel nøkkelressurs i arbeidsliv og samfunnsutvikling fått økt strategisk oppmerksomhet. Til sammen har overflod av kunnskapsarsenal og kulturtilfang og underskudd på selvsagte tradisjoner drevet fram en formidabel vekst i oppgavene for den didaktiske omformerer, en vekst i forbruk av didaktikk som gjenspeiler hvordan kunnskaps- og risikosamfunn også trenger beredskap for å møte kunnskapsvansker. Stadig kortere levetid for nasjonale læreplaner er en lett synlig historisk indikator på tilbakegang i didaktisk stabilitet. Det mangler heller ikke på eksempler på varslere som har pekt på hvordan kunnskapsrettet ensidighet og overfladiskhet kan være kimer til dumhet midt i avanserte kunnskaps- og risikosamfunn. Knut Erik Tranøy (1986) har òg framholdt varsling som en av de sentrale vitenskapelige velferdsvirkningene. I et framtidsperspektiv kan danning i slike kunnskapskrevende samfunnsformer kanskje klargjøres som motstykke til dumhet. Didaktisk kan informert dumhet neppe motarbeides bare med enda mer spesialkunnskap. Folkelig vett kommer samtidig kort uten varierte kunnskaper og utsyn som gjør at en kan se viktige utfordringer og stille nødvendige forstyrrende spørsmål som kan opplyse veivalg.

Generasjonsforholdet mellom voksne og barn og unge er blant grunntemaene i pedagogiske teorier og didaktiske oppgaver. Omformertemaet minner da om at det didaktisk sett ikke er overføring av et gitt kunnskapsarsenal, men aktiv gjenskaping av felles kunnskaper og personlige dyder og dyktighet som står i fokus. I nyere forskning har blant annet den tyske pedagogen Dietrich Benner holdt fram hvordan både gamle og nye generasjonsforhold

er preget av gjenskapingsparadokser. Her skiller han (Benner 2005 kap. 5) mellom det jeg litt fritt gjenforteller som følger: A: automatisk tradering, altså en fullt ut tradisjonell tradering forut for alt tvisyn og tvil om tradisjonsautoritet; B: dynamisk tradering, slik en typisk kan møte i former for innvielse i tradisjoner med rom for fornying, ofte som innslag i stammen til moderne institusjoner; C: innovativ og retrospektiv tradering, der en griper tilbake til nærmest glemte tradisjoner for å utprøve muligheter for framtidsrettet aktualisering.

Allerede i opplysningstidas pedagogikk, som hos Rousseau og Kant, kommer paradoksale trekk fram, hos Kant i spørsmål som: *Hvordan kultiverer jeg frihet ved tvang?* Med Dewey kommer en endring som er blitt kalt en kopernikansk vending i praktisk og i faglig og vitenskapelig arbeid med oppvekst- og utdanningsspørsmål: Nøkkelordet *education* forstår Dewey som sammensatte sosialiseringprosesser der nye generasjoner møter en framtid vi vet vi ikke kjenner, ikke som rettlinjert tradering og overføring av det mest verdifulle i et arsenal fra tidligere tider. Det hører også med at samlebetegnelsen hans, «education», brukes både om kvalifisering, sosialisering og personlig utvikling og kultivering. Der vi i skandinaviske språk skiller mellom utdanning, oppdragelse og danning dekker *education* også dette sammensatte knippet av pedagogiske og didaktiske oppgaver, men uten å skille mellom betegnelser på samme måte. Nok en generasjonsbevisst markering av at undervisning og didaktisk gjenskapning av kunnskap og forståelse ikke er lukkede forløp, kommer godt fram hos den tyske realfagsdidaktikeren og pedagogen Martin Wagenschein (1999). Han skriver: «*Pädagogik hat mit den Werdenden zu tun: mit den werdenden Menschen und – im Unterricht, als Didaktikk – mit dem Werden des Wissens in ihm.*» Fritt gjenfortalt: Pedagogikk og didaktikk har å gjøre med prosesser der mennesker blir til: i oppvekst og

oppdragelse, og i undervisning, utdanning og danning av stadig nye generasjoner.

Historisk didaktikk og folkeskolens hundreår

Dette kapitlet kombinerer korte eksempler med mer generelle perspektiv fra skolehistorie og historiske teorier om skole og didaktikk. Eksempelene er valgt utfra interesse for å fremme diskusjoner om særpreg for norsk og nordisk moderne utdanning fra og med det folkelige gjennombruddet midt på 1800-tallet og framover. En del av stoffet om norsk utdanningshistorie er lån fra egne tidligere publikasjoner (Jarving 2000, 2008, 2012).

I historiske framstillinger er periodisering et viktig innslag. Oppmerksomhet mot folkeskolens hundreår framhever endringer av norsk skole og utdanning med folkelig profil fra omkring midten av 1800-tallet og til gjennombruddet for niårig grunnskole og masseutdanningssystem fra 1960 (Jarving 2010 og 2016, som tabell 1 er hentet fra). Når folkeskolens nøkkelbidrag drøftes med 1860 som start, er det i tråd med tilnærmingen Rune Slagstad bruker i *De nasjonale strateger*.

Historiske perspektiv på undervisning og didaktikk kombinerer inspirasjon fra tyskspråklig didaktikk, engelsk kunnskapssosiologisk utdanningsforskning og rammefaktorprogrammet i nordisk forskning om læreplaner og undervisning (Klafki 2001, Gundem 2011). Den historiske framstillingen av didaktiske tema og sammenstillingen i tabell 2 bygger ut tema i egne arbeider fra 2000 og 2012. Omformerfeltet mellom kulturelt arsenal og skole og læreplan, som Bernstein analyserer i sin teori, har et klart didaktisk perspektiv. *Pedagogy* på engelsk oversettes derfor her med didaktikk og ikke med den brede betegnelsen pedagogikk.

Framstillingen av sektormodellen for utdanning bygger på en artikkel om folkehøgskolefeltet i Norge (Jarning 2003). Sektorprinsippet for forskningsfinansiering er også analysert av Kallerud (1997). Spenningene i utviklingen av fellesskole før 1960-årene, mellom eksamensskolemønsteret i byene og adskillig mindre eksamenstyring utenfor byene, er også analysert i dansk sammenheng av Ingrid Markussen (2003).

Noter

- 1 Folkeopplysningssselskapet ble etablert i 1851 og var en systemvennlig respons på februarrevolusjonen og thranitterbevegelsen. Til kretsen omkring Folkeopplysningssselskapet hører embetsmannsstatens mest sentrale utdanningspolitikere fra 1850-tallet og i et par tiår framover, Hartvig Nissen, professor Marcus J. Monrad, teolog og samfunnsforsker Eilert Sundt og grundtvigianer og folkeskoletilhenger Ole Vig. I periferien av denne folkeopplysningskretsen var også folkemålpionerene Aasmund Olavsson Vinje og Ivar Aasen.

Litteratur

- Anker, E. (1936). *Sagatun*. Oslo: Gyldendal.
- Austlid, A. (1926). *Salt fraa folkehøgskulen*. Oslo: Olaf Nordlis forlag.
- Benner, D. (2005). *Tekster til dannelsesfilosofi. Mellom etik, pedagogik og politik*. Århus: Klim.
- Bernstein, B. (1990). *The Structuring of Pedagogic Discourse*. London: Routledge.
- Bruun, C. (1878). *Folkelige grundtanker*. Bergen (u.å). *Folkevennen* 1855. Kristiania: Eget forlag.
- Eyerman, R. og Jamison, A. (1991). *Social Movements: A Cognitive Approach*. Cambridge: Polity.
- Fokstad, P. (1917). «Hvordan fornorskningen i barneskolen grep

- ind i mit liv». I: Hidle, J. og Oterbech, J. (red.). *Fornorskningen i Finnmarken*. Oslo: Aschehoug.
- Fossen, A.B. (1989): *Nordens eldste barneskole*. Bergen: J.W. Eide.
- Garborg, A. (1982 [1877]): *Den ny-norske sprog- og nationalitiesbevegelse*. Oslo: Noregs Boklag
- Gundem, B. (2011). *Europeisk didaktikk. Tenkning og viten*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hansen, F. (1877). *Om Folkehøiskolen og Almendannelsen*. København.
- Høverstad, T. (1920). *Uppseding og Uppsedarar*. Kra.: Steenske forlag.
- Jarning, H. (2000). «Bilder av det profesjonelle dannelsesarbeidet». *Bedre skole 2000*: 2. Oslo.
- Jarning, H. (2003). «The Folk High School and General Education». *Skolen 2002–2003*. Notodden.
- Jarning, H. (2008). «Reform Pedagogy as National Innovation System». *Paedagogica Historica*, 45: 4.
- Jarning, H. (2010). «Resultater som teller – kunnskaps-kontroll og resultater i skolens århundrede». I: E. Elstad og K. Sivesind (red.): *PISA – sannheten om skolen?* Oslo.
- Jarning, H. (2012). «Den pedagogiske omformerer – historisk sett». I: Nordkvelle, Y. mfl. (red.): *Pedagogisk utvikling: Veier og omveier til en god skole*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Jarning, H. (2016). «Skolemessig – etter Elvis». I: Kvamme, O.A. mfl. (red.): *Pedagogiske fenomener*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Jensen, E.B. (2004). «Per Pavelsen Fokstad – en stridsmann for samisk utdanning, språk og kultur». I: Thuen H. og S. Vaage (red.) *Pedagogiske profiler*. Oslo: AdNotam.
- Kallerud, E. (1997). *Det forskningspolitiske sektoransvar*. Oslo: NIFU, skriftserie nr. 4/97.
- Klafki, W. (2001). *Dannelsesteori og didaktik – nye studier*. Århus: Klim.
- Korsgaard, O. (1999). *Kundskapskapløbet*. København: Gyldendal.
- Kristvik E. (1946). *Læreryrket*. Oslo: Olaf Nordlis forlag.
- Markussen, I. (2003). «Dannelsessyn og drivkræfter bag enhedskolens fremvækst?». I: Slagstad, R. mfl.: *Dannelsens forvandlinger*. Oslo: Pax.

- Müller, D., F. Ringer og B. Simon (red.) (1987). *The Rise of the Modern Educational System*. Cambridge: CUP.
- Paulston, R. (1980). *Other Dreams, other Schools. Folk Colleges in Social and Ethnic Movements*. University center for international studies. Pittsburg.
- Rust, V.D. (1989). *The Democratic Tradition and the Evolution of Schooling in Norway*. N.Y: Greenwood.
- Sejersted, F. (2005). *Sosialdemokratiets tidsalder*. Oslo: Pax.
- Skirbekk, G. (2010). *Norsk og moderne*. Oslo: Res Publica.
- Slagstad, R. (1997). *De nasjonale strateger*. Oslo: Pax.
- Thuen, H. og S. Vaage (2004). *Pedagogiske profiler*. Oslo: Astrakt forlag.
- Tranøy, K. (1986). *Vitenskapen – samfunnsmakt og livsform*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Trow, M. (2005). *Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access*. Nedlasting fra: <http://repositories.Cdlib.org/igs/WP2005-4>.
- Wagenschein, M. (1999). *Verstehen lehren*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Walton, S. (2006). «Språkleg normalitet». I: Eriksen, T.H. og Breivik, J.-E. (red.): *Normalitet*. Oslo: Universitetsforlaget.

Det alltid allerede ekskluderte

Om beboelige verdener

Jan Grue

Den hjemløse kroppen

I den selvbiografiske boken *Waist-High in the World: A Life Among the Non-Disabled* avslutter den amerikanske poeten og essayisten Nancy Mairs et av kapitlene med følgende ord:

The world to which I am a material witness is a difficult one to love. (...) Maps render foreign territory, however dark and wide, fathomable. I mean to make a map. My infinitely harder task, then, is to conceptualize not merely a habitable body but a habitable world: a world that wants me in it (Mairs 1996 s. 63).

«Ikke bare en beboelig kropp, men en beboelig verden: en verden som ønsker meg i seg.» Denne setningen demonstrerer et viktig perspektivskifte. I dette skiftet, fra kroppen til verden, viser Mairs frem det som ofte er usynlig: sammenhengen mellom verden og

kropp, mellom de forutsetninger verden tilbyr, og hvilke kropper som hører hjemme eller ikke.

Waist-High in the World er en mangfoldig bok; blant de mange temaene er Mairs' liv med multipel sklerose, det vil si, med en kropp som er i stadig og uforutsigbar endring. Hun har med denne tilstanden ingen fast eller pålitelig normal. Kroppen er ustadig. Samtidig er heller ikke den ytre verden en konstant størrelse for Mairs. Hun får MS-diagnosen som 28-åring, i 1971, to år før det amerikanske samfunnet fikk sin første egentlige lov om tilrettelegging for funksjonshemmede, *The Rehabilitation Act of 1973*. Den var et steg på veien mot *The Americans with Disabilities Act of 1990*. I løpet av noen tiår der Mairs' fysiske form ble dårligere, der hun stadig oftere brukte rullestol, blir også samfunnet rundt henne mer tilgjengelig for rullestolbrukere. Boken har også et partikularistisk perspektiv, der spesielle tilpasninger, ordninger og adaptasjoner blir supplert med et mer universelt perspektiv, der *disability*, altså funksjonshemming, blir forstått som en form for systematisk marginalisering – endog diskriminering – som fordrer grunnleggende og omfattende samfunnsendringer. Fokuspunktet flyttet seg fra «kroppen som ikke hører hjemme», til «samfunnet som skaper hjemløshet».

Den perspektivendringen Mairs gestalter, fra å fokusere på en ustabil kropp til analysen av et endringsmodent samfunn, speiler en historisk prosess. Og denne prosessen gjenfinner vi i mange samfunn – inkludert det norske. Fra den første offentlige bruken av ordet funksjonshemming, i en stortingsmelding for over et halvt århundre siden (Sosialdepartementet 1966), til innføringen av en bredt orientert antidiskrimineringslov førti år senere (Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet 2008), får forståelsen av kroppslig annerledeshet en stadig viktigere strukturell komponent. Gjennom lover og utredninger og NOU-er løper en historisk bevegelse som minner oss på at

ingen av oss lever i noen form for naturtilstand, om at kroppene og kroppsupplevelsene våre konstitueres i møte med en verden som alltid allerede er menneskeskapt.

Samtidig forsvinner ikke den individuelle kroppen; den kan ikke det. Og når funksjonshemming skal teoretiseres, når det skal utvikles skjematisk modeller som skal forklare både hva funksjonshemming *er*, og hva vi *bør* gjøre for å bedre situasjonen for mennesker med nedsatt funksjonsevne, vender spørsmålet om kroppen og samfunnet alltid tilbake. Hvordan er relasjonen de to imellom konstituert? Hva er hovedårsaken til at noen mennesker blir ekskludert fra samfunnet? Er det deres individuelle kropp, deres individuelle patologi? Eller er det samfunnets strukturer, de materielle, sosiale og politiske fordringene som ulike samfunn stiller til enkeltmennesker?

Norsk politikk på funksjonshemmingsfeltet har lenge vært preget av et forsøk på å forstå faktorer av flere slag. Den rådende modellen av funksjonshemming, den såkalte gap-modellen, er et kompromiss, et som i internasjonal sammenheng forstås som en klassisk sosialdemokratisk middelvei (Tøssebro 2004). Rent skjematisk fremstilles her funksjonshemming som et «gap» mellom individuelle (kroppslige) forutsetninger og samfunnsmessige (strukturelle) krav. I alle de situasjoner der gapet finnes, enten det har å gjøre med familieliv, arbeid eller utdanning, blir en individuell egenskap, en *funksjonsnedsettelse*, til en relasjonell *funksjonshemming*.

Gap-modellen har vært av stor betydning for det norske samfunnets forståelse av funksjonshemming fra århundreskiftet og fremover (NOU 2001). Det er en pragmatisk og i hovedsak progressiv modell. Hvis funksjonshemming er et gap som oppstår når individets forutsetninger ikke samsvarer med samfunnets krav, kan vi også forsøke å lukke det. Underforstått har dermed samfunnet og mennesker med funksjonsnedsettelser felles

interesser – ingen ønsker at funksjonshemningsgapet skal vides ut, alle ønsker at det skal lukkes. Og virkemidlene er, kan hende, mindre viktige enn målet. Om vi lukker gapet, om vi søker inkludering, gjennom å senke kravene eller styrke forutsetningene – det er av mindre betydning.

Spørsmålet om hva som utgjør en verden-som-inkluderer, er imidlertid ikke identisk med spørsmålet om hva som utgjør en a priori beboelig verden. Å stille dette siste spørsmålet er å rette oppmerksomheten, slik funksjonshemningsforskeren Rosemarie Garland-Thomson (2015) gjør, mot hvordan den materielle verden har en *normativ* dimensjon, og at tilhørighet er noe mer enn adgang, det dreier seg også om hvem verden er ment for.

Materialiteten og normaliteten

I dette kapittelet tar jeg utgangspunkt i Nancy Mairs' formulering – og de perspektiver den åpner for – via det flerfaglige feltet som nok fremdeles er bedre kjent under sin angloamerikanske betegnelse *disability studies*, på norsk, og litt mer omstendelig, funksjonshemningsforskning. Utgangspunktet mitt er at abstrakte relasjonelle fenomener som tilhørighet kan anskueliggjøres gjennom det konkrete og synlige, at tilhørighet er et spørsmål om sted og adgang til sted, men også at *premissene* for adgang er viktige, og at det ikke uten videre er mulig å skille den symbolske tilhørigheten fra den rent praktiske tilhørigheten. Slike tanker gjennomsyrrer disability studies, som gjennom de siste tiårene har vært preget av interesse for tilhørighet og eksklusjon som konsekvenser nettopp av samspillet mellom materielle, sosiale og kulturelle faktorer.

Feltet er i Storbritannia særlig utgått av samfunnsvitenskapen, og det er i den britiske tradisjonen at blikket tidlig ble rettet mot blant annet samspillet mellom materielle, politisk-økonomiske strukturer

og samfunnsmessig tilhørighet. Her var analysene til sosiologen Mike Oliver mfl. fra 1980-tallet og fremover (Oliver 1990, 1996; Oliver og Barnes 2012) banebrytende. I disse studiene ble det for det første påpekt at den moderne verden er bygget slik at en stor del av befolkningen faktisk ikke har adgang til store deler av samfunnet – til utdanning, til arbeidsplasser, til offentlig transport og til private hjem. Dernest ble det vist at denne måten å bygge en verden på er et resultat av spesifikke historiske prosesser. Det vil si at den ikke var naturgitt, men hadde en klar politisk og ideologisk dimensjon.

Den høye andelen arbeidsløshet blant funksjonshemmede er for eksempel ikke noe mysterium for Oliver; forklaringen består i at funksjonshemming *er* arbeidsløshet, det vil si, ekskludering fra et industrialisert arbeidsmarked som stiller bestemte fysiske krav: om å kunne møte opp på et bestemt sted til en bestemt tid, gjerne i en bestemt type bygning, om å kunne jobbe et bestemt skift i et bestemt tempo, om å kunne utføre oppgaver i henhold til en rigid disiplin, det vil si, om å ha en kropp som kan leve opp til strenge normative forventninger. Andre kropper, kropper med ulike funksjonsnedsettelse, blir fullstendig devaluert, deres arbeidskraft var overflødig, og fordi samfunnet i stadig større grad identifiserte lønnsarbeid med samfunnsborgerskap, ble funksjonshemming en kategori som per definisjon medførte sosiopolitisk marginalisering.

At funksjonshemming fremdeles korrelerer sterkt med arbeidsløshet i det *post*industrielle samfunnet, med all sin angivelige fleksibilitet og dynamikk, kan i første omgang virke mer overraskende. Men med det kritiske perspektivet som Oliver deler med mange andre forskere innen disability studies, kan vi se funksjonshemming nettopp som en dynamisk restkategori: Det er her de havner, alle dem som arbeidslivet ikke er bygget for, alle som ikke automatisk hører til, men som trenger en eller annen form for spesialtilpasning. Det er via funksjonshemming vi kan avdekke de uuttalte normene.

Olivers analyser, samt analyser av offentlige og institusjonelle rom utført av samfunnsgeografen Brendan Gleeson (1998, 2001), er dessverre like aktuelle i dag som for en generasjon siden, både i sin overordnede teoretiske innretning og når det gjelder empiriske observasjoner. De viser i hvor stor grad funksjonshemming blir retorisk konstruert som en *naturlig ekskludert tilstand*, en som samfunnet må anstrenge seg for å tilby tilhørighet, når det i stor grad er den menneskeskapte materielle verden som er hovedårsaken til eksklusjonen.

Det avgjørende begrepet her er *normalitet*, det vil si den historiske oppfinnelsen som, i likhet med mange av de helt sentrale samfunnsinstitusjonene våre, fant sin form på attenhundretallet. Forestillingen om at det finnes noe slikt som et normalt menneske – et gjennomsnittlig menneske som også har en normativ funksjon, et menneske som både er normalt og avgrenser rommet for det normale –, er heller ikke naturgitt, men hadde sin historiske opprinnelse i statistikken (Davis 1995, 1997; Grue 2016). Det normale mennesket eksisterer ikke i virkeligheten, det er en *tenkt* størrelse, men denne tanken har fått dramatiske materielle konsekvenser, den setter premissene for møtet mellom kropp og menneskeskapt verden.

Normalitetsdiskursens orden

Fra 1990-tallet og fremover har disability studies blitt sterkt påvirket av strømninger som forbinder interessen for det materielle med idéhistoriske og sosiokulturelle undersøkelser. En av de viktigste er den foucauldianske diskursanalysen, som blant annet gjorde seg gjeldende med antologien *Foucault and the Government of Disability* (Tremain 2005). Som tittelen viser, er det *governmentality*-begrepet som her står sentralt, altså den analytiske tilgangen

som ser på hvordan moderne stater utøver makt på en måte som både er produktiv og indirekte, ved å organisere den materielle og diskursive verden på en slik måte at mennesker både forstår seg selv og handler på en bestemt måte. I tradisjonen etter Foucault er interessen særlig stor for institusjoner, det vil si, for arenaer som er gjennomregulerte, standardiserte og menneskeskapte, der skillene mellom normalitet og avvik blir aksentuert, fremhevet og i stor grad *produsert* av rigide kategoriskiller.

Det er flere grunner til at funksjonshemming er et helt eget tema for slike foucauldianske undersøkelser. Det er en kategori som konstitueres av forholdet mellom kunnskap og makt, av kunnskap om hva som utgjør «normale» menneskelige forutsetninger og ferdighetsnivåer, men det er også en kategori som i moderne stater konstitueres og reguleres av maktbærende institusjoner – av helsevesenet, av velferdsbyråkratiet og ikke minst av skolen.

Den moderne forståelsen av funksjonshemming befinner seg i og definerer et grenseland. Den betegner mennesker som verken er helt inkludert eller helt ekskludert. Denne doble bevegelsen skildres grundig i en historisk studie av velferdsstatenes fremvekst der statsviteren Deborah Stone (1984) identifiserer den politisk sårbare posisjonen som følger med å tilhøre den *behovsbaserte* fremfor den *ytelsesbaserte* delen av økonomien, å være utenfor det ordinære arbeidsmarkedet og avhengig av statlige ytelser som også er knapphetsgoder. For en stor andel funksjonshemmede fordrer minimal materiell trygghet og muligheter for deltakelse også at de underlegger seg ekstraordinære kontroll- og overvåkningsregimer. Eksklusjonen er ikke total, men stedet man skulle ha hørt hjemme, er ikke et trygt sted, fordi *muligheten* for eksklusjon alltid er til stede.

På utdanningsfeltet ser vi denne betingete tilhørigheten i den første norske loven om det som i dag ville blitt kalt spesialundervisning: *Lov om abnorme Børns Undervisning* (Kirkedepartementet

1879). Her utvides retten til opplæring til å gjelde en rekke grupper som tidligere var ekskludert, men lovens tredje paragraf spesifiserer at denne retten er langt fra absolutt. Det er unntak for barn det vil være «nyttig» å sende på skolen, samt for barn som ikke oppnår «skolens mål».

Slike bestemmelser hjemsøker den pedagogiske historien. Den som er forstått som avvikende, kan slippes inn dersom vedkommende er avvikende *på riktig måte*; det handler om en foreløpig og betinget adgang, ikke om dyp tilhørighet. Skolen er ikke til for disse barna – om de skal slippes inn, dreier det seg om særegne tilpasninger. De er alltid allerede ekskluderte.

Det andre stedet, den andre kroppen

Skolen som et eget sted, et annet sted enn hjemmet, deler trekk med de andre institusjonene som utgjør både skjelettet og muskulaturen i det industrielle og post-industrielle samfunnet. Det er normstyrt og normativt og normaliserende, det er innrettet på en bestemt *type* eller variasjoner over denne, enten typen heter «arbeider», «elev», eller «fange».

Dette gjenspeiles i byråkratiets prosedyrer og regler, men også i de rent fysiske omgivelsene, i høyden på trappetrinn, i lysåpningen i dører. Den foucauldianske diskursanalytiske tradisjonen er interessert ikke bare i hvordan ord og begreper former verden, men i hvordan omgivelser, rutiner og prosedyrer former kropp. En diskurs er aldri begrenset til teksten alene, den berører alle de faktorene som disponerer for en bestemt handlemåte.

Med dette perspektivet er det like umulig å tenke seg et menneske uten materielle omgivelser – uten et *sted* – som det er å tenke seg et sted, å tenke seg skapte omgivelser, uten også å forestille seg de menneskene som omgivelsene er skapt *for*. Jørge

Luis Borges skrev en novelle dedisert til H.P. Lovecraft, den tidlige skrekk- og science fiction-forfatteren som drømte frem de mest utenkelige utenomjordiske skapninger, alltid med flere øyne enn tenner og tentakler på uforutsigbare steder. I Borges' novelle beskrives ikke selve vesenene, men bare omrisset av dem ved hjelp av omgivelser, ved hjelp av møbler. Hva slags skapning kunne brukt en stol som ser *slik* ut, som har *denne* utformingen?

Jeg griper til denne novellen hver gang jeg ser spesielt stygge eller dysfunksjonelle hjelpemidler for funksjonshemmede – rullestolene på Heathrow lufthavn som ikke kan drives av den som sitter selv, bare av en som går bak og dytter – men tanken den fremmer kan også brukes for å fremmedgjøre de mest trivielle aspekter ved de menneskeskapte omgivelsene våre. Spørsmålet er: *Hva må du være i stand til for å fungere her?* Og listen er alltid lang; du må kunne stå, gå, tenke klart og sortere inntrykk. Du må kunne se, høre, du må være normal – med mindre du er en av dem som benytter de andre løsningene, de spesialtilpassede løsningene, løsningene for de andre.

Det er i Norge, som i mange land, blitt stadig viktigere å fremme idealet om *universell utforming* av bygg, tjenester og andre tilbud, det vil si at disse skal utformes slik at flest mulig kan bruke dem uten spesielle tilpasninger – på en slik måte at de fremmer og ikke hindrer samfunnsdeltakelse (Lid 2013). Dessverre finnes det i begrenset grad informasjon om i hvor stor grad norske skolebygg er tilgjengelige. Likestillings- og diskrimineringsombudet (2019) påpeker at det er liten politisk vilje til å innføre retningslinjer eller krav for å heve standarden vesentlig i de anslagsvis fire av fem norske skolebygg som har betydelige mangler når det gjelder tilgjengelighet.

Et annet moment, som heller ikke er ubetydelig, dreier seg om hvordan tilpasning og tilrettelegging rent faktisk utføres, og hva «uten spesielle tilpasninger» betyr i praksis. Er et bygg tilgjengelig

«uten spesielle tilpasninger» dersom en saktegående heis er tegnet inn på et sent tidspunkt i planleggingsprosessen, en heis som kan stoppe og gå i stykker på en måte som en rampe ikke kan? En rapport fra NTNU Samfunnsforskning på oppdrag fra Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet viser at det fremdeles er *individuelle tilpasninger* til *individuell forståtte behov* som er normen:

Et tydelig resultat som vi finner, er at oppgraderinger utløses når skolene støter på et behov. Dette er mer eller mindre definisjonen på at skoler ikke er universelt utformet, for da skulle behovene allerede være dekket. Kravene til universell utforming er minstekrav og et annet tydelig resultat i denne rapporten er at selv nye og i teorien universelt utformet skoler kan inneha barrierer til tross for dette. Selv med gode intensjoner om å gjøre skolen fysisk tilgjengelig for alle, er det flere eksempler på at upraktiske løsninger som hindrer tilgang (Wendelborg mfl. 2020 s. xii).

Den beboelige verden kan bli ubeboelig på subtile måter. Det er en lumskhet i de små umerkelige endringene som gir skarpe utslag, som når temperaturen stiger med så lite og så mye som en halv grad. Et lite trinn er ikke et lite trinn så lenge det er *et trinn*. Da er det en sperre og et juv: forskjellen på innenfor og utenfor. Grensene mellom det materielle og det symbolske er mer utydelige enn vi noen ganger liker å tro. En gang fortalte en venn meg om en kollega som hadde blitt indignert inntil det rasende fordi hun ble tildelt, på konferanshotellet hun besøkte, et *handikaprom*.

Disse rommene, de tilrettelagte, universelt utformede rommene, er sjelden merket med rullestolsymboler. Men materialiteten er umiddelbart og umiskjennelig annerledes – et større rom, ja, et større bad, ja, men også støttehåndtak ved toalettene, noen ganger en alarmsnor som henger ned fra taket. Ikke noe

å henge seg opp i, materielle faktorer som burde la seg overse, men de har en symbolsk betydning, de representerer noe annet enn normaliteten; en annen kategori, en man ikke vil kjenne seg som medlem av.

Det var, ganske enkelt, *utålelig* for denne kvinnen, et friskt og oppegående menneske, å være omgitt av alle disse indikasjonene på ... ja, på hva? Kan hende er de indikasjoner på svakhet, på sykdom, ikke på de andres nåværende sårbarhet, men hennes egen fremtidige. Hun var ikke til stede i samtalen. Jeg må gjette, og jeg gjetter på at ubehaget var dobbelt, og at det handlet både om en fremtidig ubeboelig verden og om en verden som eksisterer parallelt med ens egen, en verden man helst, dersom man har muligheten til det, ikke vil vite noe om, fordi det virker utenkelig å leve i den.

Fysiske arenaer og sosiale dynamikker

Jeg kommer ikke utenom min egen skoletid på åtti- og nittitallet i dette essayet, dette forsøket på å forstå. Eller er det slik at jeg ikke *vil* gå utenom denne snarveien til det subjektive perspektivet, til subjektiviteten i den verdenserfaringen jeg her skriver om? Det subjektive er avgjørende, resepsjonen er avgjørende. Jeg lurer på hvordan personalet på hotellet reagerte, om de var oppgitt eller forståelsesfulle. *Nei, hjelpe meg, selvfølgelig skal ikke du være på et sånt rom, la meg flytte deg til et normalt et.* Det er vanskelig ikke å ta verden personlig, i sin beboelighet eller ubeboelighet.

Jeg var rullestolbruker allerede på barneskolen. Da sto rullestolen parkert nede i sykkelskuret mens jeg satt i klasserommet. Den gamle trappeheisen opp til andre etasje var støvete og upålitelig; det gikk ingen heis ned til gymsalen i underetasjen. På videregående parkerte jeg fremdeles rullestolen utenfor skolebygningen,

dørene var tunge, og det var ingen automatisk døråpner. Det ble det nok ikke heller, sa rektor, det var for kostbart, men de andre elevene vil jo ha godt av å være til hjelp.

Og kan hende var det en nyttig erfaring for dem, det kan være nyttig og lærerikt å holde opp døren for noen som ikke makter det selv. Det er tross alt ikke en forpliktelse eller noe som strukturerer dagen, hver eneste gang man skal inn og ut av bygget. Det er ikke noe som definerer en verdenserfaring. Det som definerer erfaringen, er verdens gjenstridige materialitet, det som ikke kan overses eller tenkes bort.

I dette scenarioet blir inkludering noe som må utføres igjen og igjen, et arbeidet som aldri blir ferdig. Gapet lar seg aldri lukke, fordi samfunnets krav ikke blir vesentlig endret.

På ungdomsskolen ble rullestolen min låst inn i et lagerrom, fordi det var umulig å la den stå parkert i korridoren: Hornet lot seg ikke koble ut, og de andre elevene klarte ikke å la være å trykke på det. Forstyrrende for alle. Det virket utenkelig da med en annen løsning, enten materielt eller sosialt: en parkeringsplass inne i klasserommet eller en drøfting med elevene; andres rullestoler lar man stå i fred. Jeg tenker på dette når jeg henter sønnen min i barnehagen, når de fire og fem og seks år gamle ungene strømmer til og jeg viser dem at styringen er her, knappene sitter her, dette er lyset, dette er hornet, det trykker vi ikke på.

Mye av skoletiden tilbrakte jeg i forsøket på å *henge med*, ikke i timene, men i rommet mellom timene, i det uformelle og sosiale rommet som hele tiden flyttet på seg: stedet der man hang, i skolegården som var isete om vinteren, opp trappetrinnene til kantinen, alle stedene det var vanskelig å komme til på egen hånd, der det virkelige livet utspilte seg.

Det er allment anerkjent at tilpasningen av det offentlige rommet er viktig, og den politiske konsensusen rundt dette er mer eller mindre solid. Det er verre med de private rommene;

boligmarkedet slipper i stor grad unna. Der må tilpasningen gjøres datapunkt for datapunkt. Men også de offentlige rommene har mindre sfærer i seg, og den beboelige verden er den som ønsker velkommen, som *ønsker deg i seg*.

Dette uttrykket fra Nancy Mairs, det hun peker mot, den verden som ønsker deg i seg, er en verden som åpner for utforskning, for lek. Det er en verden som tillater samspill, fleksibelt og variabelt, som ikke er styrt av oppgaver som skal utføres på en bestemt måte, av bevegelsen fra A til B, men som lar seg tilpasse til ulike situasjoner, som har brede marginer og luftige rom. Uttrykket «universell utforming» har en svakhet i seg. Det kan tolkes som *one size fits all*, noe grått og pregløst og byråkratisk, men på sitt beste er denne typen utforming preget av overskudd og kreativitet. Noen av de beste eksemplene på slik utforming har jeg sett på lekeplasser, med ramper som kan være til hva som helst, til å løpe, klatre, rulle, storme, snike, sjangle, være på.

Inkluderende marginalisering

Den prinsipielt pragmatiske norske modellen av funksjonshemming, gap-modellen, er i tråd med den internasjonale dreiningen mot en menneskerettsbasert forståelse av funksjonshemming, den som er kodifisert i FNs CRPD, *Convention on the Rights of Persons with Disabilities* (United Nations 2007). Her er det deltakelse *på lik linje med andre* som er målet, mens midlene i praksis er tilpasning, tilrettelegging og inkludering av det alltid allerede ekskluderte.

Med all sin idealistiske universalisme er dette også, i praksis, en kodifisering av den politikken som allerede føres på funksjonshemmingsfeltet i mange land. For det aller meste skal eksisterende bygg, tilbud og tjenester justeres, suppleres og utvides. Jeg har

annetsteds påpekt at det her er en reell risiko for *inkluderende marginalisering* (Grue 2019). Den «andre» i «på lik linje med andre» blir ikke gjennomsnittet av befolkningen, men det absolute minimum – og det som innføres av tiltak og tilrettelegging, blir svært grundig merket, fortrinnsvis med det hvite og blå rullestolikonet som gjennom mange tiår er blitt det suverent mest gjenkjennelige symbolet på funksjonshemming.

Eller, som en kollega av meg en gang fikk høre under befaring på en skole der en liten gruppe barn lekte i en seksjonert del av skolegården: Jo, der har du *de inkluderte*, de vi har tatt hensyn til, fordi vi må – de som kan delta på lik linje med alle andre, eller i det minste langs en parallell linje, som er det beste vi kan tilby for øyeblikket. Det er, tross alt, de andre – de normale – som setter premissene, det er dem verden ble bygget for.

Det vi gjør nå, er å forsøke å lukke et historisk gap. Vi beveger oss som i et av Zenos paradokser, tilsynelatende stadig nærmere, men aldri helt fremme. Målet beveger seg tross alt også, og (ulikt paradokset) hver gang det rører *ordentlig* på seg, hver gang det settes en ny standard for bygninger, for pedagogikk, for bevegelse i verden, da halser inkluderingsforsøkene etter, forsøkene på å gjøre også den nye verden beboelig for alle.

Ikoner, typer og utopier

Jeg legger til grunn at vi forsøker, at den gode viljen finnes. Jeg tar utgangspunkt i at samfunnet *vil*, inntil et visst punkt, forstå funksjonshemmede som en minoritet som bør med. Jeg forsøker å finne ut hvor dette punktet befinner seg, hvor langt vi når før det stopper opp, før det heter: *Nå må det jo holde, nå er dere vel fornøyd*. Jeg legger til grunn at det finnes et slikt punkt, et punkt der motreaksjonen starter.

Jeg tar utgangspunkt i rullestolikonet for å påpeke diskrepansen i det at funksjonshemming er et komplekst fenomen som symboliseres på enkle måter. Rundt en syvendedel av menneskeheten er funksjonshemmet (WHO 2011): Det er snakk om verdens største og mest heterogene minoritet. Det burde vært en selvfølge at verden var et beboelig sted for alle disse menneskene, men det er den ikke, og selv FN-konvensjonen, selv CRPD, postulerer at endringen av verden skal skje gjennom *rimelige* tilpasninger, uten at noen pålegges, som det heter i artikkel 2, en *utilbørlig byrde*.

Hva er rimelig, og for hvem? Variasjonen innen denne minoriteten er så stor at medlemmene i praksis bare har én ting felles: På ett eller flere punkter opplever de betydelig friksjon i møte med samfunnet slik det i dag er organisert, noen ganger så stor at verden blir ubeboelig. Det er vilje til å gjøre noe med dette, men nettopp fordi variasjonen – i kapasitet, i behov – er så stor, er det enklere å tenke på problemet som mer individets enn samfunnets. Og det som kunne ha vært løst gjennom en justering av samfunnets krav, blir i stedet løst gjennom tilrettelegging og tilpasning for enkeltindivider – eller *typer* av enkeltindivider. Deres felles krav er rimelig, men hver og en krever de det urimelige, det umulige.

Den kanadiske pedagogen Tanya Titchkosky har skrevet utførlig om hvordan denne dynamikken kan utspille seg i fysiske omgivelser i boken *The Question of Access* (2011). Der ser hun nøye på tilretteleggingen av sitt eget arbeidssted, universitetet i Toronto. Det er, i likhet med de fleste vestlige universiteter, en institusjon som anser seg som fullt ut tilgjengelig – og som er full av rullestolikonet, på parkeringsplasser, på toaletter, ved ramper og så videre.

Men skinnet bedrar. Mange av fasilitetene som er merket som tilgjengelige, er bare tilgjengelige for en bestemt type rullestolbruker, gjerne en med en liten og manøvrerbar manuell rullestol. I praksis kan de «tilgjengelige» fasilitetene være svært, vel,

upraktiske – men ikonet og synliggjøringen betyr at institusjonen anser seg som ferdig; *nå* er det vel bra nok. Dette må være rimelig.

Dette er inkluderende marginalisering i praksis; det er også verd å minne om hvor liten andel funksjonshemmede som faktisk er rullestolbrukere. Det blå og hvite ikonet refererer *direkte* til noen få prosent av alle funksjonshemmede. En enormt mye større gruppe har andre funksjonsnedsettelse enn dem som typisk forbindes med bruk av rullestol: nedsatt syn, nedsatt hørsel, nedsatte kognitive funksjoner, kroniske sykdommer, og så videre. Den norske paraplyorganisasjonen Funksjonshemmedes fellesorganisasjon har i skrivende stund 84 medlemsorganisasjoner, fra Autismeforeningen til Foreningen for voksne med medfødt hjertefeil, og antallet øker stadig.

Misforholdet som kamoufleres bak strategisk bruk av minste-standarder for universell utforming, eksisterer mellom det som forstås som normalt, og det som forstås som avvikende. Den normale bruken – som krever en normal kropp, normale kapasiteter – er umerket og nøytral, den er selvsagt og automatisk. Den innebærer et selvsagt og *naturlig* forhold til verden. Når den avvikende kroppen inkluderes, er det gjennom en inkluderende gest og et stort, lysende symbol, *som om også eksklusjonen var naturlig*.

Innen denne rammen er det ikke enkelt, og kan hende ikke mulig, å skape en beboelig verden for kroppene som forstås som avvikende. Det ville i stedet kreve en omorganisering av samfunnet som grenser til det utopiske. Slike tankeeksperimenter finnes innen *disability studies*; en av de mest kjente stammer fra den sørafrikanske aktivisten Vic Finkelstein (1988), som så for seg en landsby bygget for rullestolbrukere, der det er de gående som opplever friksjonen mot verden, som stanger i taket og får vondt i ryggen av stadig å måtte bøye seg. Det virker absurd, urimelig, utålelig, at majoriteten skulle tilpasse seg minoriteten på denne måten.

Det store prosjektet

Anvendt på skole og det pedagogiske feltet har disse perspektivene åpenbare implikasjoner. Skolevesenet er en sterk normativ kraft, og spesialpedagogikken, som nærmest per definisjon er den delen av pedagogikken som retter seg mot funksjonshemmede, har normaliserende tiltak som en vesentlig del av sin faglige funksjon. Med gap-modellens begreper har spesialpedagogikken i all hovedsak som oppgave å *styrke individuelle ferdigheter*. Å endre på samfunnets krav ligger utenfor det spesialpedagogiske, eller for den del det pedagogiske mandat.

Det finnes, naturligvis, radikale alternativer, fra frigjøringspedagogikk til *neurodiversity*-bevegelsen, som ønsker å omdefinere autisme fra et uttrykk for klinisk avvik til et uttrykk for naturlig variasjon – en annen måte å tenke å sanse på enn det gjennomsnittlige, *en annen måte å være i verden på*.

Det er, foreløpig, begrenset hvor godt fotfeste slike kritiske retninger har, hvor stor påvirkning de har på institusjonell og profesjonell praksis. Kritikken av normaliteten forblir *betinget*.

Jeg vender, nå mot slutten av dette essayet, tilbake til Rosemarie Garland-Thomson. Hennes kanskje mest kjente begrep er *the normate*, det forestilte gjennomsnittlige mennesket («hvermannen») som defineres gjennom sine motsatser, avvikerne, og som er like *normgivende* og *normaliserende* som det er *normalt*. Begrepet betegner en identitetskonstruksjon, en som ikke bare favner funksjonsevne, men også andre aspekter ved kroppsliggjort væren, kjønn, hudfarge, legning; det vesentlige er at den umerkede majoriteten både utdefinerer minoritetene og etablerer seg som det uoppnåelige målet.

I slike begreper, som i eksemplene jeg har drøftet, møtes det språklige og symbolske og sosiale og materielle. Disse tingene kan skilles fra hverandre i analysen, men de smetter sammen

igjen, trukket mot hverandre av elektromagnetiske og historiske krefter, slik at vi må begynne analysen, atskillelsen, om igjen neste morgen, forhåpentlig uthvilte. Det er et nødvendig arbeid, et pragmatisk arbeid, et arbeid som hjelper med å forstå en verden som uten tilsyn, tilsynelatende av seg selv, tenderer mot tilbakefall til gjennomsnittet, til en syntese som er tilpasset *the normate*. Det er nødvendig å analysere, skille, kritisere, drøfte, for å skape et rom, om så bare midlertidig, for å inkludere de ekskluderte.

Sisyfosarbeidet, nok en gang: å male rullestolikonet på asfalten eller skru det opp i form av et skilt. Både en seier og et tap – et steg nærmere det tilgjengelige samfunnet via en symbolsk og materiell markering av hvem som naturlig hører til, og hvem som ikke gjør det. En påminnelse om hvem som med selvfølge bor i verden, og hvem som er her på nåde. Et svakt håp om at dette symbolet, når det viskes ut, etterlater seg en verden som med selvfølge er beboelig for alle.

Litteratur

- Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet (2008). Diskriminerings- og tilgjengelighetsloven [Anti-discrimination and Accessibility Act]. Oslo: Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet.
- Davis, L. (1995). *Enforcing Normalcy: Disability, Deafness, and the Body*. New York: Verso.
- Davis, L. (1997). «Constructing Normalcy. The Bell Curve, the Novel, and the Invention of the Disabled Body in the Nineteenth Century». I: Davis L.J. (red.). *The Disability Studies Reader*. New York: Routledge.
- Finkelstein, V. (1988). «To Deny or Not to Deny Disability – What is disability?» *Physiotherapy*, Årg. 74(12), s. 650–651.
- Garland-Thomson, R. (2015). «Habitable Worlds: A public lecture». Washington, D.C.: Georgetown University.

- Gleeson, B. (1998). «A Place on Earth: Technology, Space, and Disability». *Journal of Urban Technology*, Årg. 5(1). Taylor & Francis: 87.
- Gleeson, B. (2001). «Disability and the Open City». *Urban Studies*, Årg. 38(2). Taylor & Francis: 251–265.
- Grue, J. (2019). «Inclusive Marginalisation? A Critical Analysis of the Concept of Disability, Its Framings and Their Implications in the United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities». *Nordic Journal of Human Rights* Årg. 37(1): 3–17. DOI: 10.1080/18918131.2019.1589165.
- Grue, L. (2016). *Normalitet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Imrie, R. (2012). «Universalism, universal design and equitable access to the built environment». *Perspectives in Rehabilitation* Årg. 34(10). Informa Healthcare London: 873–882.
- Kirkedepartementet (1879). *Ot.Prp. nr 2. Ang. Utferdigelse af en Lov om Skoler for abnorme Børn*.
- Lid, I.M. (2013). *Universell utforming*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Likestillings- og diskrimineringsombudet (2019). *CRPD: Tilgjengelighet til grunnskoler og videregående skoler*. Oslo. Tilgjengelig på: https://www.ldo.no/globalassets/ldo_2019/03_ombudet-og-samfunnet/konvensjoner/fns-konvensjon-for-personer-med-nedsatt-funksjonsevne/crpd_rapportskoler_pdf.pdf.
- Mairs, N. (1996). *Waist-High in the World: A Life Among the Non-disabled*. Kansas City: Beacon Press.
- NOU (2001). *Fra bruker til borger [From user to citizen]*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste.
- Oliver, M. (1990). *The Politics of Disablement. Critical Texts in Social Work and the Welfare State*. London: MacMillan.
- Oliver, M. (1996). *Understanding Disability, From Theory to Practice*. New York: St. Martin.
- Oliver, M. og Barnes, C. (2012). *The New Politics of Disablement*. London: Palgrave Macmillan.
- Sosialdepartementet (1966). «Om utviklingen av omsorgen for funksjonshemmede». St.mld nr. 88. (1966–1967). Oslo.
- Stone, D.A. (1984). *The Disabled State. Health, Society, and Policy*. Philadelphia: Temple University Press.
- Titchkosky, T. (2011). *The Question of Access: Disability, Space,*

- Meaning*. Toronto: University of Toronto Press.
- Tremain, S. (2005). *Foucault and the Government of Disability. Corporealities*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Tøssebro, J. (2004). «Understanding Disability». *Scandinavian Journal of Disability Research*, Årg. 6(1): 3–7.
- United Nations (2007). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional protocol*. New York: United Nations.
- Wendelborg, C., Røe, M. og Molden, T.H. mfl. (2020). *Barrierer i det fysiske læringsmiljøet for elever med nedsatt funksjonsevne*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning.
- WHO (2011). *World Health Organization: World Report on Disability*. Genève.

Ut av hjemmet – inn i hjemmet

Når skole og hjem går sammen

Hilde Bondevik og Inga Bostad

For noen barn og unge med spesielle behov er hjem og skole samme sted, i hvert fall i enkelte perioder, gjennom barndoms- og ungdomsårene. Hva skjer når hjem og skole faller sammen? Når hjemmet blir skole og skolen blir hjemme? Hvilke kunnskapsideal, etiske normer og verdier styrer synet på opplæring for disse barna? Og hvilke spenninger finnes i enhetsskolens integrerende ambisjon? I spennet mellom nytte, helbredelse og inkludering skiller de såkalte behandlingsskolene seg ut som både interessante og oversette institusjoner i vår historie, og vi skal dykke ned i to av dem: Med sine særegne topos og med institusjonens rytmer viser de på hver sin måte hvordan grenser kontinuerlig flyttes mellom innenfor og utenfor, tilhørighet og utenforskap, oss og dem.

I dette kapitlet skal vi både gi en historisk bakgrunn for de såkalte behandlingsskolene og vise hvordan den juridiske og institusjonelle historiefortellingen illustrerer en historisk

mellomfase på 1950- og 60-tallet. Denne fasen kjennetegnes først og fremst av en medisinskfaglig optimisme og pedagogisk rettighetstenkning for barn med psykiske lidelser og funksjonsnedsettelse, som går hånd i hånd med motsetningsfylte formål om integrering og normalisering. Gjennom en rekonstruksjon av 1950-tallets integreringsidealer om et «normalsamfunn» for alle, og gjensynet med den faglige og politiske tilslutningen til utbygging av velferdsstaten og statlig ansvar gjennom sosial anerkjennelse og rettighetsfesting i 1960-årene, fremtrer våre to institusjoner som bærere av motsetningsfylte formål som både finnes i historien og kaster lys over vår egen tid: Institusjonene skulle være både et *hjem*, der egenverdien står mot det målrettede, en *institusjon*, der behandlingen forankres i både patologi og normalitet, og en *skole* der formålet om integrering står mot eksklusivering og stigmatisering. Alle disse motsetningene settes i spill i våre to institusjonsskoler.

En historisk mellomfase

Det feier en optimismens vind over 1800-tallet i Norden: Likhetstenkning, rettigheter og egenverd for «abnorme barn og unge» er ideer som diskuteres livlig. Etter hvert blir også omsorg og ansvar for barn og unge med spesielle behov satt på agendaen, og lovverket følger etter. I Norge får vi en egen skolelov om «abnorme barns undervisning» i 1881. Samtidig viser den korte norske institusjonshistorien, som starter med abnormskoler og pleiehjem for åndssvake¹ på slutten av 1800-tallet og fører til en landsomfattende utbygging av den såkalte åndssvakeomsorgen på 1950-tallet, at synet på opplæring og dannelsedyktighet for utsatte barn og unge når et toppunkt nettopp på 50- og 60-tallet. Åndsvakeloven av 1949, lov om spesialskoler i 1951, landsplanen

for åndssvake i 1952, lov om barnevern i 1953, «Innstilling fra utvalget til å utrede spørsmålet om tiltak for barn som trenger psykiatrisk-psykologisk undersøkelse, rådgiving og behandling» i 1956, skoleloven av 1959 med retten til undervisning og opplæring for barn på sykehus, etablering av skoletilbud og opplæring for barn og unge med nedsatt kognitiv funksjonsevne og psykiske lidelser, illustrerer dette. Og ikke minst vitner oppstarten av norsk barnepsykiatri, som ser dagens lys på 1950-tallet, også om progressive og nytenkende kunnskapsidealene. Dette toppunktet skulle ganske raskt i Emma Hjorths historie vise seg å overskygges av økende overgrep, sosial kontroll og vanstell, og ende med et *annus horribilis* i 1966, som Arne Skouen beskriver det (Fjermeros 2012) og deretter HVPU-reformen på slutten av 1980-årene.²

Hva var det som preget de nye kunnskapsidealene, etiske normer og verdier som ble fremmet om opplæring og dannelsedyktighet i denne historiske mellomfasen, og hvordan kommer dette til uttrykk i etableringen av behandlingsskolene?

Ved å gjøre et dypdykk i de to institusjonene Emma Hjorths Hjem (EH) og Statens senter for barne- og ungdomspsykiatri (SSBU) og deres skoler skal vi nyllese opplæringslover og skoleplaner, men også dokumentere institusjonelle praksiser som kan belyse både en pedagogisk-medisinsk nyorientering og de motsetningsfylte formålene som lå i forestillingene om å forene hjemmet, institusjonen og skolen.

Behandlingsskolen³ – i spennet mellom nytte, helbredelse og inkludering

Hjem-metaforen anvendt på skolen eller mer konkret, klasserommet, har åpenbare spenninger i seg, og dette kommer særlig til syne når vi tar utgangspunkt i våre to institusjoner. Et hjem er

primært et sted der formålet er autotelisk, det vil si at det har en egenverdi som er langt viktigere enn at det skal være redskap for samfunnet eller for et gitt formål. Et hjem, eller det hjemlige, er ikke målrettet på samme måte som en institusjon med et helbredelsesformål. En institusjon har snarere et heterotelisk formål, altså et mål utenfor eller utover seg selv, som fenomenet eller aktiviteten peker mot. På EH var formålet å forene det nyttige og det hjemlige. Helbredelse og trening i samfunnsdeltakelse skulle kombineres med omsorg og anerkjennelse, altså skulle det autoteliske og det heteroteliske til en viss grad knyttes sammen. Også på SSBU ble foreningen mellom det nyttige og det hjemlige søkt, om enn på litt ulikt vis, og som oftest med en noe kortere tidshorisont enn på EH. Her knyttes behandling og forskning sammen med det overordnede formålet om å gi barn og unge med spesielle utfordringer trygge og kunnskapsbaserte rammer for utvikling og vekst. Skolen eller behandlingsskolen forente derfor klinikken, det terapeutiske og dagliglivet i den perioden hjem og skole var samme sted.

Og spørsmålet vi stiller her, er om disse svært så ulike formålene lar seg forene? Et hjem der barn og unge skal bo i en viss periode, har en annen tidsdimensjon enn det vi vanligvis forbinder med et hjem: Målet er å ruste deg til å forlate stedet. Den vertikale rammen er både ubarmhjertig og spenningsfylt, kan vi si; progresjonen er på mange måter kriteriet for selve livskvaliteten. Det er ikke som et hjem der du forventes å vende tilbake, der du oppholder deg uten en klar forventning om at tiden er ute, at oppgaven er fullført, at hjemmet er tilbakelagt og plassen overtatt av en annen. Derimot er våre to institusjoner – EH og SSBU – eksempler på former for arbeidshjem, «nyttehjem», eller hjem der formålet er viklet inn i hverdagens rutiner og er styrende for både økonomiske, etiske og medisinske prioriteringer. Og i fortsettelsen av dette: Er det slik at vi forstår skolen eller klasserommet bedre ved hjelp av andre og

utfyllende metaforer enn hjem og det hjemlige, som for eksempel en leir (Weems 2010)? Er det bedre om vi forstår skolen som et sted vi drar til og slår oss ned for en periode, på gjennomreise, sammen med andre som også skal bo der, enten det er frivillig eller som resultat av ytre press?

EH og SSBU viser at de som institusjoner rommer flere motsetningsfylte formål, og kanskje kan vi si det slik at vi har å gjøre med tre topoi, hver med sine spenningsfylte formål: *hjemmet* (egenverdi/målrettet verdi), *institusjonen* (patologi/normalitet) og *skolen* (integrering/ekskludering).

Samtidig kan det trekkes en rød tråd gjennom samfunnets vekslende ideer og idealer om hjemmet, institusjonen og skolen, nemlig nytteperspektivet. Hva tjener behandlingen av psykisk syke og sårbare barn til? Hva skal den oppnå, og hvorfor skal staten bidra med penger og kompetanse?

Det første kan synes enkelt. Behandling skal først og fremst lindre ulike former for symptomer og plager, høyne funksjonsnivå og livskvalitet. Slik kan vi kanskje si at behandlingen er til for den enkelte og har en autotelisk verdi, men den peker også utover – mot nytteaspektet. Behandlingen har et bredere og mer komplekst formål; den skal komme fellesskapet og samfunnet til gode. For våre barn og unge skal behandlingen og behandlingsskolen fremme og være med på å skape integrering, i ulike typer fellesskap, på institusjonen og skolene, men også i familien og nærmiljøet de forlot, og som mange skal tilbake til, i arbeidslivet og i samfunnet for øvrig. Slik kan det være tale om en type «utenforskap» som igjen søkes integrert i nye «innenforskap». Vi kan snakke om en form for pseudonytte som ligger under institusjonenes hjemlighet: Et familiehjem vil alltid inneholde noen dimensjoner, relasjoner og tilknytningspunkter et institusjonshjem aldri kan romme, institusjonshjemmet med dets behandlingsskole vil trolig alltid være tydeligere heterotelisk orientert enn familiehjemmet.

Den norske fellesskolen har historisk sett hatt et formål om integrering, likeverd og likestilling, og dette har stått og står fortsatt i en vedvarende spenning med en vertikal utdanningsideologi basert på meritokrati og samfunnsbehov, behovet for fremtidig arbeidskraft, kompetanse og profittmaksimering. Denne integreringspolitikken gjenfinnes også i den moderne forståelsen av normalitet eller avvik. Selv om forestillinger om normal/unormal kan ses langt tilbake i tid, oppstår den moderne forståelsen av begrepet om normalitet som en parallell til det patologiske i medisinen på starten av 1800-tallet før det utvides og blir tatt i bruk i dagligspråket (Hacking 1990; Canguilhem 1989).

Institusjonelle utprøvningsmodeller

De to institusjonene EH – en institusjon for mennesker med kognitiv funksjonsnedsettelse – og SSBU – en institusjon for barn og ungdommer med psykiske utfordringer – har både fellestrekk og skiller seg klart fra hverandre. Begge institusjonene er unike i en norsk kontekst: De er de første i sitt slag og fremsto som arnesteder for radikale ideer om behandling, fagutvikling og undervisning av både fagpersoner og av barna og ungdommene som bodde der. Med helsedirektør Karl Evang i spissen blir de to institusjonene utprøvningsmodeller for nye behandlings- og undervisningsformer og bryter samtidig med den mer tradisjonelle kristne-diakonale kulturarven. Men de er også svært ulike, særlig med tanke på gruppene institusjonene var beregnet for – barn og ungdom med henholdsvis kognitiv funksjonsnedsettelse og med psykiske lidelser og problemer.

EH har sitt historiske opphav i Fru Hjorths Pleie- og Arbeidshjem, som ble etablert i 1898 i Vollen i Akershus og var Norges første omfattende institusjon for psykisk utviklingshemmede. I 1915 overtok staten driften, og senere ble Emma Hjorths Hjem en del av Bærum

sykehus. Men det var først i 1961 at Emma Hjorth skole ble opprettet.

SSBU kan på sin side føres tilbake til opprettelsen av Barnepsykiatrisk avdeling ved Rikshospitalets barneklinikk i 1950. Etter hvert så staten et behov for at også ungdom med psykiske problemer skulle få et tilbud, og i 1963 åpnet Ungdomspsykiatrisk klinikk sine første avdelinger på Sogn i Oslo. I 1968 flyttet Barnepsykiatrisk avdeling også opp til Sogn og var fra da av SSBUs statens spesialklinikk for barne- og ungdomspsykiatri. De to klinikkene hadde felles budsjett og økonomisk administrasjon, men levde til dels uavhengige faglige liv frem til 1992 da de fikk en mer felles integrert organisasjon med blant annet en seksjon for undervisning (Bjarkø mfl. 2012). For å gi et skoletilbud til ungdom under behandling ved institusjonen ble Sogn ungdomsskole etablert i 1965. Og fem år senere ble Sognsvann skole opprettet for å gi barna ved barneavdelingen et eget tilbud.

Et underliggende premiss for utvidelsen av skolegang og opplæringstilbud til barn og unge på institusjoner er ideen om at helse er et offentlig anliggende. Her skal det også nevnes at Evang, som var helsedirektør fra 1938 til 1972, skal ha sett det som sin oppgave å styrke statens innsats gjennom sentral planlegging og ressurstilgang og derigjennom nedbygge privat sektor. Som kjent bidro også Evang til å gi det utvidede helsebegrepet, slik det formuleres i Verdens helseorganisasjons (WHO) grunnlov, et innhold som også blir relevant i vår kontekst: «Helse er ikke kun fravær av sykdom, men også psykisk og sosialt velvære.»

Rettsliggjøringens janusansikt

Fra begynnelsen av 1800-tallet spredde det seg i Europa en faglig optimisme relatert til opplæring av personer med særlige kognitive funksjonsplager. Optimismen og de nye ideene var knyttet til en

helbredelsestenkning hvor «åndssvake» skulle ledes ut av sin isolasjon og bli moralsk forbedret, og videre settes i stand til å delta i det sosiale liv. Denne «helbredelsespedagogikken» var inspirert av de første institusjonene for døvstumme i Frankrike og særlig av den franske legen Eduard Seguin (1812–1880), som blant annet etablerte den første privatskolen for barn med særlige behov i Paris, og publiserte det som antas å være den tidligste læreboken om barn med «intellektuell funksjonshemming» i 1846 – *Traitement Moral, Hygiène, et Education des Idiots*. Med henvisning til den franske revolusjonens menneskerettighetserklæring fra 1790, som ble ett av utgangspunktene for oppdragelse og undervisning av denne gruppen, var troen på at de kunne helbredes ved hjelp av undervisning og opplæring stor, og det ble etter hvert etablert åndssvakeanstalter over hele Europa (Simonsen 2000 s. 71–72).

Både på 1700- og 1800-tallet var målet primært å gi personer med ulike funksjonsnedsettelse og mentale problemer en opplæring så de kunne arbeide og bli økonomisk selvstendige, men også fordi latskap ble oppfattet som en trussel mot individets moral (Simonsen 2000 s. 73; Foucault 1987 [1961]). På en åndssvakeanstalt var det derfor vanlig med arbeidsstuer og verksted av ulike slag (Simonsen 2000 s. 74). Disse nye åndssvakeanstaltene markerte et skille i historien for denne gruppen: De ble avgrenset fra de psykisk syke, de fattige og de arbeidsløse som de tidligere var blitt regnet sammen med (Harrebye 1982), men ikke før i annen halvdel av 1800-tallet ble skolegang for denne gruppen barn og unge et mer omfattende anliggende (Simonsen 2000 s. 74). I Norge får vi den første offentlige institusjonen for undervisning av døvstumme i 1825 i Trondheim, og fra 1850 var allmueskolen i flere byer organisert slik at det var spesielle tilbud for undervisning av «forsømte eller tilbakestående elever» i egne hjelpeskoler eller anstalter (Simonsen 2000 s. 87). Samtidig var opplæringen i

åndssvekanstaltene inspirert av europeiske pedagoger og leger som nettopp Edouard Seguin, men også J.M.G. Itard og Johan Guggenbühl (Rydberg 1982 s. 31, sitert i Gierløff 2006 s. 29).

Det første nordiske møtet for abnormskolene ble holdt i København i 1872, og selv om vi i Norge var kommet kortere i arbeidet for egne skoler for «døve, blinde og åndssvake» enn de andre nordiske landene (Simonsen 2000 s. 93), skulle vi komme til å gå foran når det gjaldt utviklingen av rettigheter og rettighetsforståelse for nettopp disse tre gruppene av elever med innføringen av abnormskoleloven av 8. juni 1881. Denne skoleloven – Lov om abnorme Børns Undervisning^{4, 5} – pålegger «ethvert Skolestyre at henvise de inden Kommunen værende abnorme Børn, der ikke på anden maade forsvarlig undervises, til de for dem bestemte skoler» (Bostad og Hanisch 2016; Simonsen 2000). Men selv om Norge har hatt en egen spesialundervisningslov siden slutten av 1800-tallet, som pålegger staten å sikre at det til enhver tid «tilveiebringes det fornødne Antal Opdragelses- og Undervisningsanstalter» (§ 1) for døvstumme, blinde og åndssvake barn, førte dette samtidig til at barn med ulike funksjonshemninger ble holdt utenfor den allmenne skolelovgivningen frem til etterkrigstidens integreringslover (Syse 1997).

Loven av 1881 hadde også sine klare begrensninger; den gjaldt bare disse barnas rett til undervisning i betydningen en «kristelig og borgerlig Oplysning samt at oplære dem for praktisk Livsvirksomhed» (§ 1a) og å overta konfirmasjonsforberedelsen til «de til Statskirken hørende Elever» (§ 1b), og omfattet ikke andre grunnleggende rettigheter knyttet til for eksempel medbestemmelse og selvråderett. Mens Eva Simonsen legger vekt på at dette er pedagogenes lov, som tar utgangspunkt i de sårbare barnas behov og at loven skapte både forventninger og håp for disse elevens utdanningsmuligheter og fremtidsutsikter (Simonsen 2000 s. 109), beskriver Jan Froestad hvordan baksiden

av modernitetens fremskrittstro også innebar en normalisering og disiplinering uttrykt i «skillet mellom det gode, det sunne og det høyverdige i motsetning til det onde, det syke, det underutviklede eller det dyriske» (Froestad 2004 s. 77). Imidlertid deler Simonsen den oppfatning at skolelovene i 1889 (Lov om folkeskolen, i kjøpstedene og på landet) innfører ulike segregeringsmodeller, for eksempel den som skilte mellom barn som kunne smitte moralsk og derfor burde ut av folkeskolen, og dem som hørte til der (Simonsen 2000 s. 109). Men også etterkrigstiden i Norge kjennetegnes av et nøye inndelt skolehierarki hvor folkeskolen «rangerte øverst, med en stadig sterkere differensiert spesialundervisning med eget hierarki under seg» (Simonsen 2000 s. 437). Den tredelte ordningen for «sinker, evneveike og aandssvake» besto av folkeskole øverst, deretter hjelpeskolen⁶, så de statlige spesialskolene, og nederst var den såkalte «aandssvakeomsorgen».

Det finnes altså en spenning mellom ideen om det egalitære norske samfunnet knyttet til forestillingen om grunnskolen som *likhetsskapende og progressiv* på den ene siden og *like muligheters meritokrati* på den andre. Samtidig ble den pedagogiske optimismen mindre allerede i 1890-årene – slik vi også ser det i medisinske fagdiskusjoner der degenerasjonstenkningen og arvelighetstenkning stadig fikk større innpass – og flere enn før ble plassert direkte på asyl uten forsøk på opplæring og undervisning (Kirkebæk 2002 s. 15).

Ikke-dannelsedyktige og «segregert nytenkning»

Opprettelsen av spesialskolene utover på 50-tallet tvinger frem en «hardhendt segregering», ifølge Froestad, og lærerne og lærerorganisasjonene er de fremste pådriverne for en slik enhets-skole

hvor man er «kvitt bryssomme elever». Men dette er i tillegg en «dobbeltsenselse» (Frøestad), hvor de barna som ikke er dannelsesdyktige, heller ikke tilkjennes opplæringsplikt på spesialskolene. Disse skolene driver en form for selvjustis, skriver Simonsen, i den forstand at de utestenger elever som ikke er dannelsesdyktige, for å kunne nærme seg normalskolen og knytte seg til landets øvrige skoleverk: «Svake elever måtte ubønnhørlig renses ut og overlates helsevesenet» (Simonsen 2000 s. 442–443).

Det å være dannelsesdyktig innebar at man var i stand til å ta til seg Guds ord og derved menneskeliggjøres. Grunnleggende renslighet og et minimum av boklig lærdom hørte også til. På bakgrunn av den dypt problematiske bruken av «dannelsesdyktighet» dukket det stadig opp nye spesialskoler som staten og kommunene skulle betale for, og abnormskoleloven ble så erstattet av *lov om spesialskoler* i 1951.

Begrepet «ikke-dannelsesdyktig aandssvag» ble først formalisert i lov av 4. juni 1915 «om døve, blinde, og aandssvake barns undervisning og om pleie- og arbeidshjem for ikke-dannelsesdyktige aandssvake» (§ 8). Åndssvake med lett psykisk utviklingshemming (debile) fikk enerett til undervisning i spesialskolen, mens «ikke-dannelsesdyktige» åndssvake (moderat til alvorlig og dyp psykisk utviklingshemming) skulle ha tilbud i pleie- og arbeidshjem. Ikke dannelsesdyktige åndssvake ble dermed samtidig fratatt retten til undervisning og i praksis alle individuelle rettigheter (Syse 1997). Senere, omkring 1920, sørget Spesialskolevesenet for at spesialskolens elever fikk betegnelsen *evneveik* (ved revisjon av spesialskoleloven i 1951 ble denne betegnelsen brukt i lovteksten), mens ikke-dannelsesdyktige ble forbeholdt betegnelsen *åndssvak*. Dette bidro til at betegnelsene «*evneveik*» og «*åndssvak*» skapte et ytterligere skille. Resultatet av denne todelingen mellom dem som falt innenfor spesialskolene og ble betegnet som *evneveike*, og dem

som falt utenfor og ble kategorisert som åndssvake, ble kilde til konflikter og uklar praksis både i omsorgs- og skolepolitikken frem til 1991.

Kanskje kan dette formuleres slik: Folkeskolen er en normalskole hvor ingen deles inn etter klasse og bakgrunn, og alle i prinsippet skal behandles likt. Samtidig er det akseptert å sette noen barn (med nedsatt funksjonsevne) helt utenfor.⁷

Personer som ikke kunne nyttiggjøre seg skoleundervisning i spesialskoler – som oftest var skolene inndelt etter ulike funksjonskategorier som døvstum, blind eller såkalt åndssvak⁸ –, falt altså utenfor. Med andre ord skjer det utover på 50-tallet det vi kan kalle en «segregert nytenkning»; de ikke-dannelsesdyktige åndssvake skilles ut som gruppe og utestenges fra spesialskolene⁹, samtidig som det tenkes nytt om gruppens rettigheter og rett til opplæring gjennom åndsvakeloven eller loven om hjem som mottar åndssvake til pleie, vern og opplæring, som trådte i kraft i 1949. I 1951 kom altså loven om spesialskoler.

Overlege Christoffer Lohne Knudsen skriver i *Morgenposten* 9.9.1953 at Norges plan for institusjonsplasser for åndssvake er 5200, noe som utgjør 1,6 prosent av befolkningen: «De tre årene fra 1950 til i dag har vært en grotid og en veksttid for åndssvakesaken (...) Åndssvakesaken har vært båret fram gjennom mange år av noen få pionerer. Først etter krigen, og særlig de seneste år har den fått virkelig bredde» (Knudsen 1953).¹⁰

Emma Hjorts hjem – og en storhjetet pioner

Med dette historiske og juridiske bakteppet brøt Emma Alethe Andreasdatter Hjorth (1858–1921) nytt land innen opplæring og omsorg for psykisk utviklingshemmede i Norge – og påfallende er det at hennes eldre bror, Johan Anton Lippestad, i ettertid

har blitt beskrevet i et eget verk (boka *Johan Anton Lippestad og hans verk* (1945)), mens Emma Hjorth selv er omtalt kun i et festskrift og i noen kronikker, enda hennes betydning for «åndsvakesaken» ikke står noe tilbake for hans. En «storhjaertet, energisk kvinde» som det «formenlig lyner vilje og tro av», skriver Bjørnson om henne (Tutvedt 1998 s. 14). Som sin bror var Emma Hjorth utdannet lærer (hun avla «lærerinneprøven av høyere grad» i 1879), og mens Johan Anton i 1878 starter «Institutt for aandelig abnorme piker, Thorhaug»¹¹, grunnlegger Emma den første sentralinstitusjonen i landet for utviklingshemmede i 1889.

Emmas stipendreiser til Danmark, Tyskland og USA økte hennes kunnskap om og brennende engasjement for dem som falt utenfor statlig opplæringsansvar (de «dannelsesudyktige»), og førte til avgjørelsen om å starte sin egen institusjon. I motsetning til de andre nordiske landene hadde ikke Norge på slutten av 1800-tallet sin egen institusjon for denne gruppen barn og unge. Med omfattende innsamling av midler gjennom søknader og lotterisummer opparbeidet i perioden 1897–1914 klarte hun å starte fru Hjorths Pleie- og Arbeidshjem for Aandssvake i 1889 (Tutvedt 1998; Torp 1991). Institusjonen startet som et hjem for kun to barn på Sjøvollen i Asker, men allerede i 1903 kjøpte hun gårdene Tokerud Vestre og Østre i Bærum på tvangsauksjon og hadde nå plass til 35 barn. Da staten i 1915 overtok, var institusjonen vokst til å romme 85 barn og unge. Fra 1910 var institusjonen utsatt for varierende og økende kritikk for mishandling, feilmedisinering, overgrep og omsorgssvikt (Fjermeros 2009), og i 1915, da Emma Hjorth altså overdro de 17 bygningene med all eiendom til staten, var det etter at hun flere ganger hadde henvendt seg til myndighetene for å få dem til å ta et større ansvar for det som ble hetende åndsvakesaken. Hun stilte også betingelser ved overdragelsen, som skulle vise seg å få historisk

betydning; all eiendom og ressurser skulle «alltid anvendes til pleie-og arbeidshjem for aandssvake», institusjonen skulle bære hennes navn, hun skulle selv ha en formell rolle i tilsynet, og den skulle tilhøre samme administrasjon som «åndssvakeskolene» – hvorav det siste ikke ble godtatt, og institusjonen ble formelt underlagt Kirke- og undervisningsdepartementet.

Forspill til en skole for alle

Emma Hjorths idealer om et arbeidshjem for ikke-dannelsesdyktige barn bygget på to pedagogiske grunnsyn: Alle barn trenger omsorg og skal beskyttes mot straff,¹² og alle barn har sin evne til å delta i fellesskapet, for eksempel gjennom sang og musikk. «Sang og musikk har en egen forunderlig evne saavel til at oppvikke de sløve som til at berolige de voldsomme. Selv meget lavtstaaende børn kan med smilende ansigt ta i ring naar man istemmer skjære, skjære havre eller en anden syngelek.»¹³

På Emma Hjorths hjem var grunnregelen at ingen skulle avvises eller anses som «ikke opplæringsdyktige»; det ble lagt stor vekt på retten til et meningsfylt liv (Torp 1991; Tutvedt 2020). De «ikke-dannelsesdyktige åndssvake barna» var ikke kvalifisert til å gå på verken vanlige skoler eller spesialskoler, men skulle få muligheten til opplæring, pleie og omsorg på institusjonen Emma Hjorth (Tutvedt 2020; Torp 1991; Uthus 1995).

For å kunne skille mellom de dannelsesdyktige og de ikke-dannelsesdyktige barna ble det fra starten brukt ulike analysemetoder, både IQ-tester og aktive observasjoner for å kunne kategorisere barna og analysere deres kognitive ferdigheter (i en årsrapport fra 1962 står det at noen av barna også «har skåret en uvanlig høy IQ» (Torp 1991 s. 24)). Barna startet på institusjonen i en alder av 5–6 år, og de mottok tett oppfølging og opplæring. Noen klarte å kvalifisere seg til yrkesskoler, men mange endte

opp med å leve hele sitt liv på Emma Hjorths Hjem (Torp 1991).

21. mai 1962 fikk Emma Hjorths Hjem formelt rett og plikt til å gi opplæring. Opplæringsplikten innebar at de elevene som ikke kunne komme til skolen, måtte få skolen til å komme til dem, og vi ser nå en dreining fra pleie og omsorg til behandling og opplæring, og utover på 60-tallet opplevde institusjonen en voldsom vekst i undervisningen, en undervisning der de fleste barna hadde store adferds- og kommunikasjonsvansker. Undervisningen måtte derfor bli tilpasset hver enkelt elev og hans eller hennes nivå på best mulig måte – ikke minst fordi mange av dem var forsømt pedagogisk (Torp 1991; Munch 1989).

Rett til undervisning – året er 1959

Emma Hjorth skole ble innviet i 1961, etter at daværende bestyrer Ole B. Munch hadde satt i gang med byggingen av en skole på området i kjølvannet av oppbyggingen av en egen vernepleierutdanning, i starten kalt personalskolen. Men først i 1973 får EH et eget skolebygg – en skole som skulle bli en av de største i Bærum i antall lærere.¹⁴

Både i folkeskolelovene av 1889 og 1936 omtales såkalt særundervisning, noe som er frivillig for kommunen inntil 1955. Men først i skoleloven av 1959 (§ 26, pkt. 4) omtales retten til undervisning og opplæring for barn på sykehus, en hjemmel som kunne anvendes for å sette i gang landets aller første formelle opplæring for psykisk utviklingshemmede på institusjoner med forankring i skoleloven (Torp 1991 s. 13). Den kraftige veksten i opplæring for utviklingshemmede barn på sentralinstitusjonene i Norge ble trolig forsterket av et brev av 21. mai 1962 fra Kirke og undervisningsdepartementet til Samarbeidsrådet for åndsvakesaken i Norge som viser til lov om folkeskole § 10, hvor alle barn har rett og plikt til opplæring.

Skolestyrene må nå ansette lærere etter vanlige bestemmelser i folkeskoleloven: Barn og ungdom i sosiale og medisinske institusjoner får rett til samme antall timer undervisning som i grunnskolen i hjemkommunen, også de som ikke kunne komme på skolen; der skulle skolen komme til elevene (Torp 1991 s. 14). Det understrekes i brevet at skoleundervisning kan være med på å hjelpe frem en utvikling av psykisk utviklingshemmedes evner og ferdigheter.

Skoledagen

I tillegg til at Emma Hjorth skole hadde en grunnleggende verdiforankret plattform hvor livsmestring og opplæring i generelle ferdigheter sto sentralt, var ambisjonene også å bøte på «den urett vårt samfunn hadde begått overfor en betydelig gruppe medmennesker» (Morset, i Torp 1991 s. 17). Det var «medmennesker» som skulle få den opplæringen de hadde rett til, og det var «vårt samfunn» som skulle bøtelegges.

Holdningen var at alle barn ikke bare er i stand til å lære, men har et «behov for å lære», uansett funksjonsnivå. Om de ikke kan mestre skolen og fagene, er de fortsatt i stand til å mestre livet på ulike vis. At opplæringen skulle tilpasses den enkelte, kom til uttrykk i et mangfold av oppfinnsomme og tilpassede undervisningsformer og ikke minst i pedagogen Helge Morsets motto om at hver enkelt lærer hadde stor frihet under et stort ansvar (Fjermeros 1998). Morset, som senere ble rektor ved skolen, var den første som ble ansatt som lærer på en institusjon for psykisk utviklingshemmede i Norge (Øyen og Larsen i Torp 1989).

Ole B. Munch skriver i et søknadsbrev om økte ressurser i 1960 (Torp 1991) at det er 79 barn i skolepliktig alder på Emma Hjorth skole, mange med store hjerneskader og atferdsvansker, og av disse er det, ifølge ham, 28 som vil ha nytte av teoretisk

undervisning, 16 som har så store atferdsvansker at undervisningen må foregå individuelt, og 12 som kan være i grupper med andre likestilte (også «sterkt forstyrrede barn» har nytte av undervisning og skal ha minst én time individuell undervisning daglig). Årsrapporten fra skoleåret 1972–73 viser til at «elevene blir gitt opplæring i norsk, matematikk, heimkunnskap, gymnastikk og musikk individuelt eller i gruppe av lærere med tilsvarende faglig bakgrunn», og i 1974 søkes det om tilskudd til forsøk ved Barneskolen med den begrunnelse at «undervisningen (...) må sies å være lite adekvat og er ikke egnet til å utvikle de ofte omfattende ressurser disse barna har» (Torp 1991). Her nevnes særlig utfordringer som oppmerksomhetsproblemer, aggresjon, selvdestruksjon, selvstimulering, desinteressert kontakt, engstelighet, språkretardasjon, fysiske funksjonshemninger, urenlighet og hjelpeløshet.

Men selv om ambisjonene var store, var ressursene små og uttrykker tydelig samfunnets prioriteringer. Kampen om anstendige skolebygninger var en del av bildet, slik det også var på SSBU. Det første skolebygget ble kalt «Rønna», det var både lekk fra taket, trekkfullt og invadert av rotter og inneholdt tre små undervisningsrom. I 1862/63 ble Rønna erstattet av en Molven-brakke, senere kalt Plassen, og først i 1971 ble undervisningen stoppet av Bærum kommune fordi den var uforenlig med helsemyndighetenes forskrifter.

Men hva så med tilpasningen av skolefagene til denne gruppen barn og unge? Skolefagene ble ofte skiftet ut med trening i sosiale og praktiske ferdigheter tilpasset barnas nivå, behov, interesse og omgivelser, med vekt på sansestimulering, sosial trening, kommunikasjon og språk. Musikk- og kunstterapi hadde en sentral plass (Torp 1989; Fjermeros 1998). Undervisningsmetodene var delvis tilrettelagt hver enkelt, og mye av undervisningen skjedde utenfor klasserommet, ofte i grupper etter tema (for eksempel

oppmerksomhetstrening og etablering av blick-kontakt, bevegelighetsimitasjon og brødmåltid og med faste lærerteam. Men selv om det var liten plass, dårlig ventilasjon og mangel på ansatte, førte den store optimismen og senere anerkjennelsen av de spesialpedagogiske idealene til at institusjonen ganske raskt fikk status som en velfungerende og nytenkende møteplass for spesialpedagogikken (Torp 1989). I årsrapporten fra 1974 står det at «vår pessimisme har de siste par årene snudd seg til en forsiktig og etter vår mening realistisk optimisme», og senere nevnes det at skolen har holdt seg løpende orientert om nyvinninger innen de pedagogisk-psykologiske områder og veiledning bygget på adferdsanalyse og modell- og forsterkningsteori. Skolen ble som antydnet banebrytende på landsbasis og hadde sin storhetstid i 1970 og 80-årene, noe som også førte til at enkelte lærere og psykologer fikk en overdreven tro på at også de med alvorlige utviklingshemning kunne ha nytte av opplæring og undervisning (Fjermeros 1998).

Det er godt dokumentert at selv om de ansatte hadde ulike syn på normer, metoder og praksis for opplæringen, var det adferds-terapi og adferdsanalyse som i særlig grad preget de første årene på skolen (Fjermeros 1998, 2009; Torp 1991). Tilknytningen til psykologisk institutt ved Universitetet i Oslo utover på 70-tallet, da elevmassen økte samtidig som stadig flere elever hadde mer sammensatte utviklingshemninger, førte også til en akademisering av skolens ansatte og deres metoder; hele ti embetseksamener innen psykologi, pedagogikk og spesialpedagogikk ble avlagt av ansatte og personer med tilknytning til skolen på 70-tallet, innen alt fra atferdsendring hos selvskadende, testing og evaluering av psykotiske og motstandstrening til språktrening for autister og toalett-trening. Samtidig var det midt på 70-tallet at den kollektive kraften var størst på Emma Hjorth, både faglig og kulturelt, skriver Fjermeros i sin bok *Åndssvak!* (Fjermeros 2009).

Statens senter for barne- og ungdomspsykiatri – et fyrtårn

SSBU ble som antydnet etablert og samlokalisert som et eget tilbud for barn og ungdom med psykiske utfordringer på Sogn i Oslo i to etapper – først for ungdom med en observasjonsavdeling og to avdelinger for langtidsbehandling med til sammen 40 plasser,¹⁵ og deretter for barn med tre avdelinger og to paviljonger øremerket som psykoseavdelinger. Bygningene – som i dag er fredet – var i rød teglstein og fremsto som solide og moderne, og begge klinikkene var omgitt av store grøntarealer. Premisset for etableringen skal både ha vært barnevernets behov for utredning av skolehjemmene¹⁶ og at faget psykiatri i etterkrigsårene hadde vært inne i en ekspansjonsfase (Magnussen 2005 s. 125). I tillegg til behandling ble det drevet utstrakt forskning og utdanningsvirksomhet ved institusjonen, og flere generasjoner fagfolk fikk sin utdanning og opplæring der. Det ble lagt særlig vekt på å spesialisere seg på ulike psykiske lidelser og vansker hos barna og ungdommene, og også å arbeide på tvers av diagnoser og faggrupper (Isdahl 2013).

Spesialinstitusjonen har blitt omtalt som et faglig fyrtårn innenfor barne- og ungdomspsykiatrien i Norge (Sommerschild og Moe 2005 s. 123), og regnes, sammen med Nic Waals Institutt, som viktig for arbeidet med barn og ungdom i psykiatrien. Daværende helsedirektør Karl Evang var en av de sentrale aktørene bak etableringen av SSBU og skal ha sett stedet som et ledd i sin sosialpolitiske visjon, som igjen var en del av Arbeiderpartiets velferdspolitiske prosjekt i etterkrigsårene, som den første overlegen Finn Magnussen skriver (Magnussen 2012 s. 9). Med referanse til lov om psykisk helsevern av 1961, som erstattet Sindssyke-loven av 1848 – og på Det kongelige sosialdepartementets papir – undertegnet Evang 16. februar 1963 godkjenningen av SSBU (KNS-dokument 1963).

Barnepsykiatrien i Norge var altså i kjølda på denne tiden, og et mentalhygienisk og sosialmedisinsk helsebegrep – i tråd med Verdens helseorganisasjon – kan gjenspeiles både i den fagmedisinske profesjonen generelt og mer spesielt i tenkningen rundt opprettelsen av SSBU (Haave 2012 s. 16). Slik illustrerer etableringen av SSBU en helsepolitisk ambisjon om å skape en plattform for en vitenskapsbasert psykisk helsetjeneste for barn og ungdom med høyt utdannet personell (Haave 2012 s. 19).

Barna og ungdommene ved SSBU var der først og fremst for observasjon og behandling for psykiske plager – ofte var symptombildet omfattende og mange slet med å tilpasse seg omgivelsene og samfunnet. Ikke sjelden lå flere diagnoser til grunn, og mange var svært dårlige da de kom til observasjon og behandling (Grøholt 2012; Isdahl 2013). I tillegg var det et uttalt mål for institusjonen og helsemyndighetene å forsøke å forhindre den stadig økende ungdomskriminaliteten og bruken av rusmidler gjennom trygge og gode fagfolk.

Den første tiårsperioden var preget av nettopp Evangs visjon om at alt må forstås i sin sosiale sammenheng. Årsakene til sinnslidelser, atferdsvansker og utviklings- og tilpasningsproblemer hos de unge ble med andre ord oppfattet som miljøbetinget og søkt i omgivelsene – for barna vil det si familien og nærmiljøet, og for ungdommen også det ytre sosiale miljøet (Grøholt 2012 s. 72; Haave 2012 s. 18).

Ungdomssiden (ungdomsklinikken og ungdomsskolen) ble dominert av sosialpsykiatri med tilrettelagt behandling der kunnskap fra psykologi, psykiatri, sosialkunnskap og pedagogikk sto sentralt, mens barnesiden var preget av psykodynamisk tenkning og hadde en nærhet til somatikken og pediatrien (Spurkland 2010 s. 23). De to første overlegene på ungdomsklinikken – Næss og Magnussen – kom fra voksenpsykiatrien og var blant annet inspirert av nye radikale ideer og kliniske tilnærminger til

pasientene gjennom utdanning fra Duke University Medical Center. Barnepsykiater Hjalmar Wergeland ble den første overlegen på barneklubben.

SSBU var det som kalles en tredjelinjeinstitusjon (Magnussen 2012 s. 9). Det vil si at den var en riksdekkende klinikk,¹⁷ en institusjon som tilhørte staten, hvor barn og ungdom fra hele landet skulle få muligheter til behandling og alternativ skolegang. En tredjelinjetjeneste beskrives av Magnussen som en tjeneste «som ikke bare skal få med seg alt det nye som skjer, og tilpasse det hjemlige forhold, men helst også være med å utvikle nye ideer og metoder» (2001).

I de fleste tilfellene bodde ikke barna og ungdommene permanent ved SSBU (Helse- og omsorgsdepartementet 1998). Lengden på oppholdene varierte, men mange bodde der i ett eller to år i senterets første periode, og det ble skilt mellom heldøgns plasser og dagplasser, de siste særlig beregnet for familier som bodde i rimelig avstand.

Behandlingsskolen – som ideal og virkelighet

Skoleplikten, nedfelt i loven om spesialskoler fra 1951, omfattet, som på Emma Hjorts hjem, også barna og ungdommene ved SSBU, og skolene ble opprettet på området med tanke på å gi disse to gruppene et rettmessig og egnet skoletilbud med nærhet til avdelingene.

I starten var den ungdomspsykiatriske klubben tilgodesett med to spesialpedagoger som skulle drive undervisning. Både fordi ungdommene hadde rett til det, men også fordi de unge skulle opprettholde båndet til skolehverdagen, ønsket man en skole som liknet mest mulig på en vanlig (Magnussen 2005 s. 128). I lovverket var det hjemlet at sykehus har krav på en lærer for hver sjettede innlagte elev, betalt av sykehusets hjemkommuner.

I 1964 hadde ungdomsskolen ved SSBU knyttet til seg syv lærere, og pedagogen Unni Riise var skolens første rektor. Skolen improviserte lokaler på området inntil den i 1970 fikk sin egen bygning med flere spesialrom (Magnussen 2005 s. 128). En stor gymsal ble etter hvert et sentralt samlingssted. Spesialpedagog Randi Korsvig Rasmussen ble den første rektoren på barneskolen. Også barneskolene drev undervisning i ulike rom rundt om på klinikken før den ble organisert med egne lokaler.

Skoletilbudet og undervisningen ble betraktet som en integrert del av den pålagte behandlingen ved SSBU og ble omtalt som en «behandlingsskole» (Waal 2012 s. 34; se også heftet «Å være lærer ved Sognsvann skole 1999/2000»). Dette blir også tydelig i saksdokumentene rundt opprettelsen av skolene og i kommunikasjonen med både skole- og helsemyndighetene der «behandlingsskole» allerede ble benyttet av rektor Riise som overskrift i «Notat til romprogram for behandlingsskolen for Statens senter for barne- og ungdomspsykiatri» (Arkivmappe s. 46, og bl.a. s. 75, datert 1. mars 1966). Magnussen har også fortalt at han i sin periode som overlege og fungerende leder for institusjonen på 60-tallet samarbeidet tett med pedagogene ved skolene, noe som bekreftes fra korrespondansen med helse- og undervisningsmyndighetene.¹⁸

Med behandlingsskole ble det siktet til et tilpasset pedagogisk og tverrfaglig opplegg for den enkelte, der skolen, avdelingene og det medisinskfaglige miljøet ved institusjonen samarbeidet. Skolen skulle med andre ord utgjøre en integrert del av et helhetlig omsorgstilbud, der skolehverdagen både skulle bidra til å gi behandlingshverdagen struktur og samtidig gi barna og ungdommene tilknytning til livet utenfor institusjonen. At skole og behandlingssystem var nære samarbeidspartnere, har i ettertid blitt betraktet som avgjørende for de mange vellykkede behandling og et av suksesskriteriene for SSBU (Raad 2012 s. 43). Per

Isdahl omtaler på sin side SSBU som en «integrert medisinsk institusjon som ideal og virkelighet» (2013).

En gjennomgang av dokumentene fra SSBU viser at det var en lang prosess å få etablert skolen, og at det var en omfattende kommunikasjon mellom ledelsen ved SSBU og særlig Administrativ og økonomisk avdeling i Kirke- og undervisningsdepartementet (KUD), Sosialdepartementet og Helsedirektoratet rundt opprettelsen av ungdomsskolen og de økonomiske og materielle bevilgningene til den («Skolebygg. Spesialskoler. Statens senter for barn- og ungdomspsykiatri»). Fra å ha ganske provisoriske bygninger som var dårlige og lite egnet til å drive undervisning i, får skolene etter hvert gehør for et nybygg – en egen paviljongskole – med tilrettelagte lokaler. Enkelte rom får spesialutstyr til fag som fysikk, språkopplæring og heimkunnskap, og lærerværelset skulle gi plass til 30 personer fra de ulike yrkesgruppene ved SSBU (s. 17 og 23). Det legges videre opp til 30 timers undervisning i uken med en timefordeling som følger de gjeldende ordinære læreplaner: fem timer i norsk, fire timer i matematikk, fem timer i samfunnsfag, fire timer i engelsk og to timer i kristendom.

Skolens lokaler og rammene for undervisningen skulle altså favne de fagene og den timefordelingen som gis i ordinær skole og nasjonale læreplaner, og retningslinjer lå til grunn for både etableringen av skolen og organiseringen av den. Tilbudet til elevene skulle altså være fullverdig, som det står i utvekslingen mellom SSBU og KUD. På den annen side, og interessant i vår kontekst, er dokumentet der KUD har notert at «[de] ikke har erfaring når det gjelder en så spesiell behandlings- og undervisningsinstitusjon som denne. Senteret kan vanskelig sammenliknes med andre ordinære skoler» (Sosialdepartementet 14.10.1966 s. 28). Og videre «Pga elevenes mentale lidelser og atferdsvansker m.m er det nødvendig med sterkt differensiert undervisning og mange elevgrupperinger» (ibid. s. 29–31). Det bemerkes også i

et notat til Allmennskoleavdelingen datert 8. aug. 1966 «at dette ikke er en vanlig byggesak, det dreier seg snarere om en kombinert observasjons-, behandlings- og utdanningsinstitusjon, hvor romprogram ikke kan fastsettes etter foreliggende standardmønster og fastlagte retningslinjer» (s. 54).

Skoletilbudet var strukturert med faste rammer og en plan for dagen med innlagte pauser. De fleste elevene startet skoledagen kl. 9.00 og avsluttet – avhengig av alder og behandlingsopplegg – en gang etter lunsj. I hovedsak ble elevene fulgt fra de respektive avdelingene de bodde på, til skolene av miljøarbeiderne om morgenen og tilbake igjen etter endt skoledag. Flexibiliteten var noe større enn i ordinær skole, skoledagene noe kortere og i større grad tilpasset den enkelte, undervisningen foregikk i små grupper med et variert pedagogiske opplegg. Lærerplanene skal i den grad det var mulig, ha blitt fulgt. Muligheter for å løse opp det tradisjonelle skoletilbudet og gjøre både fagspesifikke og psykososiale tilpasninger kjennetegnet på denne måten skoletilbudet.

Mot byråkratisering og avvikling

SSBU ble opprettet i en tid med færre byråkratiske retningslinjer og mindre rapportering enn det vi gjerne ser i dag. Ledelsen ved skolene hadde en sterk rolle og var mer uavhengig av statens føringer og reguleringer enn tilfellet var utover 80-tallet og frem til i dag. Det tette samarbeid mellom skoleledelsen og de ansatte ved institusjonen er også noe som kjennetegner skolene og skal ifølge Ruud ha bidratt til at tilbudet til barna og ungdommene var faglig forsvarlig og så godt tilpasset den enkelte som mulig, uten streng styring utenfra.

Statens senter for barne- og ungdomspsykiatri ble ved utgangen av 1998 overført til Barne- og familieetaten i Oslo kommune, og et nytt tilbud ble opprettet, Senter for psykisk helse barn og

ungdom – Klinikk for psykisk helse og avhengighet – Oslo universitetssykehus HF, Helse Sør-Øst RHF. Overføringen til Oslo kommune blir av tidligere overlege Per Olav Næss beskrevet som starten på en faglig nedtur der en pionerinstitution med overordnet vekt på fagutvikling har blitt oppstykket og omorganisert for å dekke mangler i Oslos tjenestetilbud (Næss 2012 s. 7).

Heterotopia – forestillinger om steder som ikke finnes

En spesialinstitution kan defineres som (geografisk og faglig) avgrenset fra de «generaliserte» institusjonene, som et hjem utenfor hjemmet, med sine egne rutiner og rytmer, sin forhåndsdefinerte regulering og sitt formål om både behandling og omsorg. Etter krigen utvides gradvis den medisinsk-pedagogiske sirkelen av normalitetsidealer, inkluderingsintensjoner og progressive helbredelsespraksiser som er tegnet rundt spesialinstitutionene. Rettsliggjøringen rettferdiggjør at sårbare grupper både er innenfor og utenfor majoritetssamfunnet på en og samme tid. Og ved hjelp av begrepene «heterotopi» (Michel Foucault) og «idiorytmi» (Roland Barthes) finner vi at den dialektiske forbindelsen mellom helse og sykdom kommer enda mer til syne: Skolenes på mange måter særegne topografi og rytme kan også, slik vi ser det, gi oss en dypere forståelse av kontrastene mellom tilhørighet og eksklusjon, privatliv, verdighet og anerkjennelse.

Den franske filosofen Michel Foucaults begrep om *heterotopia* peker mot marginale, isolerte og motsetningsfylte steder eller verdener som ligger utenfor allfarvei, som verdener inne i andre verdener eller som steder som bare fins i språket («placeless places») (Knight 2017; Foucault 1967). Og slik vi forstår Foucaults begrep om heterotopi, er det selve det å bli plassert og

gruppert på et sted som har sine helt konkrete kjennetegn, sine kategorier og rutiner, sine fellestrekk og sine rytmer, som ligger ham på hjertet. Samtidig understreker Foucault at stedet aldri kan reduseres til enten tid eller historisk utvikling alene. Det er noe allment og generaliserbart over selve det at institusjoner er i vekselvirkning med, påvirkes og må forstås i lys av det stedet de befinner seg på.

På hvilken måte er disse to institusjonene også unike steder, og hva kan de si oss om den måten å leve sammen på som her finner sted? Behandlingsskolene er heterotopier. De er marginale, motsetningsfylte og ligger isolert utenfor sentrale strøk, men innenfor et datidig pedagogisk-medisinsk regime. Det er steder som skal hegne om annerledeshet og lidelser; det handler om oppbevaring, men også om omsorg, behandling og fellesskap. Samtidig er de også klart definerte institusjoner rettslig, faglig, økonomisk og geografisk, og de har fått prege nærmiljøet gjennom å representere nettopp samfunnets sortering, kategorisering og gruppering. Vi kan kanskje si at institusjonene derfor også fungerer som grenseinstitusjoner mellom normalitet og avvik, utenfor og innenfor – men kanskje også som en grense mellom hjemmet og det den amerikanske sosiologen Ervin Goffman kaller totalinstitusjon (Goffman 1961), det vil si fellesinstitusjoner som fungerer som oppholds- og arbeidssteder for mennesker som holdes utenfor samfunnet i lengre perioder.

Og som vi har sett, strider også de ulike formålene mot hverandre; disse institusjonene er heterotopiske representanter for utenforskapet, utskilt fra den offentlige skolen, men samtidig innenfor statens nyttetenkning om behandling og normalisering – utenfor normalitetsregimet og samtidig innenfor behandlingsideologien. Dette kan vi også beskrive ved hjelp av den franske litteraturteoretikeren Roland Barthes' bruk av begrepet *idio-rytmi* (fra gresk *rhythmos*, individuelle livsrytmer) (Barthes 2013,

Stene-Johansen mfl., 2016)). Ved å avdekke noe av den livsrytmen som pålegges hvert enkelt barn i disse institusjonene, fra morgentell til skolebenk, fra arbeidstrening til sengesal, og anvende rytme som et kritisk begrep, ser vi hvor sårbart et institusjonsliv kan være. Utgangspunktet for Barthes' spørsmål om «hvordan leve sammen?», i betydningen hvordan skape et fellesskap med plass til individuelle særegenheter, vaner og preferanser, finner han i ønsket om å *ikke* leve sammen med andre. Det å være plassert for en periode på en institusjon der du må leve sammen med, ja, er påtvunget et fellesskap man ikke ønsker, krever derfor en sensitivitet for den enkelte. Gjennom begrepet om rytmer og idiorytmi undersøker Barthes ulike *fantasier* om et samvær der individet og fellesskapets interesser spilles ut på en harmonisk måte. Sett i lys av våre institusjoner: Hvordan leve sammen med respekt for andres behov og integritet? Hva er barnas private grenser, og hvor nært innpå andre kan og vil de leve? Hvordan organisere et fellesskap der respekten for forskjelligheten opprettholdes og ansvaret for andres behov, lengsler og drømmer ivaretas? Hvordan trekke seg tilbake i slike fellesskap? Hvordan ha en egen rytme uten å gå i takt (mer dogmatisk) med andre barn og unge med helt andre diagnoser og utfordringer?

Samfunnet har rytmer, og individene har rytmer, og disse betinger hverandre. Ulike idiorytmiske samfunn kan vise oss måter å leve sammen på, skriver Barthes. Han betoner videre balansen mellom avkobling og tilknytning, men at denne kan arte seg på ulike måter, på ulike steder. Ifølge Barthes er det nettopp biorytmen eller den rytme som oppstår gjennom kroppens regelmessige aktiviteter, som kan gi noe av svaret på spørsmålet om hvorfor samfunn og institusjoner bør organiseres på bestemte måter. Å være menneske er å være på et sted, et sted der vi er sammen med og forbundet med andre. Barn og unge på institusjon har ikke bare flyttet hjemmefra, fra det stedet de hører til, men også fra en

majoritet til en minoritet, fra noe velkjent, et hjem, til en ukjent institusjon, noe som også innebærer et tap av hjemsted, et tap av røtter, det stedet der du er kjent og finner lett frem, et sted der kulturelle koder, holdninger og adferd er vevet sammen med den du er (Bostad 2016). Hvordan er det mulig å leve sammen i respekt for ulike livsrytmer, med ulike forventninger og behov? Lyster og lengsler kan heller ikke læres bort, ifølge Barthes, men må prøves ut hver gang på nye steder i stadig nye fellesskap. Barthes' egen forestilling om det ultimate rytmeregulerte fellesskap er klosteret der alle døgnets timer er regulert for å skape den ideelle rytmen for et åndelig, kontemplativt liv, og «der arkitektur og estetiske virkemidler understreker og muliggjør dagsrytme og fellesskap» (Bostad 2016). I klosteret er reglene for dagsrytmen både subtile og detaljerte, i motsetning til våre institusjoner der det også er fastlagte rytmer og regler, men som er mer preget av tidens ideologiske optimisme for behandling og inkludering.

Ifølge Foucault (1967) er institusjoner som asylene, sykehusene og fengslene og de praksiser som foregår der, dominert av kategorier og motsetninger som anses som både hellige og tatt for gitt, som for eksempel skillet mellom privat og offentlig, kulturelle arenaer og nyttige arenaer og mellom fritid og arbeid, syk og frisk, normalitet og patologi, dannet og udannet og rett og galt. Og kanskje kan vi si at både EHs og SSBUs skoler er heterotopier for avvik («deviation» hos Foucault 1967), fordi de er institusjoner med nettverk av relasjoner som alle er lukket, eller semilukket og avgrenset, i motsetning til de offentlige skolene. Verken på EH eller SSBU kan barna hentes etter at skoledagen er over. Det er ingen friminutt der elevene kan gå ut av skolegården på egen hånd, og heller ikke noe privat hjem å gå til på ettermiddagen. Ikke minst er det klare kriterier for oppførsel og adferd (de vekkes på samme tid, spiser på samme tid, og legges/legger seg på samme tid) og for hvem som slipper inn (trenger behandling),

og hvem som slipper ut (friskmeldes). Og igjen ser vi hvordan fellesskapets rytmer lett kan komme i konflikt med, overskygge og begrense de individuelle rytmene, idiorytmien til det enkelte barn. Institusjonen er også stedet der privatlivet er avgrenset og redusert til en semi-offentlighet, det vil si underordnet felles regler og retningslinjer. Det å bli skilt fra hjemmet og omsorgspersoner og fratatt kjente omgivelser kan ofte føre til en uforståelig og dyp sorg, nærmest uavhengig av barnets bakgrunn, noe som igjen har vist seg å gi en type avvissningsadferd, håpløshet og apati hos barn på institusjoner (WHO 1951). Barna koblet seg fra verden og omgivelsene og kunne også avvise seg selv for å unngå smerten i å være hjemmefra, samtidig som de kunne koble seg til sitt nye hjem, gå helt inn i gruppen og dermed utslette seg selv for å unngå sorgen og smerten (ibid.). Foucaults poeng er at samfunnet skaper heterotopiene gjennom å gi dem ulike funksjoner, samtidig med at heterotopiene selv rommer flere og ofte motstridende fellesskap utenfor det normale, regulerte og velkjente. Slik et teater kan være en scene for krig og like etter en for fred, kan behandlingsskoler være steder for oppdragelse, behandling og læring, for vennskap og likeverd, men også for kontroll og for en begrenset og forhåndsdefinert frihet.

Behandlingsskolen som idé og praksis

Behandlingsskolene som i vår beretning omfatter to ulike, men likevel historisk sentrale og epokegjørende institusjoner, er kanskje først og fremst uttrykk for hvordan de sosialmedisinske perspektivene preger dette historiske toppunktet, og hvordan de bryter med en mer rendyrket biomedisinsk forståelse av mennesker, deres liv og utfordringer, konsentrert om patologi og avvik. En sosialmedisinsk forståelse omfatter et større bilde: Behandlingsskolene

skulle skape endringer gjennom behandling og samtidig være et hjem, de skulle tilby omsorg og hvile, fellesskap og arbeid med respekt for livsrytmer og stedets særegenheter.

Skolene er utenfor, men også innenfor samfunnet og statens ansvar. Heterotopiske institusjoner kan aldri helt bli et hjem, eller gi en opplevelse av å høre til. Du kan aldri forlate institusjonen og gå hjem. Men behandlingen av barn og unge skulle også rammes inn, slik at stedet både trakk elevene ut av sitt opprinnelige miljø, ut av fellesskolen og majoriteten og inn i det heterotopiske, det atypiske som bar bud om lindring av lidelser og om helbredelse. Både området som grenser til Tanum-marka som omgir EH, og Oslo-marka og delvis Gaustad-området som grenser til SSBU, ga institusjonene en helhetlig ramme; det var eplehager og hester på beite i nærheten, storskala kjøkken og grønnsakhager, verksteder, postkontor og arbeidsstuer. Disse to institusjonene uttrykker på hver sin måte hvordan den faglige optimismen og troen på behandlingens virkemidler preget ikke bare de ansatte og deres tiltro til faget og pedagogikkens kraft, men også det statlige engasjementet. Det offentlige gehør vitner om en gjensidig tillit. Den utstrakte kommunikasjonen mellom stat og institusjon som vi har gjenfunnet i arkivene og i faglitteraturen, vitner om at det offentlige lyttet til fagfolkene, ikke minst gjennom besøk på institusjonene, og de offentlige representantene delte på mange måter den entusiasmen som utfoldet seg på denne tiden.

Samtidig førte de mange spenninger mellom formål om nytte, mellom rettsliggjøring av undervisning og vekten på økonomisk-materielle betingelser og ønsket om spesialbehandling, til at idealene skulle komme til å blekne før de ble satt ut i livet. Det pedagogiske blikket fokuserte på enkeltindividets muligheter, dets likeverd og rett til å mestre sitt liv på best mulig måte. Samtidig viser både det pedagogiske og det medisinske blikket hvordan en gitt behandlingsideologi fikk stor plass, og hvor den

faglige tiltroen til sykdomsmodeller, som vi nok delvis har forlatt og som først og fremst speiler sin tid, snarlig fikk fotfeste. Kanskje kan vi si det slik at selv om det sosialmedisinske paradigme langt på vei utfordret skillet mellom patologi og normalitet og forestillingen om at det finnes en menneskelig (normal) natur, samlet også pedagoger og psykiatere seg om en felles forklaring og løsning på segregeringen i skolen. Det var den mentalhygieniske «utsorteringen fra folkeskolen» som ble legitimert vitenskapelig. Det var evner, anlegg og adferd som skulle skille og klassifisere barn ut fra denne tenkningen (Simonsen 2000 s. 436). Og igjen ser vi at det som kanskje fremtrer mest av alt, er behandlingsskolens dobbelte mandat: Den er et behandlingstilbud sprunget ut av kategorisering og avvik fra normen, men også en rettighetsforankret institusjon for tilpasset opplæring og undervisning, omsorg, tilhørighet og utfoldelse.

Noter

- 1 Ordet «åndssvak» inngår ikke i allment akseptert språkbruk i dag. Når det likevel dukker opp i teksten her, er det fordi vi har valgt å følge begrepsbruken fra den gjeldende tidsperioden der det er naturlig. På 1800-tallet var «aandsvak/åndssvak» et vanlig og akseptert ord og ble benyttet i dagligtalen så vel som i lovverket, i medisinen, i pedagogikken osv. I medisinen ble «åndssvak» lenge forbundet med sykdom og benyttet om personer som hadde avvikende IQ. Rundt 1950 fikk spesialpedagogene på sin side gjennomslag for å erstatte «åndssvak» med «evnevik», se mer under ikke-dannelsesyktig.
- 2 31.12.95 var avslutningsdatoen for «Ansvarsreformen for mennesker med psykisk utviklingshemning» i Norge, og 01.06.96 blir Emma Hjorths Hjem, landets første og eldste institusjon for denne brukergruppen, nedlagt (Tutvedt 1998, s. 4).

- 3 Betegnelsen «institusjonsskolen» ble brukt i NOU 1976 s. 2, *Undervisning ved sosiale og medisinske institusjoner*. Her brukes betegnelsen institusjonsskoler om alle sykehus, somatiske og psykiatriske, spesialsykehus, helseinstitusjoner og særomsorger, og også fengsler. Mandatet her var å utrede «den funksjon og det omfang obligatorisk skole og frivillig videregående skole bør ha ved ulike typer sosiale og medisinske institusjoner».
- 4 Definisjonen av åndssvak i lovverket har også bidratt til å forsterke segregeringen innenfor skoleverket. Åndssvak (oligofreni) ble definert i lov om omsorg for åndssvake, Sosialkomiteen av 1935, VIII, som «en mangelfull utvikling av sjelsevnene, som i første rekke og særlig rammer forstandsevnen – intelligensen. Det er samtidig en mer eller mindre uttalt mangelfull utvikling eller svekkelse av de øvrige sjelsevner, slik at en som regel finner mangler i karakter, følelses-, viljes- og driftsliv osv. (...) Åndssvakheten skiller seg på denne måten ut fra de partielle utviklingsanomalier, psykopatier som de kalles, hvor som oftest intelligensen er usvekket, og det er en defekt i en enkelt komponent i sinnet, for eksempel i karakteren, i driftslivet, i følelseslivet».
- 5 Abnormskoleloven med tilleggslover av 1915, 1916 og 1917 regulerte alle statlige tiltak for åndssvake frem til slutten av 40-tallet. Det ble i perioden frem til 1940 opprettet fire åndssvakeskoler: Torshov off. skole, Eikelund off. skole, Røstad off. skole og Huun off. skole. Skolene hadde rundt 500 elevplasser til sammen i 1940/45. Samtlige skoler ble opprettet som privatskoler, men de tre første ble tidlig overtatt av staten.
- 6 De kommunale særskolene ble etter krigen kalt hjelpeskoler.
- 7 Se også Johnsen (2000).
- 8 «Ved en og samme Skole maa i Regelen kun en af de fornævnte Klasser [altså døvstumme, blinde og åndssvake, vår komm.] af abnorme Børn optages» (§ 1b).
- 9 Som opprettes enten direkte under staten eller var private eller kommunale skoler med statlig støtte
- 10 <http://institusjon.bymuseet.no/index.php?periode=1&vis=57&do=visKilde>.

- 11 Sammen med Hans Hansen startet Lippestad i 1874 den første skolen her i landet for utviklingshemmede barn, «Eftermiddagsskolen for aandelig abnorme Børn» på Vestheim, en skole som etter to års prøveundervisning ble delt opp i en skole for jenter og en for gutter. Lippestad driver Thorhaug i 20 år før staten overtar og han selv blir direktør for abnormskolene og «skolene for døve, blinde og åndssvake» i 1904.
- 12 Tutvedt 1998 s. 12. Instruks for pleiepersonalet skrevet av Emma Hjorth sier klart at det er forbudt å tildele barna «nogensomhelst straff».
- 13 Fra Emma Hjorths beretning (1904–1019), om «beskjeftigelse og underholdning». (Tutvedt 1998 s. 13).
- 14 Emma Hjorths Hjem ansatte den første barnehagelæreren i 1946, og i 1965 var staben av barnehagelærere, arbeidsterapeuter og fysioterapeuter på 25 (i tillegg ansatte Bærum skolestyre lærere fra 1961).
- 15 I 1968 var antall plasser på ungdomssiden økt til 54 plasser fordelt på seks kliniske enheter.
- 16 Som del av denne konteksten skal det bemerkes at Stortinget i 1874 vedtok at de såkalte slemme barna skulle få en egnet oppdragelse istedenfor straff. Oppdragelsesanstalter erstattet med andre ord fengsler, og vergerådene erstattet fra 1896 domstolene. «De riktig slemme», for å bruke Helge Waals uttrykk (2012 s. 33), passet heller ikke inn i enhetsskolen som ble etablert i 1896 med allmenn skoleplikt. Oppdragelsesanstaltene ble deretter til skolehjem med hjemmel i lov om tvangsskoler, og i 1918 kom innstilling om reform av skolehjemmene med særskilte forsterkede tiltak til dem som trengte det. I 1953 ble så skolehjemmene omgjort til verne-skoler med Bastøy som et kjent eksempel. Troen på at den enkeltes vansker skulle fanges opp og avhjelpes, ligger blant annet til grunn for omgjøringen. Og endelig, i 1968, foreslo Verneskoleutvalget, ledet av en overlege ved SSBU, å nedlegge disse skolene. Arbeidet med de asosiale kan og bør integreres i psykiatrisk arbeid, ifølge utvalget, og med det fikk også sykdomsmodellen gjennomslag (se Waal 2012 s. 33).

- 17 Haave skriver «riksdekkende», Magnussen «regional».
- 18 Opplysningene er gitt i en samtale på telefon i mai 2020. I tillegg til Finn Magnussen vil vi takke tidligere lærer Kari Truyen og rektor Randi Rasmussen, begge ved barneskolen, for at de var villige til å dele noen av sine erfaringer fra deres tid på skolen med oss. Deres opplysninger og erfaringer har først og fremst hjulpet oss til å orientere oss videre om de faktiske forholdene ved skolene.

Litteratur

- Arkivmappe RA/S-3271/D7Da/dad/LO300/0014 (skannet av Riksarkivet, se under).
- Barthes, R. (2013). *How to live together. Novelistic Simulations of some Everyday Spaces*. New York: Columbia University Press.
- Befring, E. og Tangen, R. (red.). (2012). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Bjarkø, E., Bjørnstad, E., Sponheim, E. og Spurkland, I. (red.). (2012). *Statens senter for barne- og ungdomspsykiatri. Utvikling – forvikling – avvikling*. Monografiserien nr. 30. Oslo: Oslo Universitetssykehus HF.
- Bostad, I. (2016). «Distance / Avstand». I: Stene-Johansen, K., Refsum, C. og Schimanski, J.H. (red.). *Å leve sammen. Roland Barthes, individet og fellesskapet*. Oslo: Spartacus
- Bostad, I. og Hanisch, H.M. (2016). «Rettighetsbegrepet på reise- fot. Skiftende syn på likhet og frihet for personer med nedsatt funksjonsevne». I: I.Ikdahl og V. Blaker Strand (red.). *Rettigheter i velferdsstaten. Begreper, trender, teorier*. Oslo: Gyldendal Juridisk.
- Canguilhem, G. (1989). *The Normal and the Pathological*. New York: Zone books.
- Fjermeros, H. (1998). *Om hundre år er allting glemmt. Emma Hjorths hjem historie 1998–1998*. Bærum kommune/Emma Hjorth museum.
- Fjermeros, H. (2009). *Åndsvak! Et bidrag til sentralinstitusjonens og åndssvakeomsorgens historie*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Fjermeros, H. (2012). «De åndssvakes historie» I: Seland, B. (red.). *Den vanskelige historien*. Oslo: Cappelen Damm Høyskoleforlaget.
- Foucault, M. (1987 [1961]). «Of other spaces». <https://foucault.info/documents/heterotopia/foucault.heteroTopia/en/>.
- Froestad, J. (2004). «Normalisering og disiplinering: Om norsk skolepolitikk». I: Meyer, S. og Sirnes, T. (red.). *Normalitet og identitetsmakt i Norge*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Gierløff, I. (2006). «Opplæring av psykisk utviklingshemmede elever». Hovedfagsoppgave, iped, UiO.
- Goffman, E. (1961). *Asylums. Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates*. Anchor Books.
- Grøholt, B. (2012). «Syk eller såret?» I: Bjarkø, E. mfl. (red.). *Statens senter for barne- og ungdomspsykiatri. Utvikling – forvikling – avvikling*. (Monografiserien nr. 30) (s. 33–38). Oslo: Oslo Universitetssykehus HF.
- Hacking, I. (1990). «The normal state». I: *The Taming of Chance* (s. 160–169). Cambridge: Cambridge University Press. (DOI:10.1017/CBO9780511819766.019)
- Harrebye, J.B. (1982). «Udviklingen af åndssvageskolen 1855–1902» I: Egekvist, H. (red.). *Fra Gamle Bakkehus til grønne skoler*. København: Forlaget S.Å. Materialer.
- Helse- og omsorgsdepartementet (1998). <https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Publikasjoner/Representantforslag/1998-1999/dok8-199899-062/?lvl=0>. Sosialdepartementet, Helsedirektoratet, Kontoret for psykiatri, H4. Dc/L0368/0003. Årsmeldinger 1964–1983. Skannet av Riksarkivet.
- Haave, P. (2012). «Institusjon – fag – samfunn: vilkår i endring». I: Bjarkø, E. mfl. (red.). *Statens senter for barne- og ungdomspsykiatri. Utvikling, forvikling, avvikling*. Monografiserien nr. 30, s. 39–50. Oslo: Oslo Universitetssykehus HF.
- Isdahl, P.J. (2013). *Nedleggelsen av en suksess. Hva skjedde med Statens senter for barne- og ungdomspsykiatri?* Hentet fra: <https://psykologtidsskriftet.no/bokessay/2013/05/nedleggelsen-av-en-suksess>.
- Johnsen, B. (2000). *Et historisk perspektiv på ideene om en skole for alle*. Oslo: Unipub.

- Knight, K.T. (2017). «Placeless places: resolving the paradox of Foucault's heterotopia», *Textual Practice, Arg.* 31(1), s. 141–158, DOI: 10.1080/0950236X.2016.1156151.
- Kirkebæk, B. (2002). *Normaliseringsperioden*. Holte: SOCPOL. Kirke- og undervisningsdepartementet, Administrasjons- og økonomiavdelingen. Sakarkiv ordnet etter organets hovedsystem, SAKARKIV 1949–78, Eiendommer, skolebygg. L0300/0014. 19671973. Skannet av Riksarkivet.
- Knudsen, C.L. (1953). «Åndssvakeomsorgen i Norge siden 1950», *Morgenposten* 7.9.1953. Hentet fra: <https://www.institusjon.no/index.php?periode=1&vis=56&do=visKilde>.
- Magnussen, F. (2001, 1. oktober). Søkelys på barnepsykiatri. *Dagbladet*. Hentet fra: <https://www.dagbladet.no/nyheter/sokelys-pa-barnepsykiatri/65752243>.
- Magnussen, F. (2005). «Ungdomspsykiatri som nytt arbeidsfelt». I: Sommerschild, H. og Moe, E. *Da barnepsykiatrien kom til Norge. Beretninger ved noen som var med*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Magnussen, F. (2012). «Utvikling – avvikling – forvikling». I: Bjarkø, E. mfl. (red.). *Statens senter for barne- og ungdomspsykiatri. Utvikling – avvikling – forvikling*. Monografiserien nr. 30, s. 9–13. Oslo: Oslo Universitetssykehus HF.
- Morset, H. (1989). «Fra «Rønna» til den nye barneskolen», i Torp, R.W. (1991). *Emma Hjorth skole. 30 år 1961–1991*. Bærum kommune.
- Munch, O.B. (1989), brev sitert i NOU 2004:23. *Barnehjem og spesialskoler under lupen*.
- Næss, P.O. (2012). «Forord». I: Bjarkø, E. mfl. (red.). *Statens senter for barne- og ungdomspsykiatri. Utvikling – avvikling – forvikling*. Monografiserien nr. 30, s. 7–8. Oslo: Oslo Universitetssykehus HF.
- Raad, V. (2012). «Hva SSBU har betydd for utviklingen av miljøterapi i Norge». I: Bjarkø, E. mfl. (red.). *Statens senter for barne- og ungdomspsykiatri: Utvikling – avvikling – forvikling*. (Monografiserien nr. 30) (s. 39–50). Oslo: Oslo Universitetssykehus HF.
- Rydberg, L. (1982). «Differentiering, klassifisering og tradisjon» I: Egekvist, H. (red.). *Fra Gamle Bakkehus til grønne skoler*. København: S.Å.-Materialer.

- Simonsen, E. (2000). *Vitenskap og profesjonskamp. Opplæring av døve og åndssvake i Norge 1881–1963*. Oslo: Unipub.
- Sommerschield, H. og Moe, E. (2005). *Da barnepsykiatrien kom til Norge: Beretninger ved noen som var med*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Spurkland, I. (2012). «Ambisjoner og realiteter». I: Bjarkø, E. mfl. (red.). *Statens senter for barne- og ungdomspsykiatri. Utvikling – forvikling – avvikling*. Monografiserien nr. 30, s. 39–50. Oslo: Oslo Universitetssykehus HF.
- Stene-Johansen, K., Refsum, C. og Schimanski, J. (2016). *Å leve sammen. Roland Barthes, individet og fellesskapet*. Oslo: Spartacus.
- Syse, A. (1997). *Funksjonshemmedes rettigheter i Velferds-Norge*. Utgitt av Funksjonshemmedes Fellesorganisasjon.
- Torp, R.W. (1991). *Emma Hjorth skole. 30 år 1961–1991*. Bærum kommune.
- Tutvedt, S. (1998). *Emma Hjorth – pioneren i norsk «Åndssvakeomsorg»*. Asker og Bærum historielag.
- Waal, H. (2012). «SSBU overlevde ikke – overlever visjonen?» I: Bjarkø, E. mfl. (red.). *Statens senter for barne- og ungdomspsykiatri: Utvikling – forvikling – avvikling*. (Monografiserien nr. 30) (s. 33–38). Oslo: Oslo Universitetssykehus HF.
- WHO (1951). Hentet fra *Rapport fra Granskningsutvalget for barnevernsinstitusjoner i Rogaland*. 30. juni 2006. Stavanger. s. 24.
- Weems, L. (2010). «From 'Home' to 'camp': Theorizing the Space of Safety». *Stud Philos Educ* 29, s. 557–568. DOI 10.1007/s11217-010-9199-2.
- Øyen, B. og Larsen, K.A. (1989). «Forskning og forsøk». I Torp, R.W. (1991). *Emma Hjorth skole. 30 år 1961–1991*. Bærum kommune.

Dannelse i nord

Pedagogisk-filosofiske refleksjoner om sted, kunnskap, danning og skole

Mariann Solberg

Verdens ytterste nord – Ultima Thule

Vi må anta at det å høre hjemme et sted, har en betydning for opplevelsen av å være til. Hvilken forskjell kan det gjøre at det er i nord man er hjemme? Hva vil det si å dannes til menneske i nord?

På den nordlige halvkulen betyr det å være i nord at man nærmer seg verdens ytterkant. På den sørlige halvkule, for eksempel i New Zealand, betyr det å befinne seg i nord derimot at man nærmer seg verdens sentrum. I tidligere tider betydde nord at Ultima Thule, verdens endepunkt, verdens slutt, var nær. I klassisk litteratur og litteratur fra middelalderen var «Ultima Thule» (Latin: «den Thule som er lengst borte») en metafor for et hvilket som helst sted, bortenfor grensene til den kjente verden. «Thule» har stått for ulike konkrete steder og øyer i nord; både Grønland, Island, Orknøyene og nordlige steder i Norge har gjennom tidene vært gitt navnet og vært oppført på

kart som Thule. Men Ultima Thule er ikke konkret og lar seg ikke geografisk kartfeste; det er et mytisk sted. Det er verdens ytterste nord. Den amerikanske poeten Edgar Allan Poe (1809–1849) beskriver det slik i første vers av diktet *Dream-Land* fra 1844:

By a route obscure and lonely,
 Haunted by ill angels only,
 Where an Eidolon, named Night,
 On a black throne reigns upright,
 I have reached these lands but newly
 From an ultimate dim Thule —
 From a wild weird clime, that lieth, sublime,
 Out of Space — out of Time.

Nord forstått som Ultima Thule er det ennå uoppdagede. Det er drømmelandet, dit man dras til. I Poes dikt er det en ambivalent draging; det finnes også en tiltrekning til det frastøtende, ukjente. Det kan være en utopi eller en dystopi. Kanskje er det i Poes dikt også snakk om et land mellom liv og død, et land som ikke er i tid eller rom. Det å høre hjemme, å ha et hjemland, og det å ha et drømmeland er opplagte motsetninger, men det er absolutt mulig å ha begge deler samtidig. Ultima Thule er ikke hjemlandet i nord. Det å bo og høre hjemme i nord er å være hjemme i periferien, fjernt fra sentrum, men det er likevel ikke å bo i Ultima Thule. Det er å bo og høre hjemme i tid og rom, på spesifikke steder.

Hvilken forskjell gjør det, for barn og unge som vokser opp i nord, at det er i nord de vokser opp? Bør det gjøre en forskjell? Vi vet at idealene for identitetsdannelse, og for moralsk og politisk dannelse, varierer med samfunn og kultur og med sted, familie og kjønn. Det å høre hjemme i nord har utvilsomt en betydning. Det spørsmålet jeg skal reise her, er hvilken betydning stedet kan

og bør ha for dannelse og utdanning. Hvilke muligheter åpner seg, og hvilke begrensninger viser seg? Jeg tar utgangspunkt i ambivalenser og spenninger ved en lokal og partikulær versus en mer global og universell inngang på spørsmålet om kunnskaps- og dannelsesidealer for skolen.

Hvilken betydning har nord som sted?

Hva er så et sted? Et sted blir til ut fra et menneskelig blikk på konkrete formasjoner, skikkelser eller installasjoner i den fysiske virkeligheten. Steder kan ligne på hverandre og ha mye til felles, men for at noe skal være et sted, må det ha individualitet. Steder kan være skapt med en intensjon, av mennesker, men steder er ofte også «laget» av naturen selv. Det er først når vi tar naturens formasjoner i bruk, eller ser dem som steder, at de blir det. Steder er derfor, som filosofen og litteraturviteren Anniken Greve sier det, «et vilkår for det menneskelige, for menneskets væren. Til (...) tenkningen om sted, om hva et sted er, hører altså en tenkning om mennesket, hva et menneske er» (Greve 1998 s. 15).

Og hva er «nord»? Nord som «sted» er i denne sammenhengen nord på jordkloden og nord i verden. Nord er en utkant, en periferi i en sentrum–periferi-akse, selv om denne aksen i klassisk sosiologi ikke bare forstås som territorial, men også som en politisk, økonomisk og kulturell motsetning. Jeg skal i dette kapitlet forstå «nord» som både Norden og Nordkalotten, men mest som Nord-Norge, og vil gjøre det klart i den enkelte konteksten hvilket område jeg sikter til. Er nord egentlig et *sted*? Neppe. Men nord angir en orientering på jorden. Dersom menneskers måte å være i verden på har noe å gjøre med hvor på jorden vi befinner oss, kan det å være i nord fremdeles ha en betydning, uten at nord dermed er ett sted.

I norsk politikk er nord periferi og sør er sentrum. Dette begrepsparet, denne skillelinjen, sentrum – periferi, har vi fra sosiologen Stein Rokkan (1921–1979). Motsetningen kan trekkes opp ikke bare mellom landsdeler, som Østlandet versus Nord-Norge, eller Østlandet versus Vestlandet, men også mellom by og land. Begrepet sentrum kommer fra det latinske *centrum*, fra det greske *kentron*: «spiss, midtpunkt». En av betydningene til begrepet er «viktig, sentralt sted for en bestemt aktivitet, funksjon eller begivenhet, hovedsted, midtpunkt». Begrepet periferi kommer fra det greske *periferia*, «omkrets», og en av betydningene er «ytterkant, utkant» (NAOB 2021). Motsetningen mellom sentrum og periferi er både politisk, økonomisk og kulturell.

Sentrum er et hovedsete, et maktsenter, og ikke bare et geografisk begrep i sosiologisk og statsvitenskapelig forstand. Sentrum forstås ofte som et privilegert område innenfor et visst territorium. Det er i sentrum beslutninger fattes, og her finnes en konsentrasjon av ulike institusjoner: politiske, økonomiske og kulturelle. Periferien ligger i en viss avstand fra sentrum og er avhengig av sentrum, underlagt sentrum. Periferien kan føle seg truet av sentrums dominans, og innbyggerne i periferien kan oppleve at de ikke når frem til beslutningstakerne med sitt syn og sine utfordringer. De kan oppleve at de har mindre innflytelse enn dem som har geografisk nærhet til sentrum. Politisk sett er akse mellom sentrum og periferi ikke bare en geografisk, men også ideologisk basert akse. Internt i Norge var skolen på 70-tallet åsted for en politisk og kulturell strid der forholdet mellom periferi og sentrum utgjorde en viktig dimensjon, og striden stod mellom lokal identitetsutvikling på den ene siden og nasjonal kulturell standardisering på den andre. Dersom vi tenker nord som nord i verden, står striden i dag også mellom utvikling og bevaring av norsk eller nordisk identitet på den ene

siden og internasjonal standardisering på den andre. Sett fra det privilegerte sentrum er periferien ofte betraktet som gammeldags, bakstreversk og uopplyst.

Stedets muligheter og begrensninger i pedagogisk-filosofisk forskning

I min forskning, som pedagogisk filosof, har ikke det geografiske, hverken Nord-Norge, Nordkalotten eller Norden, til nå hatt noen plass. Mange av de konkrete stedene og landskapene i nord er likevel landskaper som er helt essensielle for min og andres tilhørighet i nord. Klimaet likeså. Og selvsagt betyr det spesifikt samfunnsmessige og kulturelle som er nord mye for tilhørighet. Når nord likevel ikke har spilt en rolle i min faglige virksomhet, har det mye å gjøre med min bakgrunn fra analytisk filosofi. Den analytiske filosofien har tradisjonelt vært lite kontekstualisert, lite situert i tid og sted. Og min språk-filosofiske og kunnskapsteoretiske interesse har dreiet seg om nokså abstrakte og generaliserte størrelser, for eksempel har jeg arbeidet med forutsetninger for kunnskap og tolknings-prinsipper som velvillighetsprinsippet. Hva angår debatt og argumentasjon har man i den analytiske filosofien forutsatt at det stedet og det individet som ideer og argumenter fremmes fra, er, og også helst bør være, likegyldig. Det vil si at akademisk og faglig debatt forstås som en fri og åpen markedsplass for ideer, der alle innspill vil bli vurdert fra grunnen av, og der alle deltar på like vilkår. Den britiskbaserte filosofen Christoph Schuringa har beskrevet disse trekkene godt, og han argumenterer for at først når man åpner for å fordype seg i kulturelle, sosiale og politiske realiteter, vil den analytiske tradisjonen bli virkelig levende (Schuringa 2020). Uansett hva man måtte mene om

dette, er det for min del noe befriende ved å tenke i abstrakter termer, forholde seg til generelle prinsipper og utvikle teori som ikke nødvendigvis tenker inn konkrete steder, personer og situasjoner. I pedagogisk filosofi er dette absolutt mulig, men når man nærmer seg skolen, og en nordisk utdanningsmodell, er det vanskeligere å insistere på frihet fra det konkrete og fra kontekst. Når man deltar i pedagogisk forskning og praksis, er det vanskelig å befri seg fra det at man alltid allerede befinner seg i et normativt landskap når man tenker og snakker.

Den norske pedagogiske filosofen Lars Løvlie argumenterer i *The Pedagogy of Place* (2007) for at barn og unges konkrete eksistensielle, sosiale og materielle habitater i større grad må stå i fokus i en tid hvor individuelle prestasjoner og kontroll er gjort til utdanningens fremste mål:

Habitat is the word for the natural home or territory of an individual. My main argument is that pedagogy, in the wide sense of *pedagogikk*, is basically earthbound, territorial and local – as an intentional activity it quite literally takes place somewhere: primarily in the home, and in our kindergartens, schools and universities (Løvlie 2007 s. 32).

Dette poenget, at all pedagogisk handling har et konkret sted, innebærer også at handlingene foregår i bestemte situasjoner, der erfaringer som etterlater seg spor, blir til. Steder der erfaringer kan oppstå, er derfor, hevder Løvlie, betingelsen for at pedagogikk skal være mulig (Løvlie 2007 s. 33). Han påpeker at de konkrete stedene der barn og unge befinner seg, og deres erfaringsverden, lett kan forsvinne ut av syne i en pedagogikk med forhåndsdefinert innhold og prosedyre (Løvlie 2007 s. 34).

Siden 2007 har vi i Norge implementert det nasjonale kvalifikasjonsrammeverket for livslang læring, med sine

forhåndsdefinerte læringsutbytter som ytterligere har forsterket den trenden Løvlie omtaler (Kunnskapsdepartementet 2011). Når man gjør seg erfaringer, og altså lærer, utvikler seg og dannes, gjør man det på grunnlag av erfaringer med og i konkrete eksistensielle, sosiale og materielle situasjoner. Og mennesker er alltid situerte; de befinner seg alltid allerede i situasjoner. Situasjoner både omgir og inngår i menneskers erfaringer. Dette mener Løvlie man har en tendens til å se bort fra når man betrakter individualitet som først og fremst disposisjoner (kapabiliteter) og produktivitet: «Emphasising individuality according to capability and productivity tends to abstract from the presence of a situation» (Løvlie 2007 s. 34). Altså vil det å tenke ut fra sted, topos, i pedagogikken innebære at vi tar pedagogikkens mulighetsbetingelser inn over oss. Her forutsetter man at erfaringer er selve det materialet som bygger utvikling, læring og danning. Individuelle erfaringer forstås som bestående av hendelser, avgjørelser og handlinger, og Løvlie støtter seg her hovedsakelig til den amerikanske pedagogen John Deweys (1859–1952) begrep om «totale kvalitative situasjoner», der menneskesinnet og verden eksisterer sammen som erfaring. Han viser også til den tyske filosofen Hans-Georg Gadamer (1900–2002) begrep om «horisont», som den individuelle bakgrunnen hos barn og unge, som ligger forut for prosesser og prosedyrer slik disse blir foreskrevet i læreplaner (ibid. s. 32–33).

Hvilke konsekvenser kan en slik tenkning om stedspedagogikk, en «pedagogy of place», ha? Hva vil denne tenkningen innebære for kunnskap og dannelse generelt, og i nord spesielt? En stedspedagogikk tar ifølge Løvlie situasjoner, horisonter og kontekster som basisen for utdanning og reflekterer alltid dette a priori inn i sin forutforståelse av hva utdanning dreier seg om. Det vil si at for en stedspedagogikk er menneskers geografiske og «stedlige» orientering betydningsfull, og derfor kan vi – ut fra

dette – gå ut fra at det å være i nord er vesentlig for kunnskap og danning i nord. Selv om nord kanskje ikke er avgrenset nok til å være et sted, og kanskje derfor heller er mange steder.

Jeg vil utforske to mulige grunnlag for kunnskaps- og danningstenkning i utdanning, det universelle og det partikulære. Universalitet kommer fra latin *universalitas*, og betyr «allmenngyldighet», «alminnelighet», det som gjelder for alt eller alle. Partikularitet kommer fra latin, *particularitas*, og betyr opprinnelig «liten del», «spesiell» eller «særegen», det som gjelder for noe eller noen.

Hva kan vi få ut av å tenke kunnskap og danning ut fra universalitet?

Jeg vil starte med å forsvare en form for universalisme i utdanningssammenheng, forstått som individuelle og universelle rettigheter. Grunnen til det er at universalismen stiller opp noen viktige prinsipper vi knapt kan klare oss uten, som er verdifulle i en utdanningssammenheng, uavhengig av de konkrete realitetene. Når realitetene skuffer oss, for eksempel når vi ser at skolen reproducerer ulikhet, enten denne er geografisk, sosial, økonomisk eller basert på etnisitet, hudfarge eller kjønn, kan vi tenke at universalismen har spilt falitt. Da er ikke forventningen om lik tilgang til kunnskap og danning for alle innfridd. Og vi kan tenke at universalisme i utdanningssammenheng er en utopi. Men, uten å kunne stille et krav om rettferdighet, minimum som like muligheter, har vi ikke noe sted å hente kraft til argumentene våre fra. Selv om kravene ikke innfris, styrer de universelle prinsippene tenkningen vår. Selv om vi ikke klarer å sørge for realisering, dvs. reell innfrielse av individuelle universelle rettigheter, er det likevel det sikreste kortet vi har når vi

ikke besitter, men trenger å kreve like muligheter til kunnskap og danning. Det er lett å bli blind for dette.

Også barn og unge i nord har krav på samme muligheter til kunnskap og danning som barn og unge andre steder. Ikke minst har de krav på tilgang til den samme kunnskapen og de samme dannelsesmulighetene som andre, den formen for kunnskap som den britiske sosiologen Michael Young kaller «powerful knowledge» (2008). Dette begrepet viser til systematisert, spesialisert kunnskap som gjør det mulig for barn og unge å tenke på og gjøre ting som de ellers ikke kunne gjort – eller som den britiske sosiologen Basil Bernstein (1924–2000) sier om målet med utdanning: Det skal gi barn og unge tilgang til former for offentlig tilgjengelig forståelse som gjør dem i stand til å «think the unthinkable, and the not yet thought». Det som gjør denne formen for kunnskap «powerful», er at den gir tilgang til å forstå verden og muligheter til å delta i produksjon av ny kunnskap. «Powerful knowledge» er kunnskap som går ut over elevers hverdagskunnskap; det er hva vi på norsk vil kalle fagkunnskap, disiplinær kunnskap, kunnskap i biologi, norsk og historie. Dette er kunnskap som ikke er situert, som ikke nødvendigvis eller eksplisitt reflekterer posisjonen til den som har produsert den, på en gitt historisk tid, i en gitt kulturell kontekst, eller på et gitt geografisk sted. Det er kunnskap som kan løsrives fra sin situasjon, sin kontekst. Det er standardisert kunnskap og hovedsakelig det vi kaller proposisjonale kunnskap, men det kan også innebære at man må tilegne seg ferdigheter, altså ferdighetskunnskap.¹ Fordi «powerful knowledge» hos Young omfatter den grundigst begrunnede kunnskapen vi har til nå, inkluderer den også kunnskap om de beste metodene for å oppnå den best mulige kunnskapen. Det vil si at «powerful knowledge» er basert på vitenskapelig kunnskap og kunnskap om vitenskapelig metode.

Det er her viktig å påpeke at universalitet er knyttet til verdier som objektivitet og fornuft, som ofte karakteriseres som «vestlige» verdier. Historisk har slike verdier vært brukt til undertrykking av kvinner, som var anklaget for å være for lite rasjonelle og for følelsesstyrte, til undertrykking av mennesker med annen hudfarge, etnisitet eller kultur, og til undertrykking av mennesker med mentale funksjonsnedsettelse. Og forestillinger om at menneskets særlige verdighet ligger i dets fornuft, har også gjort det «enktelt» å utrydde en rekke dyrearter. Samtidig har de samme prinsippene og verdiene gjennom tidene blitt brukt i argumentasjon for myndiggjøring og frigjøring, til dels med stort hell, av de samme gruppene.

Kontekstualisering, situerthet og konkretisering er vesentlig for eksempel i kjønnsforskning og *disability studies*, fordi man alltid er noen bestemt. Og det at man er noen bestemt, blir ofte først synlig når man avviker fra den usagte normen. Når det å være noen bestemt er bakgrunnen for at du har eller ikke har de samme mulighetene som andre, og særlig når det er det som gjør at det er umulig eller vanskeligere for deg å være, si eller å gjøre det du ønsker, er det selvsagt helt avgjørende å kunne gi tykke beskrivelser ut fra det konkrete, situerte, spesifikke og partikulære. Det er den amerikanske sosialantropologen Clifford Geertz (1926–2006) som er opphavsmann til begrepet om tykke beskrivelser. Hos Geertz betyr dette at den sammenheng en handling inngår i, må med i beskrivelsen av den om man skal gi en god forklaring av hva handlingen betyr. Men det å argumentere for en endring av urettferdige betingelser vil jeg hevde at man gjør best ut fra en henvisning til universalitet, ut fra rettferdighet med henvisning til en felles standard og en felles kunnskapsbase som skal gjelde for alle.

Skolen er et sted der man kan legge grunnlaget for og bygge en samfølelse, en opplevelse av fellesskap. I hvor stor grad må man være lik hverandre for at det skal være mulig? Hvor forskjellige

kan man være, sosialt, kulturelt og økonomisk? I Norden, med sine velferdssamfunn har det vært en stor grad av homogenitet. Det gjør det enklere å bygge samfølelse og tillit. Dette er poenger vi kjenner fra David Goodheart, en britisk tenker på konservativ side, som har poengtert at økt mangfold i et samfunn kan tære hardt på den sosiale solidariteten (Goodheart 2004, 2017). Vi er ikke like innstilt på å dele godene med dem som har korte røtter i samfunnet, hevder han. Hvilke konklusjoner man velger å trekke av dette, om vi derfor skal holde samfunnene homogene, eller arbeide enda mer og bedre med sosial integrasjon, blir så spørsmålet. Hvordan kan vi legge til rette for at hver og en skal se de andre, både de lengeværende og de nyankomne, både de som er lik meg og forskjellig fra meg, som individer som fortjener min tillit og solidaritet?

I Norge har enhetsskolen historisk sett hatt jobben med å forene unge mennesker på tvers av de eksisterende sosiale og økonomiske forskjellene. Med en viss innvandring til landet over tid har enhetsskolen, i senere år omdøpt til fellesskolen, tatt dette oppdraget videre. Sett fra et globalt perspektiv går dette aldeles utmerket i Norden. Det ser vi stadig europeiske, amerikanske og australske kommentatorer konkludere. Desto nærmere, rent geografisk, vi selv er på de nordiske utdanningssystemene, desto mer kritiske ser det ut til at vi finner grunn til å være. Og det mener jeg er berettiget. Det er ingen grunn til å slå seg til ro med hverken mulighetene som utdanningssystemet vårt gir for sosial og kulturell mobilitet, eller de faktiske resultatene vi oppnår når vi ser på hvordan resultatene fordeler seg i henhold til kjønn, sosial og økonomisk bakgrunn, foreldres utdanningsbakgrunn eller kulturell bakgrunn. Også de nordiske utdanningssystemene reproducerer ulikhet.

En hovedgrunn til at det er viktig å tenke skole ut fra universalisme er at alle barn skal få samme tilgang til kunnskap, uansett

hvor de bor, og uansett hvem de er, fordi det gir mulighet til å være med på å endre verden. Og idealet om universalisme har vært viktig for å bekjempe undertrykking, urettferdighet og mangel på like muligheter for alle. Realitetene viser at vi likevel ikke har fått det helt til i norsk skole, til tross for idealene, som vi fremdeles holder høyt, i alle fall i utdanningspolitiske dokumenter og læreplaner.

Hva kan vi få ut av å tenke kunnskap og danning ut fra partikularitet?

Dersom vi ser på dannelse og kunnskap i nord, kan vi spørre oss om det finnes noen særlige nordlige praksiser, omgivelser eller forståelser. Om blick som man kan ha innenfra, kun fra det som er nord, fra dem som kjenner seg kulturelt og stedlig hjemme i nord, kan ha en innvirkning på hvordan vi forstår kunnskap. Og hva betyr mer konkret landskapet i nord for menneskenes levde liv i nord? Hva betyr terrenget? Det er slike spørsmål jeg ser for meg at den norske filosofen Jacob Meløe, ansatt ved Universitetet i Tromsø fra begynnelsen i 1972, kan ha stilt seg da han begynte å arbeide filosofisk med og ut fra Nord-Norge. Meløe tar ofte utgangspunkt i kystfisket når han beskriver og tenker ut fra praksiser fra nord. Eller også reindriften.

Praktiske livsformer avhenger ofte av landskapet den konkrete praksisen utføres i. Dersom vi ønsker å forstå denne avhengigheten, er det ikke likegyldig hvordan de som handler og det som det handles i – aktørene, praksisene og landskapene –, beskrives. Meløe har altså tatt sitt utgangspunkt i nordlige praksiser når han har utviklet sin handlingsteori, som ellers også er inspirert av filosofer som tyske Martin Heidegger (1889–1976) og østerriksk-britiske Ludwig Wittgenstein (1889–1951). Et generelt og

overordnet poeng hos Meløe er at forståelse av aktører forutsetter forståelse av den verden som aktøren handler innenfor. Altså tar Meløe det samme utgangspunktet som Clifford Geertz, og Meløes beskrivelser er altså i denne forstand å forstå som tykke beskrivelser. Ifølge Meløe er det videre vesentlig at beskrivelsene av aktørens verden er preget av aktørens perspektiv. Hvordan får vi da tilgang til dette? Hva slags grep kan vi rent metodisk ta når vi ønsker å studere virkeligheten til en som utfører en praksis i en bestemt virkelighet som er formet av praksisen? Meløe velger å gå inn i det han kaller «situasjoner», og det er formmessige aspekt ved situasjoner som er hans objekt for undersøkelse. Han tar utgangspunkt i arbeidslivets situasjoner. I arbeidssituasjoner der det snakkes, kan vi finne ut av hvordan språket er innbakt i våre praktiske aktiviteter, og dette gir oss en tilgang til å forstå den som handler og hans virkelighet.

Meløe forklarer i en av sine tidlige nøkkelttekster, *Aktøren og hans verden*, opprinnelig fra 1970, hvordan beskrivelsen av handlinger, forstått som operasjoner en aktør utfører i et gitt landskap, på et gitt objekt, og beskrivelsen av selve landskapet, er avhengige av hverandre. En aktør er en som handler. Objektet er det som aktøren utfører sin handling, sin operasjon, overfor.

Det landskap som skal til for å gi operasjonen dens identitet, og dens legemlige skikkelse, kan vi kalle operasjonenes tautologe landskap, eller dens nødvendige landskap. Operasjonenes tautologe landskap må beskrives slik at det kan gi plass både for operasjonens tautologe gjenstand og for operasjonens tautologe subjekt, dvs. for aktøren (Meløe 1990 s. 137).

Et av eksemplene han benytter, er bærplukking. En bærplukkers (subjektets, aktørens) operasjoner kan ikke beskrives som bærplukking med mindre landskapet kan beskrives som tautologt til

bærplukking. Et landskap som er tautologt til bærplukking, er et landskap som er nødvendig for at bærplukking skal være en mulig handling, og det nødvendige er her at det finnes lyng med bær.

The identity that the berry-picker's tautologous landscape gives to the berrypicker's operations, is their identity as berry-picking, that is, as that activity, with its tautologous point – as distinct from the identity that derives from its place within some larger cluster of practices. And it is the same landscape that gives to the operations their choreography. And giving them both their tautologous point and their choreography, we say that the landscape saturates the operations (Meløe 1983 s. 6).

Ifølge Meløe gir landskapet, og de spesifikke betingelsene i naturen, identitet og koreografi til de konkrete operasjonene, og «metter» operasjonene. På samme måte må landskapet beskrives på en slik måte at det gir rom for de subjektene som opererer i det, og rom til de objektene som operasjonen utføres overfor:

The tautologous landscape of an operation must be described in such a way that it makes room for its tautologous objects and its tautologous subjects as well. The agent and his operations must fit the landscape, and vice versa. (If you describe his landscape in purely physical terms, the agent will come out as a robot, whatever you say about him) (Meløe 1983 s. 6).

Aktøren og hans handlinger (operasjoner) i landskapet må altså beskrives på en slik måte at aktøren, operasjonene og landskapet passer fullt og helt til hverandre. Men ikke bare det, landskapet er en del av operasjonen. Landskapet er ikke utvendig for operasjonen. Beskrivelsen av operasjoner i aktørens verden har på denne måten sitt korresponderende og altså tilhørende utsnitt

av verden. Det å forstå operasjonen er bare mulig fordi det finnes en slik velordnet del av verden. «The agent's necessary world is also the smallest intelligible system within which his operations are intelligible» (Meløe 1983 s. 12).

Hvorfor tok så Meløe i utgangspunktet fatt på en slik handlingsfilosofisk utforskning av forholdet mellom aktør, operasjon og landskap i nord? Det hadde uten tvil å gjøre med at Meløe så det som nødvendig å «gjenreise Nord-Norge», økonomisk og kulturelt (2009 s. 381). Dersom vi knytter den til vårt spørsmål om universelle eller partikulære kunnskaps- og dannelsesideal, er Meløes utforskning et eksempel på hvordan man kan utvikle et grunnlag for partikulær, stedbundet kunnskap. Den form for kunnskap som her ble forsket frem, var viktig for en stedbundet, positiv identitet. En identitet der noen særlige nordlige praksiser legger grunnlaget og slik gir mulighet for stolthet over det man kommer fra, det som er hjemme. Det er ingen tvil om at denne strategien, der premissen legges innenfra kulturen selv, gir bedre og kanskje helt nødvendige og avgjørende betingelser for å kunne lykkes med et identitetsarbeid for de marginaliserte og perifere. Når man som perifer opptrer på den sentrale arena, er risikoen stor for at man forblir marginalisert. Og dette er kulturelle dynamikker som ikke bare angår sted, men også kjønn, etnisitet, sosial klasse og funksjonsdyktighet. Dette er distinksjoner som i høyeste grad gjør seg gjeldende i utdanning, og som legger føringer for tilegnelse av kunnskap.

Hvilke konsekvenser har så mer spesifikt denne tenkningen om det intime forholdet mellom aktør, handling og landskap for hvordan vi kan forstå landskapets betydning for mennesker som bor og lever i det? For mennesker som har et arbeid der spesifikke landskap er en forutsetning for at handlingene som arbeidet består i, skal kunne utføres, gir Meløes handlingsteori en god forståelse av sammenhenger og særlige avhengigheter. Og

det er et godt bidrag til å forstå hvordan aktørers handlinger i deres territoriale omgivelser må beskrives dersom vi skal forstå dem. Det vil si at analysen passer godt for noen praksisformer Meløe peker ut som særegent nordlige, slike som kystfisket og reindriften. Disse virksomhetene avhenger på en særegen måte av landskapene de utøves i.

Men hva med virksomheter som drives i nord som ikke er avhengige av det nordlige landskapet på samme måte? Hva med dagligvarehandel, it-tjenester og helsevesen? På hvilken måte kan eller bør slike virksomheter være grunnlag for identitetsdannelse? Og hvilken status kan i så fall denne type identitet ha, sammenlignet med identiteter som har sitt grunnlag i virksomheter som er avhengige av det nordlige landskapet? Spørsmålet er altså hva slags status analysene av de særlige praksisene skal ha i større sammenheng når vi skal forstå det nordlige. Er de særlige nordlige praksisene, som er avhengige av det nordlige landskapet, privilegerte praksiser når det gjelder nordlig identitet? Er det slik at verdenen til kystfiskeren og reindriftsutøveren i nord har større verdi enn den butikkansattes verden? Det er ting som tyder på at Meløes orientering tenderer i en slik retning. Sagt på en annen måte er det ikke lett å finne trekk ved tenkningen hans som viser at han tydelig ikke kan tillegges en slik tolkning. Og det er etter hvert en eksplisitt moralsk vurdering til stede i hans blikk på hvordan vi som bor her i nord, skal forholde oss til disse privilegerte praksisene: Vi bør bevare forbindelsen til disse praksisene.

I 1990 kom Meløes «Momenter til Nord-Norges teori og beskrivelse» ut i tidsskriftet *Byggekunst, the Norwegian Review of Architecture*, i et temahefte med tittel «Nordfra». Meløe åpner teksten med følgende setninger: «Nord-Norge er kyst og kystfiske. Fisk, fiskebåter og fiskevær, det er sjelen og grunnlaget» (1990 s. 377). Og han fortsetter med å si at meget av alt det andre

som er her, er avledet fra kystfisket, og at dette andre som er avledet fra det, gir mange folk. Disse mange folkene kan det meste av resten avledes fra. «Var ikke havet utenfor Nord-Norges kyst et av verdens aller beste fiskehav, bodde det neppe så mange mennesker her. Og da var det meste av alt det andre heller ikke her» (1990 s. 377).

Disse sammenhengene er ikke belagt med statistikk, og det vises heller ikke til annen empirisk eller historisk orientert forskning. Derfor er det lite som tyder på at det som her sies, er ment som rene fakta-beskrivelser. Den andre setningen i teksten, «[f]isk, fiskebåter og fiskevær, det er sjelen og grunnlaget», gir uansett et inntrykk av at det er Nord-Norges essens eller vesen som er forsøkt beskrevet. Videre går han inn på det særlige livet som har vært levd på kysten av Nord-Norge, der man har drevet kombinasjonsbruk med fiske og jordbruk. Og det blir tydelig at dette livet av Meløe antas å ha hatt en særlig viktig identitets-skapende funksjon: «Denne tette veven av fiske og jordbruk sitter fremdeles dypt i sjelen til folk, enten de selv lever et liv som ligner, eller de er flyttet til byen for å undervise i matematikk eller filosofi» (1990 s. 378).

For meg, som er vokst opp på innlandet i Troms, i Målselvdalen, er dette i liten grad en beskrivelse jeg kjenner meg igjen i. Det Nord-Norge jeg kjenner, er ikke kyst og kystfiske. Det er når det gjelder næringsvirksomhet veldig mye annet. For eksempel er det i innlandet militærleirer med øvingsområder for nasjonalt og alliert forsvar, det er gårdsbruk, skogsdrift og det er servicenæringer. Men jeg antar at denne type innvendinger ikke biter på beskrivelser av hva som er Nord-Norges sjel. Uansett kan en innvending til min innvending være at det finnes analoge praksisformer i innlandet, og at poenget er at mennesker formes av de mulighetene for et livsgrunnlag som det konkrete landskapet gir. Jeg er på ingen måte uenig i dette. Jeg ser at ulike

landskap kan bidra til å forme livsformene til menneskene som bebor landskapet. Og at det kan være tautologe, eller nødvendige, sammenhenger mellom aktører, de operasjonene de utfører, og landskapet operasjonene blir utført i. Og jeg er enig i at disse sammenhengene må beskrives innenfra dersom man skal forstå dem, og dersom de skal bli virksomme i et identitetsarbeid av og for dem som bor i det perifere nord. En slik innsikt vil muligens videre innebære at Nord-Norge burde beskrives som bestående av lokalsamfunn heller enn av ulike næringsvirksomheter, slike som kystfiske, hvis oppdraget er å forstå landsdelen innenfra. Men, dersom dette er generelle poenger og en generell kulturell strategi, som også skal kunne overføres til andre livsformer i landsdelen enn fiskebygden, kan en ikke samtidig hevde at fisk, fiskebåter og fiskevær er sjelen til hele landsdelen.

Mitt poeng er at den form for tilnærming som vi finner hos Meløe, kan innebære å essensialisere nord, eller mer spesifikt, å essensialisere visse praksiser som «Nord-Norge». Og her er vi ved kjernen av det jeg synes er både vanskelig og ukomfortabelt med å skulle tenke fra nord. Det å tenke fra et bestemt sted, et bestemt landskap med bestemte livspraksiser, kan fort innebære å opphøye noen praksiser som mer verdt, mer verdifulle, dersom de altså antas å representere det sanne nord, det egentlige nord. Når noen landskap og praksiser pekes ut som representative, mer egentlige, faller andre landskaper og praksiser, for ikke å si praksiser som ikke har noen bestemte landskaper knyttet til seg, utenfor. De blir mindre interessante, mindre verdifulle. Da fungerer tilnærmingen som den vi har sett eksempel på, som ekskluderende og splittende i et geografisk områdes identitetsarbeid, heller enn inkluderende og samlende.

Samtidig er det slik at Meløes bidrag til en forståelse og beskrivelse av Nord-Norge inngikk i en hardt tiltrengt kunnskaps- og kulturkamp i en tid da landsdelens særegne livsformer og

næringsstruktur, eksemplifisert gjennom «fiskarbonden», av storsamfunnet ble ansett som gammeldage og ulønnsomme. Industrialisering av landbruk og fiskeri var ansett som eneste farbare og økonomisk lønnsomme vei. Både de norske sosiologene Ottar Brox og Svein Jentoft, pedagogene Edmund Edvardsen og Jens Ivar Nergård og andre forskere ved Universitetet i Tromsø tok på seg den helt nødvendige jobben med å undersøke de nordlige livsformene. På grunnlag av denne forskningen argumenterte de blant annet for det økologisk og samfunnsøkonomisk verdifulle ved kystfiske og reindrift.

Det har på ulike måter vært viktig å tenke danning i nord ut fra partikularisme, fordi vi ønsker å ta vare på gode livsformer i Nord-Norge. Og skolen er viktig, kanskje den viktigste av samfunnsinstitusjonene, for å ta vare på og videreutvikle det som er særegent for et sted. Det har vært nødvendig å gjøre motstand mot sentralisering og sentralisme. Men vi må passe oss for essentialisering, hovedsakelig fordi det kan fungere ekskluderende heller enn inkluderende for den enkelte. Vi må også være oppmerksomme på faren for å ta fra barn og unge muligheten til å ta del i det som gir dem mulighet til å forandre verden. Vi må bidra til å åpne verden for alle de unge, gi dem muligheter til å være og skape på nye måter. Vi må også spørre oss hva som kan være konsekvensen av å bidra til å lukke de unge inne i identiteter som er mer tilbakeskuende enn orienterte mot her og nå, eller identiteter som det kan synes å ligge lite muligheter og fremtid i. *Særlig* når det gjelder unge i marginaliserte geografiske områder og kulturer må vi være oppmerksomme på dette. Vi må også spørre oss om den erfaringsbaserte stedbundne kunnskapen typisk er av en slik form at den kan brukes av barn og unge til å tenke det som ennå ikke er mulig å tenke, og det som ikke ennå er tenkt. Kan den brukes i frigjøringsprosjekter? Er dette «powerful knowledge»? Og dersom det ikke ennå er det, kan det

bli det? Eller er denne formen for kunnskap med nødvendighet partikulær, taus kunnskap?

Det er all grunn til å anta at det konkrete stedet og omgivelsene har en betydning for den formen for danning som foregår når barn og unge skal finne seg selv og sin plass i verden. Både samfunn, kultur, sted, familie og kjønn spiller avgjørende roller. Hvordan skal vi så tenke om det universelle? Jeg mener at det universelle allerede er i oss, som potensial, fordi vi er mennesker. Dette kan bety at den unge må møte det partikulære, med sine egne (universelle, allmennmenneskelige) evner og disposisjoner, og med det åpnes muligheten for danning. Med universelle, allmennmenneskelige evner mener jeg slikt som tenkeevne, evne til sansning og erfaring, og evne til moralitet. Dersom dette er riktig, blir det skolens oppgave å sørge for at vi blir berørt, både som erkjennende og sansende, følende vesener. Da kan det være mer (heller enn mindre) viktig at vi tar inn over oss at vi er i nord, om enn ikke utelukkende på den måten og med de begrunnelsene vi finner hos Meløe.

Kilder til en annerledes stedspedagogikk?

En handlingsteori med utgangspunkt i spesifikt nordlige virksomheter, slik som den Jacob Meløe har utarbeidet, har vært et av flere bidrag som har bidratt til å reise den kulturelle identiteten og selvtiliten til Nord-Norge som landsdel. Nord og nordlige livsformer har blitt erkjent som verdifulle, ikke minst av nordingene selv. Det preger dagens unge i nord i en slik grad at få av dem skjønner hva debatten står om når enkelte godt voksne nekter å synge musikeren Trygve Hoffs (1938–1987) vakre «Nordnorsk julesalme». De forstår ikke skammen som for noen avdekkes med de følgende strofene:

Verg dette lille du gav oss
 Den dagen du fløtta oss hit.
 Så vi kjenne du aldri vil la oss forkomme
 I armod og slit

Da er det lettere å være med på å feire fisk, fiskebåter og fiskevær. Følgen av å essensialisere spesifikke livsformer, eller spesifikke tidsepoker, kan være at vi lukker oss inne i disse og mister blikk for verdien av andre livsformer og perspektiver. Det er noe av dette den britiske geografen Doreen Massey (1944–2016) har pekt på i sin tenkning om steder.

And then there is «place». In the context of a world which is, indeed, increasingly interconnected the notion of place (usually evoked as «local place») has come to have totemic resonance. Its symbolic value is endlessly mobilised in political argument. For some it is the sphere of the everyday, of real and valued practices, the geographical source of meaning, vital to hold on to as «the global» spins its ever more powerful and alienating webs. For others, a «retreat to place» represents a protective pulling-up of drawbridges and a building of walls against the new invasions. Place, on this reading, is the locus of denial, of attempted withdrawal from invasion / difference. It is a politically conservative haven, an essentialising (and in the end unviable) basis for a response; one that fails to address the real forces at work (Massey 2005 s. 5–6).

Massey har med sine studier bidratt til å nytænke begrepene om rom og sted, relatert til makt, og hun har argumentert mot en essensialiserende eller statisk forståelse av sted. Hennes forståelse innebærer at steder for det første ikke har én identitet, men flere. For det andre at steder ikke er frosne i tid, de er prosesser, og for det tredje at steder ikke er «innhegninger», de mangler

en klar innside og utside. Dersom vi tenker slik om steder, kan kunnskap og dannelse ut fra bestemte steder være frigjørende og åpnende, istedenfor konserverende og ekskluderende. Vi finner altså ikke her en slik binding mellom identitet og moralitet som vi finnes hos Meløe.

Steder blir til ut fra menneskelige blikk, steder har individualitet, og steder er vilkår for menneskets væren. Noen steder er mer, og noen mindre, intensjonalt skapte av mennesker. Men for at noe skal være et sted, må det *forstås* som et sted, av mennesker. Nordlige steder har ofte noe bestemt til felles, at de er perifere. Dette er en forståelse betinget av maktforhold. Fordi det er en menneskeskapt forståelse, kan den også endres av mennesker. Det er nærliggende å hevde at de som har nord som hjem, er i en særlig posisjon til å bidra i endringsarbeidet. Det å søke etter kunnskapsidealene og det særegne ved nord kan fort komme til å bli essensialiserende, konserverende og lukkende. Det er likevel ikke overraskende at vi griper tilbake til våre egen «lokale» historie og tradisjon når vi som periferi føler oss truet utenfra. Dette gjelder enten det er sentralmakten i eget land som oppleves som dominerende og lite lydhør, eller det – fra et norsk og nordisk ståsted – er en global utdanningspolitisk interessant som OECD.

Kunnskap og danning nær Ultima Thule – Hva skal skolen bidra med?

Det er uten tvil bestemte geografiske, samfunnsmessige og kulturelle realiteter som ligger til grunn for de kunnskaps- og dannelsesidealene som har oppstått i nord. Hva skal vi tenke om statusen til disse nordlige idealene i møtet med global utdanningspolitikk? Hvilke av våre egne verdier og idealer vil vi ta med oss videre, og – så langt det er mulig – innarbeide i en felles

kunnskapsbase? Hvilke av de nye strømningene som påvirker oss utenfra, finner vi grunn til å omfavne? Det er vesentlig at vi ikke ukritisk viderefører tradisjonen, og det er vesentlig at vi ikke lukker oss rundt oss selv og vårt eget. Samtidig er det hjemlige, og vår egen og andres verdsetting av det hjemlige, det som gjør at vi opplever tilhørighet og ikke føler oss fremmed i verden. Det å være bundet til det fysiske stedets «tautologiske» praksiser er noe av det som kan være med på å gi identitet og mening.

Kunnskaps- og dannelsesidealene i Norden har vært mer preget av fellesskapstenkning og likhetstenkning enn i de fleste andre deler av verden. Internt i Norden er det likevel ennå slik at skolen reproducerer sosial og geografisk ulikhet. Dette er en utfordring skolen må ta inn over seg, men vi må også innse at skolen ikke alene kan løse de utfordringene som ligger til grunn. Man kan imidlertid arbeide for forståelse og respekt på tvers av sosiale og geografiske strata. Skolen kan bidra til å oppøve samfunnsolidaritet og samfølelse på tvers av de forskjellene som finnes internt i nord, og mellom nord og sør på kloden, på tvers av sosiale, kulturelle og geografiske forskjeller. I hele Norden har man innvandring fra andre deler av verden. Det kulturelle mangfoldet er altså en realitet man må forholde seg til. I Nord-Norge og nord i Norden har den kulturelle variasjonen som lenge har foreligget, med en samisk urbefolkning, en kvensk minoritet og periodevis utstrakt flytting internt mellom landene (Russland, Finland, Sverige og Norge) gitt en noe annerledes situasjon enn i sørlige deler av Norden. Dette har ikke nødvendigvis gitt landsdelen et fortrinn med hensyn til kulturell og sosial anerkjennelse av annerledeshet i skolen (Kristiansen 2014).

Hvordan kan vi svare på spørsmålet om hva det så vil si å dannes til menneske i nord? Danning, uansett hvor den foregår, må ta sitt utgangspunkt i våre medfødte menneskelige evner til tenkning, sansning og medfølelse. Det vil si at det å oppøve

tenkning, sansning og sensibilitet er skolens oppgave. Men det er vanskelig å se for seg en identitetsdanning for barn og unge ut fra ren universalitet. Hjemmet, stedet, landskapene, virksomhetene i den spesifikke kulturen og det spesifikke samfunnet vil måtte spille en rolle. Det er i det partikulære vi gjør oss erfaringer. Det er som personer vi danner oss selv, og dannes. Så vil det finnes ulike meninger om hvorvidt en lokal identitetsdanning skal være en moralsk fordring for barn og unge, slik som vi så det i 70-tallets nordnorske bølge. Hjemme, i nord, har jeg alltid Ultima Thule med meg. Og slik har jeg muligheten til å erfare og være i det partikulære, konkrete og samtidig strekke meg for å overskride det, eller også forlate det.

Noter

- 1 Proposisjonal kunnskap kalles også for «påstandskunnskap», fordi vi typisk kan forme slik kunnskap til påstander. Påstander kjennetegnes av å kunne være sanne eller usanne. Proposisjonal kunnskap kjennetegnes dessuten av at det er kunnskap som kan formuleres uavhengig av en konkret persons mer eller mindre strukturerte sinnsbevegelser og indre opplevelser. Dette skiller seg fra kunnskap som ferdighet, for eksempel det å kunne stå på ski. Det er derfor mulig å skille mellom proposisjonal kunnskap og ferdighetskunnskap gjennom å skille mellom hva man vet, og hva man kan. Ferdighetskunnskap er i sterkere grad knyttet direkte til personen selv, og ferdighetskunnskap vil derfor være avhengig av at man gjør seg erfaringer, at man handler, og dermed får mer trening i å utøve aktiviteten. Hvis det derimot først er slik at noen vet noe, er sannsynligheten stor for at veldig mange andre også vet det samme.

Litteratur

- Bernstein, B. (1999). «Vertical and horizontal discourse: An essay». *British Journal of Sociology of Education*, Årg. 20(2), s. 157–173.
- Brox, O. (1966). *Hva skjer i Nord-Norge? En studie i norsk utkantpolitikk*. Oslo: Pax.
- Gertz, C. (1973). «Thick Description: Toward an Interpretive Theory of Culture». I: *The Interpretation of Cultures: Selected Essays*. New York: Basic Books, s. 3–30.
- Goodheart, D. (2004). «Too diverse? Is Britain becoming too diverse to sustain the mutual obligations behind a good society and the welfare state?» *Prospect*. Hentet fra <https://www.prospect-magazine.co.uk/magazine/too-diverse-david-goodhart-multiculturalism-britain-immigration-globalisation>.
- Goodheart, D. (2017). *The Road to Somewhere: The Populist Revolt and the Future of Politics*. London: C. Hurst & Co.
- Greve, A. (1998). *Her: Et bidrag til stedets filosofi*. Avhandling for dr. art.-graden, Universitetet i Tromsø. Tilgjengelig i fulltekst på <https://munin.uit.no/handle/10037/11881>.
- Kristiansen, A. (2014). *Rom for anerkjennelse i utdanningssystemet*, Oslo: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2011). Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (NKR). Lastet ned 04.05.2021 fra <https://digitalmappe.uit.no/mortenik/wp-content/uploads/sites/665/2019/04/nkr2011mvedlegg.pdf>.
- Løvlie, L. (2013). «Rousseau i våre hjerter». *Studier i pædagogisk filosofi*, Årg. 2(1), s. 1–20.
- Løvlie, L. (2007). «The pedagogy of place». *Nordisk Pedagogik*, Årg. 27(1), s. 32–37.
- Massey, D.B. (2005). *For Space*. London: Sage.
- Meløe, J. (1973) «Aktøren og hans verden». *Norsk filosofisk tidskrift*, Årg. 7(2), s. 133–143.
- Meløe, J. (1983). «The Agent and his World» I: Skirbekk, G. (red.). *Praxeology*. Bergen: Universitetsforlaget, s. 38–69, lastet ned fra <http://www.jakobmeloe.com/publications/>, i denne versjonen s. 1–12.
- Meløe, J. (1990). «Momenter til Nord-Norges teori og beskrivelse».

- Byggkunst, the Norwegian Review of Architecture*, Årg.71(7), Temahefte med tittel «Nordfra», s. 377–381.
- NAOB, det norske akademis ordbok. Hentet fra <https://naob.no/ordbok/sentrum> <https://naob.no/ordbok/periferi>.
- Quinn, A.H. og McKnight Kauffer, E. (1946). *The Complete Poems and Stories of Edgar Allan Poe*. New York: Alfred A. Knopf.
- Schuringa, C. (2020). «The never-ending death of analytic philosophy». I: *Noteworthy – The Journal Blog*, hentet fra <https://medium.com/@christophschuringa/the-never-ending-death-of-analytic-philosophy-1507c4207f93>.
- Young, M. (2008). *Bringing knowledge back in: from social constructivism to social realism in the sociology of education*. London: Routledge.

Livsmestring i skolen

Å lære lykke eller å lykkes?

Elin Rødahl Lie

Først når man innser at «skolen» like lite som «familien» og «staten» representerer noen høyere idé eller noe større enn nettopp det antall individer som den består av, og at den like lite som familien eller staten har noen annen «plikt», «rett» eller «oppgave» enn å skaffe hver og én av disse individene så mye utvikling og lykke som mulig – først da begynner det å trenge fornuft inn i skolespørsmålet.

(ELLEN KEY, 2006 [1900])

«Vi var uslepne da vi begynte på skolen, vi», sier faren min. Kommentaren kom i en samtale der jeg fortalte at i barnehagen til sønnen min på fire år la de stor vekt på å øve barna i sosiale ferdigheter som å sette ord på egne følelser og ta hensyn til andre. «Da vi begynte på skolen, trengte vi alle tid til å lære oss å passe inn, noen mer enn andre», fortsatte min far. I ettertid har jeg tenkt at kommentaren var mer innsiktsfull enn han var klar over.

Barn som blir født i Norge i dag, vil tilbringe mye tid i utdanningsinstitusjoner. For dagens barn er det omtrent like selvfølgelig

å gå i barnehage som å starte på skolen det året de fyller seks år. I internasjonal sammenheng skiller Norge, i likhet med de andre nordiske landene, seg ut på dette området, særlig når det gjelder hvor tidlig vi foreldre overlater den daglige omsorgen av barna våre til barnehagens ansatte. «Likhet» er et viktig stikkord for å forstå bakgrunnen for denne institusjonaliseringen av barns liv. Nordiske likestillingsidealer om at både kvinner og menn skal ha mulighet til å kombinere jobb og familieliv, samt et velferdssamfunn som skal bygge opp om dette, er en viktig grunn. Samtidig ønsker vi også å fremme likhet og bidra til sosial utjevning blant barna. Ved å representere et likeverdig pedagogisk tilbud til alle barn, uansett sosial bakgrunn, spiller utdanningsinstitusjonene her en nøkkelrolle. Det er nettopp dette «pedagogiske tilbudet» som er tema for dette kapitlet. Hva innebærer det egentlig? Hvilke idealer for *kunnskap* setter i dag standarden, og hvilke konsekvenser kan disse idealene ha for barn og unges liv? Hva er det egentlig som antydes i den innledende bemerkningen fra min far?

Som del av læreplanrevisjonen *Fagformyelsen* ble folkehelse og livsmestring innført som et nytt tverrfaglig tema i den norske skolen høsten 2020. Innføringen har vært omdiskutert. På den ene siden har initiativet vært ønsket. Siden 1990-årene har det vært en klar økning i psykiske helseplager hos barn og unge (Bakken og Sletten 2016). Oppfordringer om å inkludere psykisk helse i skolen har derfor blitt reist. Under tittelen «Boken som mangler – det er hull i timeplanen», stilte for eksempel både Norsk psykologiforening, Norsk psykiatrisk forening, Rådet for psykisk helse, Mental helse ungdom samt Norsk lektorlag og Elevorganisasjonen seg bak et opprop med et tydelig krav om dette (Norsk psykologiforening mfl. 2015). Også blant de unge selv har det vært interesse for å inkludere psykisk helse i skolen (Kristiansen 2018). På den andre siden har innføringen blitt

møtt med kritikk. Særlig har det blitt påpekt hvordan temaet i læreplanen har en ullen fremtøning. Hvis hensikten faktisk er å få bukt med ungdoms utfordringer, er det påfallende hvor lite formuleringen av temaet i læreplanen forteller om *hva* innføringen konkret skal innebære for skolen og den enkelte lærer. Kritikere har påpekt dette. Fravær av presisering gjør at det blir mer opp til den enkelte lærer eller rektor å tolke hva en slik undervisning skal innebære. Men er de egentlig kompetente, og har de verktøy til dette (Holte og Halstensen 2020)? Mangelen på presisering gjør dessuten at man risikerer å åpne for tiltak utenfra av mer vilkårlig karakter (ibid.; Madsen 2020), og som i verste fall kanskje til og med kan bidra til å forsterke negative følelser (Madsen 2020).

Barn og unges økte psykiske uhelse vitner om at barns følelsesliv bør tas mer alvorlig i skolen. Samtidig er det grunn til å lytte til kritikken. For hva ligger egentlig bak dette nye tverrfaglige temaet i skolen? Hvilke idealer for *kunnskap*, *felleskap* og *levd liv* vitner innføringen av folkehelse og livsmestring i skolen egentlig om? Hvilke konsekvenser kan disse idealene ha for barn og unges faktiske opplevelse av å «mestre» livet, av å trives i eget liv – av å føle seg *hjemme i verden*?

Livsmestring som kompetanse

Hva vil det si å mestre livet? Forestillinger vi har om hva det vil si å mestre eller leve livet på en god måte, er ikke skrevet i stein. Slike forestillinger må sees i sammenheng med samfunnet man vokser opp i. Min far ble født rett etter krigen og vokste opp i en liten industribygd på Vestlandet, i en tid da husmorfamilien som ideell livsform sto sterkt. Industrisamfunnet bød på arbeid uten at det ble stilt store krav til utdanning og kompetanse, verken for kvinner eller menn. I løpet av min fars ungdoms- og

studietid ble det imidlertid tydelig at nye idealer var i emning. Utdanningsrevolusjonen på 1960-tallet, samt kvinnekampens oppgjør med husmorrollen som hadde vært tiltenkt unge kvinner, var ikke kun viktige demokratiske velferdsreformer. De bar samtidig bud om en ny, høyere utdannet arbeidsstokk tilpasset et nytt samfunn: kunnskapssamfunnet. Utviklingen var lenge en feiring verdig. Kvinnene gjorde inntog i arbeidslivet, og mange foretok en «klassereise», blant annet min far, som med støtte fra lånekassen fikk mulighet til å ta medisintidning i utlandet. Nå, knapt et halvt århundre senere, kan det kanskje hevdes at utviklingen også kan ha hatt en mindre demokratisk bakside, i form av et mer meritokratisk skille mellom folk, et skille som favoriserer og kanskje til og med «normaliserer» høy utdanning og kompetanse.

Mens det på mine foreldres tid stort sett gikk relativt greit å få seg jobb etter endt skole og eventuelle studier, opplever dagens unge høye krav for å komme inn på arbeidsmarkedet. «Med Fagfornyelsen gir vi skolen et verdiløfte, og vi legger til rette for at elevene skal lære mer og bedre. Vi skal ruste elevene for arbeidslivet, men også for selve livet», uttalte daværende kunnskaps- og integreringsminister Jan Tore Sanner i talen under fremleggelsen av de nye læreplanene i fagfornyelsen (Sanner 2019). Kommentaren vitner om politikernes svar på utfordringen dagens unge opplever i møte med arbeidslivet: Elevene må bli mer *kompetente*. «Å lære mer og bedre» forstås dessuten ikke kun som veien inn i arbeidslivet. Det antas å være veien til selve livet.

Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg (...). Livsmestring dreier seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv. Temaet skal bidra til at elevene

lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte (Kunnskapsdepartementet 2017 s. 13).

Sitatet over er hentet fra beskrivelsen av det nye temaet folkehelse og livsmestring i læreplanen. At det er kompetanseheving av elevene som er målet, sees her tydelig. En slik agenda er imidlertid ikke uproblematisk. En som særlig har markert seg kritisk, er professor i psykologi Ole Jacob Madsen. Madsen mener innføringen vitner om en individualisert kultur der individet ikke bare får mulighet til å utvikle sitt potensial, men hvor det gis ansvar for å løse det som egentlig er politiske problemer. Heller enn å forsøke å redusere presset de unge opplever, bes de unge gjøre *mer*, skriver Madsen. Man betrakter god psykisk helse som noe som må bygges, trenes på, heller enn som en integrert del av et trygt og stabilt oppvekstmiljø (Madsen 2020). Et slikt initiativ er ikke apolitisk, hevder han videre. Ved stress har man to valg: Man kan forsøke å fjerne årsaken til stresset, eller man kan innføre kompensierende tiltak. Det er det siste man har valgt. Men man *kunne* valgt det første i stedet, noe ingen politiske partier har tatt til orde for. Hvorfor ikke? Svaret på dette er trolig at det i så fall ville være et brudd med noe det *er* tverrpolitisk støtte til, nemlig «kunnskapskolen» (Helsvig 2014; Thuen 2017).

«En skole for prestasjon», kaller utdanningshistoriker Harald Thuen dagens skolesystem. Opptakten spores tilbake til 1980-tallets overgang fra industri- til kunnskapsøkonomi. I det nye kunnskapssamfunnet ble utdanningssystemet ansett for å ha en mer avgjørende rolle med tanke på å sikre landets konkurransevne i en globalisert økonomi (Thuen 2017). Av dette fulgte nye krav til kvalifikasjoner hos kommende generasjoner (ibid.). Det skulle få følger for utviklingen av skolen fremover. 1990-tallets læreplanreformer vitnet om kursendring i form av mer vekt

på elevenes kunnskap og utdanningsresultater sammenlignet med tidligere. Bak reformene lå intensjonen om å utvikle den norske enhetsskolen til en mer standardisert, kunnskapsintensiv skole for alle. På den måten ville man imøtekomme krav om å heve elevenes faktiske prestasjoner samtidig som man tok hensyn til den norske skolens to motiver, sosial integrasjon på den ene siden og nytteorientert kunnskap på den andre (Thuen 2017). Den påfølgende læreplanreformen, *Kunnskapsløftet*, som kom i 2006, representerte imidlertid ikke bare kursendring, men «systemskifte» (Volckmar 2016; Thuen 2017). Elevenes kompetanse og læringsresultater kom nå ytterligere i fokus, ikke minst som følge av at den tradisjonelle innholdsmessige og skolefaglige tilnærmingen til fagene nå ble erstattet av et kompetansebasert vurderingssystem som vektla hva elevene skulle mestre, heller enn hva de skulle jobbe med (Sivesind 2013). Argumentet var at man i et kunnskapsdrevet samfunn hadde mer bruk for å tilegne seg grunnleggende ferdigheter, læringsmetoder og læringsvilje enn faglig bredde (Møller mfl. 2013). Planen vitnet dessuten også om en nedtoning av enhets-skoleideologiens forståelse av likhet eller *likeverd* som forankret i fellesskapsmotiver og solidaritet, til fordel for en mer uttalt forankring i individuelle interesser og nyttehensyn basert på kravene fra et kunnskapsintensivt samfunn.

Fagfornyelsen er ikke lansert som en reform, men som en revisjon eller oppdatering av eksisterende læreplan, Kunnskapsløftet. Hovedtrekkene ved sistnevnte videreføres. Særlig gjelder dette målstyringsformen. Vekten er også fortsatt på det formale, altså egenskaper ved elevene. En forskjell er imidlertid at dette nå er mer teoretisk forankret (Thuen 2017) i et gitt læringsteoretisk perspektiv. Etter forslag fra Ludvigsen-utvalget, som i forkant av revisjonen ble nedsatt for å vurdere innholdet i skolen opp mot fremtidens kompetansebehov, har begrepene «selvregulering»,

«metakognisjon» og «dybdeløring» nå blitt sentrale og bærende begreper i læreplanen. Med det har den norske skolen tatt et skritt i retning av et bestemt *kunnskapssyn*. I sitt forslag tok utvalget også til orde for en sterkere vektlegging av sosiale og emosjonelle kompetanser i den faglige læringen. De foreslo for eksempel det de omtalte som et «bredt kompetansebegrep», som i tillegg til kognitive og praktiske ferdigheter også inkluderte sosial og emosjonell læring og utvikling (NOU 2015: 8). Dette ble også formidlet i et forslag om et eget livsmestringsfag som utvalget blant annet mente ville kunne bidra til å utvikle elevenes selvreguleringskompetanse (ibid.).

At skolen har et ansvar for å bidra til å fremme utvikling av sosiale og emosjonelle egenskaper hos elevene, som for eksempel evne til kritisk tenkning og sosial ansvarlighet, er riktignok ikke nytt i norsk utdanningskontekst. Men til forskjell fra tidligere, hvor dette gjerne har vært mer knyttet til danning, vitner den diskursive innrammingen nå om en tydelig dreining i retning mer individualisering og prestasjonstenkning, altså mer oppmerksomhet rettet mot hva enkelteleven skal mestre eller prestere (Riese, Hilt og Søreide 2020). I møte med politiske diskusjoner og beslutninger ble riktignok de sosiale og emosjonelle sidene ved elevenes læring tonet ned i den endelige versjonen av læreplanen. Etter å ha tatt høyde for diskusjonen som fulgte i kjølvannet av Ludvigsen-utvalgets forslag, presiserte statsråden i stortingsmeldingen at sosiale og emosjonelle ferdigheter ikke skulle legges til grunn for vurdering av elevene, men snarere sees som tillegg (Thuen 2017). Spørsmålet er imidlertid om det, av dette kunnskapssynet, er mulig å kjøpe bare deler av pakka. At utvalget hevdet elevene med faget livsmestring ville kunne utvikle selvregulering, har naturligvis sammenheng med at det er en overlapping i hvilke sosiale og emosjonelle kompetanser som nå antas å være forutsetninger for mestring av både liv og fag.

Selv om det fra politisk hold nok helt sikkert ligger velmenende intensjoner bak innføringen av folkehelse og livsmestring i skolen, gjenspeiler dette tverrfaglige temaet samtidig et gitt *kunnskaps*syn, tydelig inspirert av den internasjonale bevegelsen «21st century skills» (NOU 2014: 7), der det primære utgangspunktet nok er noe litt annet enn at man skal redusere stress blant norske barn og unge. Ludvigsen-utvalget hadde som mandat å vurdere grunnopplæringens fag opp mot fremtidens kompetansebehov. Den kunnskapsøkonomiske diskursen tatt i betraktning er det vel akkurat det de har gjort. Ser vi til OECD, en sentral global premissleverandør for både kunnskapsøkonomiske interesser og utdanning, gjenfinner vi nettopp budskapet om betydningen av å se elevenes fremtidige suksess i sammenheng med utvikling av visse sosiale og emosjonelle kompetanser.

When we think about knowledge and skills, literacy or numeracy often come to mind. But social and emotional skills, such as persistence, empathy and optimism, are just as important. They help us to perform better academically, to succeed in the workplace and to play more positive roles in our communities (...) Many education systems now focus on fostering strong social and emotional skills amongst students, a real shift from the industrial approach to education of the past. And it is a shift that every education system will need to make in order to be well-positioned to adapt to change (OECD Directorate for Education and Skills 2020).¹

Beskrivelsen av temaet folkehelse og livsmestring er ullen, hevder kritikerne. Trolig henger dette sammen med at mer enn som en løsning på et gitt problem, vitner «livsmestring» slik det fremstilles i læreplanen, først og fremst om et gitt *kunnskaps*ideal. Dette idealet gjenspeiler kunnskapssamfunnets krav og forventninger, og kjennetegnes av et individ med en robust psyke, positiv

innstilling og pågangsmot. Som utdanningsmessig målsetning byr imidlertid begrepet livsmestring på en pedagogisk utfordring: Det sier ikke noe om *veien* mot målet. Til sammenligning er «danning» et verbalsubstantiv (Løvlie 2000). «Danning» kan både forstås å være et ideal å strekke seg mot samtidig som det også betegner en prosess: å dannes. Når prosessen eller veien forsvinner, er det samtidig viktige dimensjoner som faller bort. Man ser for eksempel bort fra at barn og unges utvikling og faktiske ervervelse av «livskompetanse» inkluderer komplekse prosesser der både modning og miljø spiller inn. Slike prosesser kan vanskelig generaliseres fordi de nødvendigvis fremstår ulikt for ulike barn og i ulike settinger. Ambisjonen om at barn og unge skal lære mer og bedre, høres kanskje forlokkende ut. Men har vi tenkt på hva dette egentlig betyr? Hva med dem som av ulike årsaker strever med skolearbeidet? Vil et ideal om livsmestring egentlig kunne hjelpe dem? Fra et pedagogisk synspunkt kan vi si at formuleringen vitner om en forenklet fremstilling som i beste fall fremstår som temmelig naiv. Vel så mye som utdanning handler om mål, handler det jo om *veien* til målet. Ikke minst handler det om hvordan denne veien sjelden er så rett frem som man kanskje får inntrykk av ved å lese dagens læreplanverk.

Entusiasmen som tross alt har vært for å inkludere psykisk helse og livsmestring i skolen, ikke minst fra elevene selv, gjenspeiler jo faktisk, paradoksalt nok, dette. Trolig *er* det et behov for å tydeliggjøre hvilken rolle skolen faktisk har i å støtte elevenes «livslæring» utover det rent faglige. Kanskje er et slikt ønske betimelig akkurat nå, ikke bare fordi vi stadig får nye data som bekrefter barn og unges økende uhelse og strev relatert til press og stress, men fordi vi kanskje også står overfor en mulig reforhandling av viktige fellesskapsidealene som samfunnet vårt er fundert på. Hva slags samfunn eller *fellesskap* er det som forespeiles i sitatet til daværende kunnskapsminister Sanner? Hva slags syn er dette på

faktisk *levd liv*? Ønsker vi oss virkelig et arbeidsliv kun tilpasset de med superrobust psyke? Og ikke minst: Hvilken rolle anser vi utdanningsinstitusjonene for å ha i barn og unges liv – når det gjelder å forberede dem på fremtidig arbeid, men også *utover* det?

«Uten barnehagene stopper Norge»

To uker etter at mitt første barn fylte ett år, begynte han i barnehage. Permisjonstiden var over, og to fortsatt ferske småbarnsforeldre måtte tilbake på jobb. Den lille gutten hadde akkurat tatt sine aller første skritt hjemme på stuegulvet. «Barnehagene er en viktig del av det norske velferdssamfunnet. Uten barnehagene stopper Norge», sier Knut Storberget, leder for nytt barnehageutvalg i en pressemelding fra regjeringen (Kunnskapsdepartementet 2021). Da barnehagene ble stengt under den første store nedstengingen av samfunnet under koronapandemien våren 2020, ble dette tydelig. Det tok ikke lang tid før man innså at småbarnsforeldre i såkalte samfunnskritiske jobber *måtte* få tilbud om barnepass, på tross av mulig smittefare. Viktige samfunnsfunksjoner sto i fare for å settes ut av spill.

Barnehagen er ingen nyvinning, men det at vi i dag har en felles ramme for barnas oppvekst før de begynner på skolen, er faktisk relativt nytt. Vi trenger ikke gå lenger tilbake enn til 1980-tallet for å se et ganske annet tall. Det var riktignok en utstrakt bruk av dagmammaer og andre mer tilfeldige barnepassordninger på den tiden, men kun 20 prosent av barna hadde barnehageplass. Full barnehagedekning var en viktig politisk seier da dette, etter å ha vært et mål i flere tiår, endelig lyktes på starten av 2000-tallet. Ikke bare var det en seier for den arbeidsrelaterte likestillingen. Vel så viktig var det at man nå hadde sikret et likeverdig pedagogisk tilbud til alle barn fra ett år og oppover.

Samtidig har dette gitt samfunnet et nytt utgangspunkt for å fremme felles pedagogiske ambisjoner. Med full barnehagedekning har det jo faktisk blitt lagt til rette for en mer omfattende og systematisk pedagogisk tilnærming til kommende generasjoner, og det på et tidligere tidspunkt enn før. En konsekvens har vært en forskyvning i retning mer oppmerksomhet på utdanningsmessig læring (Gilliam og Gulløv 2012). I Norge ble dette tydelig understreket da barnehagene i 2006 ble flyttet fra Barne- og familiedepartementet og over til Kunnskapsdepartementets forvaltningsområde. En slik endring fastslo for alvor at også barnehagen skulle forstås som en del av utdanningssystemet – et utdanningssystem som altså i stadig større grad ser ut til å gå i kunnskapsøkonomiens tjeneste.

«Vi var uslepne da vi begynte på skolen. Vi trengte alle tid til å lære oss å passe inn.» Min far gikk aldri i barnehage. Hva sosialisering angikk var barna på hans tid gjerne prisgitt tilfeldig lek med naboungene. Tilrettelagt lek med tilstedeværende voksne, som dagens barnehagebarn erfarer daglig i barnehagen, kunne man se langt etter. At dagens situasjon fra et pedagogisk perspektiv må kunne betraktes som et fremskritt sammenlignet med den tilfeldige sosialiseringen som preget barns oppvekst tidligere, er det vel liten tvil om. Likevel er det ikke dette som gjør min fars kommentar interessant. Det interessante er snarere hvordan det antydes at *det uslepne* for dagens barn nå kanskje ikke lenger fremstår som normalen.

Rom for å være på vei

Å øve barn på å sette ord på følelsene sine allerede i barnehagen trenger ikke å være negativt, snarere tvert imot. Til en viss grad vil vel det å øve på sosial omgang med andre være både nødvendig

og falle naturlig når 24 barn og fire voksne, som det er i min sønns barnehage, skal tilbringe store deler av dagen sammen, fem dager i uka. Samtidig må vi ikke glemme at det er *langt* fra en slik begynnende identifisering av egne følelsesmessige reaksjoner til det faktisk å «kunne sette grenser og respektere andres, og å kunne håndtere tanker, følelser og relasjoner» eller til «å ta ansvarlige livsvalg», som det står under beskrivelsen av folkehelse og livsmestring i læreplanen (Kunnskapsdepartementet 2017 s. 13). Når er det egentlig rimelig å forvente en slik kompetanse av barn og unge? Gjør det noe med *våre* forventninger at dette betraktes som læringsmål i skolen?

Det kanskje første viktige livsvalget alle elever mot slutten av grunnskolen må ta, er valget av videregående skole. I et kunnskapsorientert samfunn er et slikt valg viktig fordi det vil være avgjørende for videre muligheter. Utvikling av et positivt selv-bilde og en trygg identitet beskrives i læreplanen som avgjørende, blant annet for muligheten til å ta ansvarlige livsvalg. *Hvordan* dette kan utvikles, står det imidlertid mindre om. Det er derfor interessant å se hva femten år gamle Raheemah Asjad, elev i siste år på ungdomsskolen, trekker frem når NRK spør henne hva som avgjør hennes valg av videregående skole. «Du må jo tenke på hva du virkelig vil, og du vil jo selvfølgelig gå med folk du kjenner», lyder svaret hennes (Hauge 2021). Det er altså ikke gjennomtenkte og individuelle preferanser som avgjør valget av veien videre for denne eleven. Det avgjørende er at hun får gå med dem hun kjenner, at hun kjenner *tilhørighet*. Er dette tilfeldig?

«Skolen bør heller oppdra de unge enn å lære dem livsmestring», skriver førsteamanuensis i pedagogikk Lars Petter Storm Torjussen i en kronikk i *Morgenbladet* (Torjussen 2020). Det er flere år siden oppdragelsesbegrepet var på mote i utdanningspolitiske kretser. Som pedagogisk begrep har det imidlertid noen kvaliteter ved seg som det er verdt å løfte frem. Det som gjør

oppdragelsesbegrepet interessant, er nemlig hvordan det til forskjell fra de i dag langt mer brukte begrepene «læring» eller «opplæring» nødvendigvis inkluderer en sosial dimensjon. I oppdragelse handler det ikke bare om å tilrettelegge for at barnet tilegner seg en ny kunnskap eller nye ferdigheter. Det handler, grunnleggende sett, også om at barnet skal trekkes inn i en eksisterende *sosial kontekst*, inn i en kultur – bli en del av noe større.

En som ikke har vært redd for å snakke om oppdragelse, er psykolog og familierapeut Hedwig Montgomery. Montgomery har gjort stor suksess med sin populære bokserie om barneoppdragelse, samt podkastserien «Foreldrekoden», som hun holder i samarbeid med *Aftenposten* hvor hun tar opp ulike oppdragelsesmessige temaer eller utfordringer. Det aller viktigste, ifølge Montgomery, er å skape et bånd mellom oppdrageren og barnet, en tilhørighet eller et *vi*. Fra vi er helt små er vi sosiale. Vi vil være en del av «flokkene», hevder hun. Trygghet er et annet gjennomgangstema. Barn er sosiale nybegynnere. Det ligger i oppdrageransvaret å bidra til at verden for barna ikke bare oppleves som et sted de må tilpasse seg, men at det også gis rom for akkurat dem, hvor de føler seg bra nok (Montgomery og Sæther, 2018, 2019). Et slikt rom er fraværende i beskrivelsen av livsmestring i læreplanen. Tvert imot kjennetegnes «livsmestring» av en rekke ferdigheter elevene, fortrinnsvis gjennom utdanningen, må tilegne seg. Pedagogisk sett er dette problematisk. Ikke bare fordi det betyr at læreplanen opererer med et ideal eller et mål som underkommuniserer den pedagogiske prosessen den er avhengig av. Det er også problematisk fordi det ikke gis rom for alternativer.

Livsmestring blir i praksis en individualisert løsning på noe som egentlig er et politisk problem, hevder altså Madsen (2020). Det er mye sant i denne kommentaren. Det er imidlertid viktig å understreke at det ikke er selve tanken om at utdannings-systemet skal svare på et gitt politisk problem i samtiden som

er problemet. Faktisk har vi en lang historie med å tenke på denne måten, hevder den nederlandske pedagogiske filosofen Gert Biesta (2006). Ideen om at skolen skal danne demokratiske medborgere, går for eksempel langt tilbake. Problemet oppstår imidlertid når man tenker på denne måten uten å anvende et pedagogisk språk for det. Biestas kritikk er primært rettet mot det han kaller «det nye språket om læring» (Biesta 2006), som først og fremst knyttes til en nyliberal utdanningsdiskurs der skolen sees som en «tilbyder» som forventes å levere «en gitt vare» (kunnskap) til «forbrukeren» (eleven eller samfunnet) (ibid.). Det Biesta mener er det viktigste problemet med dette språket, kan imidlertid knyttes også til «livsmestring» som ideal eller kompetansemål i skolen. Ved at det mangler et pedagogisk språk som kan si noe om «veien» mot målet, åpnes det heller ikke for at det langsmed denne veien kan skje noe som fører til noe nytt eller uventet. Følgelig er det, ifølge ham, grunnleggende udemokratisk.

Fraværet av rom for alternativer er dessuten ikke bare prinsipielt sett problematisk. Det kan også få følelsesmessige konsekvenser. I boka *The Promise of Happiness* (2010) viser den britiske kulturviteren Sarah Ahmed hvordan kulturelle lovnader om lykke eller det gode liv kan få negative følelsesmessige konsekvenser for dem som av ulike årsaker ikke klarer eller ønsker å tilpasse seg dem. Slik «livsmestring» fremstilles i læreplanen, blir det nettopp et eksempel på en kulturell lovnad om det gode liv, som elevene forventes å tilpasse seg. Fordi den kulturelle lovnaden ikke gir rom for alternative livsformer, blir lovnaden omgjort til en plikt. Både av dem som av ulike årsaker ikke er i stand til å nå opp til standarden som settes, men også blant andre kan dette oppleves følelsesmessig problematisk og fremmedgjørende. Man kan kjenne seg som *affect aliens*, som Ahmed skriver (Ahmed 2010; Lie 2018).

Vi må beskytte de unge mot verden og verden mot de unge, skrev Hannah Arendt (2006). Med det satte hun ord på hvilket betydningsfullt ansvar voksengenerasjonen faktisk har overfor barn og unge mens de vokser opp. Tar vi utgangspunkt i en mer oppdragelses- eller dannelsorientert tilnærming, som for eksempel er det Biesta (2006) sverger til, blir dette ansvaret langt mer fremtredende enn det er rom for i dagens utdanningsdiskurs. Sentralt i en slik tilnærming er den pedagogiske relasjonen mellom den som oppdras og den som oppdrar, samt hvordan den pedagogiske oppgaven overfor barnet må betraktes som en gradvis og lang prosess mot det endelige målet, som er frihet og selvstendighet, eller livsmestring om du vil. Tanken er at barnet i starten trenger mye veiledning og grensesetting, men etter hvert som tiden går, vil det være i stand til å ta mer og mer ansvar selv, og dermed også få mer frihet og ansvar. For at den pedagogiske relasjonen, som i utgangspunktet bygger på asymmetri mellom den som oppdrar og den som oppdras, faktisk skal være frigjørende for sistnevnte, er det avgjørende at den som oppdrar, viser *sensitivitet* både for barnets utvikling samt dets faktiske erfaringsverden. Oppdragelse og utdanning har liten hensikt dersom den ikke spiller sammen med barnas kognitive utvikling. Montgomery er for eksempel opptatt av vår tendens til å overvurdere små barns evne til å forstå konsekvenser (Montgomery 2018). Samtidig er det også viktig å ta høyde for barnas *faktiske* erfaringsverden. Hva slags bakgrunn har barnet? Kan det være noe med relasjonene på hjemmebane eller andre steder som påvirker i den ene eller andre retningen? Hva med tid og sted? Hvilke konsekvenser har det for eksempel at vi er midt oppe i en miljøkrise, eller at avgjørende år i ungdomstiden har blitt preget av en pandemi? I beskrivelsen av folkehelse og livsmestring i dagens læreplan utelates erkjennelsen av at pedagogisk praksis grunnleggende sett er både relasjonell og kontekstuell. Den gjensidige avhengigheten mellom den voksne

og barnet, samt det som måtte være av relevante kontekstuelle betingelser, gjør at sluttresultatet av den pedagogiske oppgaven aldri vil kunne forutsies fullt ut. Enhver pedagogisk oppgave *vil* dermed innebære en risiko, både for elev og lærer, hevder Biesta (2006). Han gjør imidlertid et poeng av dette og foreslår at vi i stedet for å se det som et problem betrakter det som *the beautiful risk of education*.

Hvorvidt oppdragelsesbegrepet bør relanseres, er kanskje ikke det mest avgjørende. Det som derimot er utrolig viktig, er at vi innser hvordan vi alle, men kanskje særlig barn og unge, har et grunnleggende behov for å kjenne tilhørighet, til å føle seg *hjemme* i den verden de vokser opp i. Økningen i barn og unges psykiske uhelse kan trolig like gjerne leses som et uttrykk for at en slik følelse av tilhørighet mangler.

Å være velkommen i fellesskapet

Vi har skapt oss et samfunn der institusjonene skole og barnehage spiller en historisk viktig rolle i de aller fleste barn og unges daglige liv. Om dette er rett eller galt, og i hvilket omfang, kan naturligvis diskuteres. Det er imidlertid ikke mitt ærend her. Mitt ærend er snarere å understreke hvilket pedagogisk delansvar dette gir disse institusjonene for kommende generasjoners daglige ve og vel, både med og uten tanke på fremtiden. Ambisjonen om at skolen skal bidra til å fremme folkehelse og livsmestring, kan kanskje tolkes i en slik retning. Men da forutsetter det at både skolen og vi som samfunn forstår *hva* et slikt ansvar faktisk innebærer.

Alle som har hatt barn, vet at det kanskje verste du kan be dem om, er å skynde seg. For barn, og til en viss grad også ungdom, handler livet først og fremst om her og nå. En ting har alle barn

og unge til felles: De på vei. De er nye i livet og verden, og må derfor gis rom til å prøve og feile. De må få gjøre sine erfaringer og få kjenne på ulike følelsesmessige reaksjoner, både hos seg selv og andre, uten at de fullt ut stilles til ansvar før de er modne for det. Barn trenger voksne som setter grenser og veileder, og som gir trøst når følelse av motstand viser seg. Det skal naturligvis stilles både krav og forventninger til barn og unge, men ikke krav som fremstår uoppnåelige eller kanskje til og med fremmedgjørende. Dette handler ikke om å senke ambisjonene på barnas vegne, men om en grunnleggende pedagogisk erkjennelse av at barn og unge er, og må få lov til å være, *uslepne*. De må få være nye i livet. Rett og slett fordi de trenger tid til å erfare, til å utvikle seg og til å finne sin plass, først i vennegjengen og siden i livet.

Å etterstrebe at våre utdanningsinstitusjoner, barnehagen inkludert, faktisk inviterer barn og unge med alle sine feil og mangler inn i fellesskapet, er trolig det beste vi kan gjøre dersom målet virkelig er god folkehelse og å tilrettelegge for at barn og unge lærer seg å mestre og ikke minst *å trives* i livet sitt. Å tro at det å øke læringstrykket i skolen ytterligere vil bidra til å integrere elevene bedre i fremtidens samfunn, stiller jeg meg tvilende til. Ikke bare risikerer vi med det at de unge blir enda mer stresset enn de allerede er. Vi risikerer også at flere havner utenfor, rett og slett fordi de kjenner seg «hjemløse» i verden.

Noter

- 1 https://www.oecd.org/education/ceri/social-emotional-skills-study/Improving-the-development-of-students-social-and-emotional-skills_web-only.pdf.

Litteratur

- Ahmed, S. (2010). *The Promise of Happiness*. London: Duke University Press.
- Arendt, H. (2006). «The crisis in education». I: Arendt, H. (red.), *Between past and future: Eight exercises in political thought*. New York: Penguin.
- Bakken, A. og Sletten, M.A. (2016). *Psykiske helseplager blant ungdom – tidstrender og samfunnsmessige forklaringer: En kunnskapsoversikt og en empirisk analyse*. NOVA-notat 4/2016. Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/contentassets/95d85d2544d244cf99b762adf66dfef4/web-utgave-notat-4-16.pdf>.
- Biesta, G. (2006). *Beyond learning: Democratic education for a human future*. Boulder, Colorado: Paradigm.
- Gilliam, L. og Gulløv, E. (2012) *Civiliserende institutioner: Om idealer og distinktioner i oppdragelse*. Aarhus: Universitetsforlaget.
- Helsvig, K. (2014). *Kunnskapsdepartementets historie 1814–2014*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/db68539527bd4b7ba604813ce29eefe8/kd-200-ar.pdf>.
- Hauge, C.B. (2021, 19.februar). «Ungdomshjernen er ikke utviklet nok til å ta store valg, mener forsker». NRK. Hentet fra: https://www.nrk.no/osloogviken/ungdom-skal-snart-ta-utdanningsvalg_-men-hjernen-deres-er-ikke-ferdig-utviklet-til-det-1.15378175
- Holte, A. og Halstensen, K. (2020, 16. september). «Psykisk helse i skolen – bare symbolpolitikk?» [Psykologisk.no](https://psykologisk.no). Hentet fra: <https://psykologisk.no/2020/09/psykisk-helse-i-skolen-bare-symbolpolitikk/>.
- Key, E. (2006 [1900]). «Frå barnets århundre». I: Kroksmark, T. (red.). *Den tidløse pedagogikken*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kristiansen, M. (2018, 07. januar). «Vi trenger mer om psykisk helse i skolen». *Sinn og samfunn*. Hentet fra: <https://mentalhelse.no/aktuelt/sinn-og-samfunn/vi-trenger-mer-om-psykisk-helse-i-skolen>.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Verdier og prinsipper for*

- grunnopplæringen – overordnet del av læreplanverket*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2b-c3a4202b86b83cfe82da93e/overordnet-del--verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen.pdf>.
- Kunnskapsdepartementet (2021). *Disse skal utrede finansiering av private barnehager*. Pressemelding. Regjeringen. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/disse-skal-utrede-finansiering-av-private-barnehager/id2834662/>.
- Lie, E.R. (2018). «Å lykkes = lykke? Likestilling og 'generasjon prestasjon'». I: Wright, M. og Kvernbekk, T. (red.). *Barn og deres voksne*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Løvlie, L. (2000). «Mot et utvidet dannelsesbegrep». I: Andersen, H. W., Lie, S. og Melhus, M. (red.). *KULT – i kulturforskningens tegn - En antologi*. Oslo: Pax.
- Madsen, O.J. (2020). *Livsmestring på timeplanen. Rett medisin for elevene?* Oslo: Spartacus.
- Montgomery, H. og Sæther, E. (2018). *Barnehageårene, 2–6 år – syv enkle steg for å lykkes med oppdragelsen i fantasiens tid*. Oslo: Pilar.
- Montgomery, H. og Sæther, E. (2019). *Barneskoleårene, 6–13 år – syv enkle steg for å lykkes med oppdragelsen i læringens tid*. Oslo: Pilar.
- Møller, J. mfl. (2013). «Kunnskapsløftet som styringseform». I: Karsth, B., Møller, J., og Aasen, P. (red.). *Reformtakter. Om fornyelse og stabilitet i grunnopplæringen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Norsk psykologiforening, Norsk psykiatrisk forening, Rådet for psykisk helse, Mental helse ungdom, Norsk lektorlag og Elevorganisasjonen. (2015). *Boken som mangler* [Brosjyre]. Hentet fra: www.psykologforeningen.no.
- NOU 2014:7 (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/e22a715fa374474581a-8c58288edc161/no/pdfs/nou201420140007000dddpdfs.pdf>.
- NOU 2015:8 (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>.
- OECD Directorate for Education and Skills (2020, 18. august), *Improving the development of students' social and emotional skills*

- [PowerPoint slides], OECD Survey on Social and Emotional Skills, OECD. Hentet fra: https://www.oecd.org/education/ceri/social-emotional-skills-study/Improving-the-development-of-students-social-and-emotional-skills_web-only.pdf.
- Riese, H., Hilt, L. og Søreide, G. (2020). «Selvregulering som pedagogisk formål: Diskursive fornyelser i 'Fremtidens skole'». *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, Årg. 6, s. 176–190.
- Sanner, J.T. (2019). *Tale til fremleggelsen av nye læreplaner*. [Tale/ Oration]. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/tale-til-fremleggelsen-av-nye-lareplaner/id2678308/>.
- Sivesind, K. (2013). «Læreplanene i Kunnskapsløftet: Et internasjonalt sammenliknende perspektiv». *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, Årg. 97(6), 370–387.
- Torjussen, L.P.S. (2020, 09. september). «Skolen bør heller oppdra de unge enn å lære dem livsmestring». *Morgenbladet*. Hentet fra: <https://www.morgenbladet.no/ideer/kronikk/2020/09/09/skolen-bor-heller-oppdra-de-unge-enn-a-laere-dem-livsmestring/>.
- Thuen, H. (2017). *Den norske skolen. Utdanningssystemets historie*. Oslo: Abstrakt.
- Volckmar, N. (2016). *Utdanningshistorie: Grunnskolen som samfunnsintegrerende institusjon*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Å høre hjemme i sin egen verden

Fra *Aurora i blokk Z* til
Kurt koker hodet

Ingerid S. Straume

Hva vil det si å høre hjemme i verden? Hvordan blir man hjemme? Finnes det en uhjemlig måte å være i verden på, og hvordan arter dette seg i så fall? I dette essayet vil jeg ta for meg *fantasien* som en måte å være i virkeligheten på og bruke litteratur for barn og unge som inngangsport for å studere disse prosessene. Jeg skal blant annet se nærmere på noen grunnleggende endringer i oppfatninger av barndom, voksenrollen, kjønn og ideer om fellesskap, og undersøke om det går an å finne spor av eller ansatser til dagens polariserte samfunnstilstand i barne- og ungdomslitteraturen fra 1960-tallet fram til i dag. Med denne tilnærmingen, der store og små spørsmål veves sammen, ønsker jeg å belyse en viktig overgang i nyere politisk-pedagogisk historie, fra et sosialdemokratisk til et nyliberalt og postmoderne sosialiseringssparadigme.

Barndommens verden er på mange måter en mer ustabil, bevegelig og mer skremmende virkelighet enn den voksne verdenen

der fargene er svakere og opplevelsene mer avdempede. Vi kan også si at skillet mellom fantasi og fysisk realitet er tynnere i barnets verden, mer som slør som kan løftes og bli hengende og blafre. Litteraturen er et «sted» som kan fange opp, nære og ivareta sinnets glidninger mellom den indre og ytre verden, fantasiens og virkelighetens rike. Barnet hører hjemme i begge – men den sosialiseringen som foregår i institusjoner som barnehage og skole, har til syvende og sist som mål at man finner sin plass i den ene verdenen som er felles. I denne ene verdenen finnes det også fantasi, men da mer som lommer av frihet som i dagdrømmer, spill og i kunsten. Litteraturforskeren Sonja Hagemann skrev i 1947, henvendt til tidens kvinnelige oppdragere, at

[b]arna finner veien til de voksnes verden gjennom en rekke litterære opplevelser. Iallfall de første årene har vi det i vår hånd å bestemme disse opplevelsene. Men skal vi kunne utrette noe, må vi på dette området som på livets andre områder ha kunnskap og innsikt (Hagemann 1947 s. 25).¹

Vi må med andre ord påta oss en voksenrolle.

Hvis litteraturen har en generell oppgave, kan man kanskje si at det er å berike og utvikle den felles verdenen som mennesker skaper omkring seg. For den verdenen som bebos av mennesker, er ikke bare den naturlige og fysiske som deles på like fot av alle levende vesener, den er også en skapt, *menneskelig* verden fylt av sosial mening og betydninger (Castoriadis 1987). Denne betydningsskapende, imaginære dimensjonen ved menneskets eksistens trer kanskje aller tydeligst fram i all verdens litteratur: i fantastiske verk med parallelle universer der fabelvesener og eventyrfigurer bor, i utopier og ekspedisjoner, i tullevs og tøys. Men om litteraturen er aldri så fiktiv, aldri så imaginær, er den likevel en virkelig, ja, helt vesentlig del av menneskelivet. For

vi formes av litteraturen vi leser, og skriftlige fortellinger er et imaginært sted der mange tilbringer mye av sin våkne levetid. Og som Hagemann bemerker, «[h]ar det vært smått bevendt med vår egen lesning i barne- og ungdomsårene, da har vi noe å ta igjen. Det er noe vi er blitt snytt for som vi nå kan få ved å følge barna på reisen gjennom bøkernes verden» (1947 s. 25).

Menneskenes felles verden har også politiske sider, der litteraturen, i hvert fall siden opplysningstiden, har hatt sine funksjoner. Men der litteratur for voksne gjerne har inngått i en opplyst og diskuterende offentlighet, har bøker skrevet for barn og unge tradisjonelt hatt som oppgave å forberede nye generasjoner til å leve og fungere i sitt eget samfunn. Skrevet med sosialisering for øye gir litteratur for barn og unge både et bilde av hva man forstår med barns interesser, og av det samfunnet som barnet skal sosialiseres for: «it is a literature into which the dominant social, cultural and educational norms are inscribed» (O'Sullivan 2004 s. 3). Mange samfunnsprospørsmål blir da også raskere tatt opp i barne- og ungdomslitteraturen enn innenfor andre felt (Hunt 1992 s. 10). I norsk barnelitteratur er Anne-Cath. Vestlys bøker om Aurora fra blokk Z et opplagt eksempel. Fortellingene, som også var radioprogrammer, iscenesatte moderne, likestilte kjønnsroller som var ganske radikale for sin tid. De ga både et betimelig tidsbilde og en anledning til å bearbeide identitetsmønstre som kunne oppleves som forutbestemte og lukkede for både barn og voksne. Aurora-serien har blitt berømmet for sitt gjennomførte barneperspektiv – der fortellingen utgår fra barnets synsvinkel – og for at den moderne drabantbyen for første gang ble framstilt som et helt adekvat hjem for en moderne familie, uten den nostalgiske lengselen tilbake til uskylden – enten den fantes i et annet land eller på landsbygda – som ofte har preget litteraturen for barn og unge.

Aurora i blokk Z (1966) er den første av sju bøker om en ung, norsk middelklassefamilie som bosetter seg i en større

drabantby og praktiserer moderne likestilling. Moren er jurist og kjører bil til jobben, mens far er hjemmевærende, uten førerkort og tar seg av barna og husstellet (som på den tida inkluderte bleiekoking). I tillegg spiller han piano og holder på med en doktoravhandling i gresk historie. Deres sjuårige datter Aurora spiller fiolin, og babyen heter Sokrates. Gjennomgangstemaet i de første bøkene om Aurora er hvordan denne familiens mange ukonvensjonelle valg blir oppfattet i et drabantby-nabolag som preges av tradisjonelle, for ikke å si småborgerlige, forestillinger om alt fra kjønnsroller og barneoppdragelse til musikk og møblering. Slik sett er bøkene en slags spydspiss for den spesielle perioden som kalles det lange 70-tallet (ca. 1967–85). Perioden bar sterkt preg av troen på at samfunnet kunne forandres, blant annet gjennom kunst, musikk og litteratur, og de politiske og sosialiserende budskapene var tidvis ganske uttalt i litteraturen for barn og unge. Denne troen på at samfunnsforandring, og litteraturens og kunstens kraft, er i dag både tilbakelagt og latterliggjort, også i litteraturen.²

Bøkene om Aurora kom i mange opplag. De var kanskje ikke førstevalget blant barnelesere og regnes heller ikke som klassikere etter litterære kriterier (Hagemann 1978; Vatnedalen 2015); men de fikk stort gjennomslag gjennom forfatterens opplesninger i Barnetimen for de minste i Norges eneste radiokanal, NRK. Anmelderne la gjennomgående vekt på kjønnsrollene og konflikten mellom middelklassefamilien og de småborgerlige drabantbyhusmødrene (Vatnedalen 2015). Et annet sentralt tema i anmeldelsene var psykologi: Det er barnet Aurora som får alle spørsmålene fra kvinnene i blokka, ikke far eller mor. Det er også hun som hjelper far ved å dekke over og beskytte hans posisjon mot de voksnes ubetenksomhet.³ Hagemann bemerker den spesielle *oppdragerånden* som finnes i verket:

Det er en glad og enkel hverdagsvirkelighet, i beste forstand i takt med tiden. I lett forståelig form både for barn og voksne lanseres de av barnepsykologiens landevinninger som har stått sin prøve overfor den sunne fornuft, slikt som at man ikke må fremkalle sjalusi om det kommer et nytt barn i familien, ikke understreke kjønnsforskjellen, *gi faren den plass i familien* som industrialiseringen har rasjonalisert bort. Anne-Cath. Vestly kan stå som en eksponent for holdningen hos dagens fornuftige og ansvarsbevisste småbarnsforeldre (Hagemann 1978 s. 139, min utheving).

Bøkene viser fram forbilledlige handlemåter, samtidig som de kritiserer – i et hverdagslig, koselig språk – drabantbyens konformitetspress og manglende toleranse for det ukonvensjonelle. Vestly skriver fra et perspektiv som folder ut og belyser barnets posisjon, blant annet ved å vise hvilke følelsesmessige omkostninger det har for Aurora å stå til rette for de voksnes utradisjonelle valg, som å ha hagemøbler i stua. Gjennom disse barnepsykologiske elementene, som forsterkes av det muntlige (barnlige) språket, er bøkene også eksempler på «hvordan voksne kan lære masse av barn» (Vatnedalen 2015 s. 42). Via temaer som å «se» barnet og ikke tvinge barn til å måtte stå til rette for voksnes valg eller levemåter føyer verket seg inn i det som kan ses som et samfunnspedagogisk prosjekt. Aurora-serien kan nemlig også leses som et pedagogisk verk, men ikke i vanlig, didaktisk forstand rettet inn mot barns læring og sosialisering – for den pedagogiske, oppdragende intensjonen i Aurora-bøkene er først og fremst rettet inn mot voksne lesere og lyttere.⁴ Oppdrageren i *Aurora*-bøkene er anonym: Det er tidsånden, moderniteten, det store samfunns-pedagogiske prosjektet som bredte seg i norsk kulturliv og utdanningsverk gjennom 1970- og 80-tallet, som taler.

Verden i et spill

Langt fra all litteratur for barn og unge er like direkte og realistisk som Aurora-serien og lignende eksempler fra det lange 70-tallet. En annen tradisjon som tar for seg oppvekstmotivet, er den romantiske barne- og ungdomslitteraturen som oppsto i Europa rundt midten av 1800-tallet. I denne litteraturen opptrer gjerne en fordoblet virkelighet som består av den kjente hverdagen og i tillegg en fantasiverden som eksisterer *der*, i boka eller eventyret. Ofte finnes det en portal fra den vanlige verdenen til den fantastiske, der protagonisten kan tre ut av hverdagen, inn i fantasien og tilbake.⁵ Men selv om den fantastiske verdenen er til, er den ofte underlagt de samme normene – eller en idealversjon av disse – som råder i den virkelige verden. Kontrasten mellom den vanlige verden og idealverdenen er dermed ofte *formidlende*, slik at en tilbakevending til det vanlige livet, når lesingen er over, kanskje blir mer utholdelig, verden litt mer meningsfylt og overgangen til voksenlivet mer håndterbar. Iblant viser den parallelle virkeligheten seg også å være «bare en drøm», som hos *Alice i Eventyrland*, slik at fantasien og hverdagen til syvende og sist «går opp» innenfor et ordnet univers. I dette universet vinner det gode alltid over det onde. Eller, slik var det i alle fall inntil relativt nylig.

En forfatter som bidro til å bryte opp den barnelitterære idyllen, er Roald Dahl, hvis bøker ble umåtelig populære på 1980- og 90-tallet, ikke minst i Norge. I hans bøker er de voksne sjelden forbilder eller forsonende hjelpere, men vel så ofte barneprotagonistens fiender, og gjerne både dumme, stygge og ondskapsfulle. Dahls svarte humor og overdrivelser er ikke uten moral, men det er ikke til å unnså at den moralske orden i hans univers gjerne blir gjenopprettet på sadistisk vis, gjennom utspekulert hevn og gjengjeldelse. Dahls utgangspunkt som barnebokforfatter er en forestilling om at barn er usiviliserte: De vegrer seg for å

bli oppdratt og disiplinert, og har glede av å lese om voksne som dummer seg ut (Howard 2004). Med sine groteske rollefigurer, tvetydighet og overdrivelser har Dahls barnebøker i liten grad hatt intensjon om å oppdra – i hvert fall ikke i noen tradisjonell forstand av begrepet.

Også Norge har hatt sine forfattere som ikke har påtatt seg å oppdra noen som helst, men disse skrev da gjerne i en mer trivelig, *beat*-aktig form. Et eksempel fra 1990-tallet er Rune Belsviks bøker om Dusteferten som bodde i Landet ved bekken sammen med Andungen og andre fantasifigurer. Her er problemene små, og idyllen råder ved fortellingens slutt. Erlend Loes bøker om den svakt komiske truckføreren Kurt er et annet eksempel fra 2000-tallet. Men pionerene for denne sjangeren er nok Øystein Dolmen og Gustav Lorentzen, som ved inngangen til 1970-tallet skapte LP-platene med Knutsen og Ludvigsen: to små fyrer som bor i en tunnel hvor de leker, lager sanger og drømmer seg bort. Knutsen og Ludvigsen er voksne – det hører man på stemmene –, men de oppfører seg overmåte barnslig. De kranbler, lyver og gråter kjempelyt for å få det de ønsker seg. I den aller første fortellingen om Knutsen og Ludvigsen får de et brev fra Myndighetene som de sliter veldig med å forholde seg til. Brevet sier at de to små fyrene må flytte ut av tunnelen, fordi vanlige folk bor i hus, ikke i tunneler. Etter det første sjokket går de inn for å vise Myndighetene at tunnelen *er* et ordentlig hjem. Dermed hogger de ut en brødboks, som er det mest hus-aktige de kan tenke seg, rett i tunnelveggen. Myndighetene gir seg, og de to små fyrene kan fortsette med sin livsstil. De har det også mye moro med konduktøren, en fyr fra utsiden som har ramla av toget og nå er deprimert fordi han ikke har noe å klippe hull i (på den tiden hadde man papirbilletter som ble validert med hulltang). Konduktøren klipper hull i alt han kommer over, også den fine, nye brødboksen.

Hvis vi minner oss selv på Sonja Hagemanns ord om at barn finner veien til de voksnes verden gjennom litterære opplevelser, ser vi her en voksenverden som har begynt å slå sprekker, kognitivt og sosiologisk sett. Dels kan vi si at voksenrollen er under nedbygging, og dels at samfunnets instituerte (borgerlige) verdier er satt i et komisk lys. Det første Knutsen og Ludvigsen-albumet fra 1970 framstår som en ganske godmodig latterliggjøring av småborgerlighet, konformitet og av vanlig funksjonærarbeid (byråkrater og konduktører). I dag, vil jeg hevde, har denne type latterliggjøring mistet mye av sin uskyld og komikk. Selvsagt er det mange små og store skritt på veien fram til dagens klassepolariserte offentlighet. Ikke minst har det vært laget en rekke show og TV-programmer som har bidratt til en glidning fra godmodig humor via latterliggjøring til underholdning som sterkt nærmer seg mobbing. Den såkalte ironigenerasjonens relativistiske humor, postmodernismens inntog og sosialdemokratiets nyliberale vendinger er noen stikkord på veien. Det er neppe snakk om en villet utvikling, snarere en type kollektivt stemningsskifte.

Den solidariteten på tvers av klasser og folk som ble fremmet av en kulturell venstreside som ønsket å alliere seg med de undertrykte, virker i dag ganske fjern. Endringene blir kanskje tydeligst hvis vi ser til Frankrike, Storbritannia, USA, Danmark og andre industrialiserte land der folkelige bevegelser som de gule vestene, Brexit- og Trump-supportere har tatt til gatene for å bli tatt hensyn til, få sine interesser gjort gjeldende, bli representert. Disse bevegelsene får *ikke* umiddelbar støtte fra akademikere og intellektuelle, slik de sosiale bevegelsene under det lange 70-tallet kunne forvente å få.

I dag, vil mange si, har deler av middelklassen blitt en «kulturelite», mens andre må innse at den lovede klasseutjevningen – solidariteten og fellesskapet – aldri riktig kom. Og på lignende vis ble demokratiseringen som skulle følge med internett, heller

ikke riktig innfridd. Klasseskiller og maktforskjeller finnes fortsatt, men oppfattes nå mest som kulturelle og helt umulige å få has på: «De ser fortsatt ned på oss, men vi klarer ikke å knekke kodene deres.» For den øvre middelklassens smak har en tendens til å distansere fra småborgerskapets, slik at alt som småborgerskapet gjør, uansett vil kunne framstå som lettere komisk, som etterligning, malplassert eller harry. En tvetydighet – en dyp tvil eller mistro – har lagt seg over selve det moderne prosjektet som hadde forespeilet at alle skulle få som fortjent, bli sett og være med. Det store samfunnspedagogiske prosjektet har imidlertid lenge slått sprekker, slik at også ideer om opplysning og framskritt har mistet mye av sin mobiliseringskraft, i offentligheten så vel som i litteraturen. Mot slutten av forrige århundre ble det også tydelig at mange forfattere hadde gitt opp litteraturens pedagogiske intensjoner. For hva kan vi lære av å lese om en barnemann som reagerer umodent, men er ganske grei allikevel – som i Kurt-bøkene av Erlend Loe – eller Roald Dahls bøker der de voksne (hekser, kjemper og slavedrivere) ofte er grusomme og irrasjonelle, for eksempel når de spiser barn?

Pedagogikk, kunst eller begge deler

Litteratur for barn og unge er en heterogen kategori.⁶ En del av tradisjonen stammer fra muntlige fortellinger som ble lyttet til av både voksne og barn, der et vanlig motiv kunne være latterliggjøring som oppreisning for urett når urimelige autoritetsfigurer (gjerne lensmannen) fikk sin rettmessige straff. Roald Dahls bøker kan ses som en forlengelse av denne tradisjonen, hvor relasjonen mellom småfolk og herrefolk er overført til barn versus voksne. Andre tekster har blitt formet spesielt for barn, da gjerne med pedagogiske – moralske og religiøse – siktemål. Den pedagogiske

tradisjonen kan videre deles i en moraliserende (from og religiøs) litteratur og en didaktisk litteratur som formidler kunnskap om bestemte emner (Elsness 1990). Sistnevnte kalles i dag – med et tørt uttrykk – sakprosa for barn og unge. Gjennom fortellinger, lærestykker og eksempler har den pedagogiske litteraturen vært brukt til å innarbeide holdninger og normer, hjelpe barna til å takle overgangen fra barn til voksen og ikke minst gjøre dem i stand til å utvikle samvittighet og empati. Litteraturens evne til å engasjere følelseslivet gjennom innlevelse gjør den særlig egnet til sosialisering og moralisering. For ved å lese om andres liv og skjebne kan sinnet både formes og berikes, og følelsesprosesser gis språklig uttrykk og narrativ form. I tillegg kommer selvsagt litteraturens evne til å stimulere fantasien, noe som gir den en egenverdi (Gilead 1992).

I løpet av 1800-tallet ble trykte bøker mer tilgjengelige, befolkningens leseferdighet økte, og interessen for utdanning tiltok i Europa. Samtidig vokste mengden litteratur skapt spesielt for barn, ledet an av England, Frankrike og Tyskland. Ved midten av det nittende århundret ble den litterære didaktisismen avløst av mer humoristisk, barnesentrert litteratur med appell til fantasien (Hagemann 1974; Ray 2004). I Norge under nasjonsbyggingsperioden ble barnelitteraturen del av en bredere, kulturell bevegelse som overskred rent pedagogiske siktemål (Vold 1999). Det som særlig kjennetegnet den nordiske barnelitteraturen rundt år 1900, var en dyp interesse for barnets psykologi, interesser og behov. Stimulert av nyromantikken sin interesse for barnet ble det i denne perioden skapt noen av de fineste skildringer av barn i norsk litteratur (Hagemann 1974; Vold 1999). Denne litteraturens styrke ligger, ifølge Karin Beate Vold, i dens poetiske kvaliteter som står i kontrast til «didactic writing in the service of good upbringing» (Vold 1999 s. 22). Underteksten er at den didaktiske litteraturen er mer kjedelig og av lavere kunstnerisk kvalitet enn den som ble frambragt under nyromantikken.

Ønsket om å skille mellom en kunstnerisk og en didaktisk orientert litteratur, uttrykt i Volds analyse, har vært gjennomgående i norsk og internasjonal forskning (Mjør, Birkelund og Risa 2000; Risa 1990). Vold setter for eksempel den realistiske Anne-Cath. Vestly opp mot kunstneren Inger Hagerup og hevder at sistnevnte med diktsamlingen *Så rart* fra 1950 «redirected the entire genre and a tradition which had been concerned more with pedagogy than with poetry» (1999 s. 24). En av kampsakene for barne- og ungdomslitteraturens bransjeorganisasjoner har da også vært å la litteraturen bli bedømt etter de samme kriteriene – det vil i praksis si å få lov å være like fri, like lite moralsk eller oppbyggelig som litteratur for voksne. Dette innebærer, ifølge feltets forskere, å fri seg fra pedagogiske forventninger slik at man kan bli vurdert etter estetiske, ikke moralske eller didaktiske, kriterier (Mjør 2012; Mjør, Birkelund og Risa 2000; Vold 1999). I et forskningsprogram i regi av Norsk barnebokinstitutt, «Barnelitterære dannelsesprosesser» (2020–2022), kan vi lese at barnelitteraturen i dag kan forstås «både som kunst, kunnskapskilde og identifikasjons-, sosialisering- og oppdragelsesagent» (Norsk barnebokinstitutt u.å.).⁷ Flere har dessuten framhevet hvordan pedagogiske formål i barnelitteraturen har gått ut over kunstnerisk kvalitet. Hovedproblemet ser ut til å være det *instrumentelle* preget i tekster der budskapet uttrykkes i klartekst, utvetydig og direkte. Eksplisitt oppdragende tekster blir nemlig gjerne «lukkede», litterært sett:

Mange barnebøker er prega av sterk omsut for lesaren, både tematisk og språkleg. Ein annan måte å seie dette på er at forfattaren kan ha liten tillit til at den barnlege lesaren sjølv kan tolke tomrom i teksten. Difor fjernar han så mykje som mogleg av det som synest fleirtydig eller ope. Ein lukka tekst er ofte ein konsekvens av utstrakt adaptasjon, redundans [tydeliggjørende trekk] og ein pedagogisk intensjon (Mjør, Birkeland og Risa 2000 s. 43).

Slik lukking av teksten innskrenker rommet for innlevelse og spiller på færre tolkningslag enn det tekster av høyere kunstnerisk kvalitet gjør. Men det er ikke helt åpenbart for meg at pedagogikk og kunst dermed skulle være gjensidig utelukkende. For det er jo ikke slik at all fiksjonslitteratur som tar for seg moralske eller normative spørsmål, eller foregår i et moralsk univers, målbærer en lærdom (moral) som er direkte uttalt. Vel så ofte kan vi se at handlinger og situasjoner iscenesettes som en estetisk erfaring der kognitive, moralske, sosiale og iblant mytiske elementer stilles opp for leserens *refleksjon* (Hohr 2013). Slike erfaringer kan betegnes med det refleksive begrepet danning, som skiller seg fra læring (Straume 2016).

Et velkjent eksempel er heltens prøvelser i *Ringenes herre* av J.R.R. Tolkien. Verket har et eksplisitt moralsk innhold satt i et kristent-paganistisk univers der godt står mot ondt, i klar tekst og utvetydig, uten at lesningen av den grunn blottes for dilemmaer eller kunstnerisk tolkningsrom. I stedet for å hevde at litteraturens problem er dens didaktiske eller pedagogiske intensjoner, i betydningen et ønske om å forme, oppdra eller danne, kan man kanskje heller si at subjektivitet og refleksjons-evne utvikles *nettopp* gjennom verk av høy kunstnerisk kvalitet, preget av kompleksitet og subtile lag av undertekst som kanskje ikke engang forfatteren overskuer. Dette resonnerer også med moderne pedagogikk, som er dialogisk, problematiserende og reflekterende. I så måte kan man kanskje si at litteraturfeltet med fordel kan utvide sin pedagogikkforståelse. Uansett: Der opplysningstiden lente seg på en eksplisitt didaktikk, gjerne avsluttet med en læresetning å la «av dette kan vi lære ...», tok den romantiske litteraturen avstand fra slike formler (Hohr 2013). Innenfor romankunsten, som gjerne kobles til det moderne subjektets fødsel, setter forfatteren sin lit til fortellingens virkemidler og den moral som blir til gjennom innlevelse. Det er

romankarakterenes egenskaper, prøvelser, lidelser og kontraster som blir bærende – også i pedagogisk forstand. Når leseren lever seg inn i en fiktiv fortelling, skapes både bilder og moralske forbindelser i form av overføring og universalisering, der innlevelse blir ektefølt erfaring. De sentimentale barnefortellingene som fantes i skolens lesebøker til et stykke inn på 1970-tallet, da folk på min alder var skolebarn, er gode eksempler på dette.

Et gjennomgående motiv i romantikkens barnelitteratur er ideen om barndommens uskyld og renhet (Hunt 1992). Det dreier seg om en antimoderne lengsel: en lengsel tilbake til barndomslandet, til uskylden som fantes før den moderne fordervelsen. Forestillingen om et ikke-besudlet opphav (en hage, et rike) står i direkte kontrast til den sosialiserte – avfortryllede, forurensede, fremmedgjorte og industrialiserte – voksenverdenen. Fortellingen om oppvekst blir dermed en oppvåkning til hvordan verden virkelig er, men også en fortelling om tap – og om lengsel tilbake til barndomslandet, som i bøkene om Kristoffer Robin, Peter Pan og Momo og tidstyvene. Den romantiske barne- og ungdomslitteraturen lar oss også betrakte modernitetens grunnleggende ambivalens, der frihet og disiplin står i en permanent spenning (Wagner 1994).

I løpet av 1800-tallet ble folkeeventyrene borgerliggjort, og et monoteistisk univers begynte å legge seg over det tidligere, paganistiske. Det innebar blant annet at rollegalleriet i eventyrene ble mer polarisert ved at kvinnen ble passiv og mannen aktiv (Hohr 2013). Dette, kan vi anta, har det tatt lang tid å kjempe seg ut av igjen – tenk bare på hvordan Disney-filmene først bidro til ytterligere å passivisere sine adapterte heltinner (Snøhvit i eventyret var en aktiv type) og deretter har slitt i årevis med å etablere nye, troverdige, sterke kvinnefigurer (foreløpig har de kommet i form av syltynne, men sterke jenter). Men eventyret har mange andre varianter av driftige og snarrådige hunkjønn: I eventyret om Mestermø (analysert av Hohr 2013), i Kari Trestakk

og Den røde lille høna, og fra det lange 70-tallet har vi de morsomme typene Teskjekjerringa og Pippi. Ikke sjelden er disse protagonistene akkompagnert av Den klønete mannen (Mannen som skulle stelle hjemme, den godtroende Gudbrand i Lia) eller urimelige autoritetsfigurer (de kåte embetsmennene som prøver seg på Mestermø, politikonstablene i fortellingene om Pippi). Denne polariseringen peker fram mot kjønnsrollemønsteret som utfordres i de langt mer realistiske bøkene om Aurora, og som også kan gjenfinnes i Kurt-bøkene.

Tidsmessig befinner Aurora-bøkene seg i overgangen fra en pedagogisk-moralsk til en mer estetisk, amoralsk barnelitteratur. Erlend Loes bøker om Kurt, som kanskje retter seg inn mot samme alderssegment,⁸ er av et annet kaliber. De er «artige», småle fortellinger om hvordan det er å være truckføreren Kurt, og anlegger ikke et barneperspektiv slik som i Aurora-serien. Men interessant nok finnes det flere likhetstrekk mellom Kurt og faren til Aurora. Begge har ektefeller med høyere utdanning (moren til Aurora er jurist, mens Kurt er gift med arkitekten Anne-Lise). I begge verk er kjønnsroller et tema, men den likestilte arbeidsfordelingen – spesielt for Kurt, men også for drabantbyboerne – oppfattes som *ustabil*. Kurt er truckfører, men i hver bok lurer han på om det er dét han skal drive med, eller om han skal prøve å bli noe annet. Kurt-bøkene er ikke på noen måte oppdragende, heller ikke overfor voksne lesere, men de har tilsynelatende et terapeutisk islett som retter mot mannrollen.

I karaktergalleriet finner vi sjefen til Kurt, Gunnar, hvis fremste kvalitet er at han har «pipestemme», Anne-Lise og parets tre barn – den tynne Helena, Lille-Kurt (eller Bruse-Kurt, fordi han stort sett bare er opptatt av å drikke brus) og yngstegutten Bud, som er «veldig liten», «bare noen få år». Bud er den eneste i familien som støtter Kurt uansett hva han foretar seg. I filmer og bøker er han en kopi av sin far når det gjelder klær, ganglag og så

videre, og han kan i psykoterapeutiske termer betraktes som et del- eller hjelpe-ego for Kurt. Den som ligner mest på Aurora-figuren, er kanskje Helena. Hun har imidlertid få egne initiativ eller egenskaper bortsett fra at hun spiste veldig mye fisk i den første Kurt-boken, og omtales henholdsvis som den tynne og – etter all fiskespisingen – den tykke Helena, uten at dette (eller noe annet) ser ut til å gå inn på henne. Det er imidlertid Kurt som styrer showet, ofte helt uten å ha noen plan eller kompetanse som matcher oppgavene han påtar seg. At Kurt er far, ser man bare sjelden noe til. Når det går for galt med hans prosjekter, slik det som regel gjør, må Anne-Lise, med familiens hjelp, trå til og hjelpe ham til rette. Kurt-bøkene vil verken oppdra de voksne eller fremme likestilling, slik Aurora-bøkene så tydelig gjør. Selv om de gir inntrykk av å være skrevet etter innfallsmetoden, med floskler og komiske sammenstillinger fra de voksnes verden (jf. Knutsen og Ludvigsens brev fra Myndighetene), er de slett ikke uten litterær verdi. Men jeg leser dem ikke som ordentlige barnebøker – kanskje heller som barnebøker skrevet for voksne. Serien kan også leses som en matt, halvhjertet protest mot politisk korrekte framstillinger av identiteter og kjønnsroller.⁹ For Kurt er ikke bare komfortabel med sin flinke arkitektkone. Han regrederer og blir «grusom». Han stikker av og forlater barna uten tilsyn. Han er en barnemann. Tonen er naiv på grensen til det nihilistiske, og barna blir i praksis hjelpere for mannens umodne selv. Bøkene er estetisk vellykkede og velformede, men neppe særlig moralske eller egnet til oppdragelse.

I dagens barnelitteratur finnes det mye kunst og mye humor, men også mye vold. Der lesere av barne- og ungdomslitteratur historisk sett har kunnet forvente seg en lykkelig eller forsonende slutt (Mjør, Birkelund og Risa 2000 s. 24), representerer Roald Dahl-bøkene et vannskille. Her var det plutselig hekser og kjemper som angriper barn, og voksne som så ut til å være

drevet av ren sadisme, som i boka om Matilda. Et svært brutalt sjangerbrudd skjedde også i Harry Potter-serien av J.K. Rowling, der et barn blir offer for den rene ondskap – inkarnert som «Han-Hvis-Navn-Må-Være-Unevnt», Voldemort – og det ikke gis *noen* formildende omstendigheter, ingen trøst for leseren. I seriens fjerde bok dør Cedrik Diggory (Fredrik Djervell), og han kommer ikke tilbake – heller ikke i en parallell verden slik man kanskje kunne håpe på.¹⁰ Ondskapens verden hos J.K. Rowling har gjennomtrengt den vanlige verden, og det finnes ingen idyll og heller ingen vanlig hverdag å vende tilbake til. Dette er et nytt og ugjenkallelig brudd. For selv om også Astrid Lindgrens *Mio, min Mio* hadde en antagonist som var inkarnasjonen av ondskap (ridder Kato), foregikk denne delen av handlingen i en klart definert, parallell verden med vanntette skott mot det dennesidige. Roald Dahls univers og Harry Potter-bøkene, derimot, er ikke satt i et parallelt univers, men framstår som hybride, voldelige hyperboler over vår tids virkelighet.

Det har, som nevnt, vært en kritikk og en gradvis nedbygging av den didaktiske dimensjonen i litteraturen for barn og unge. Og kanskje er det ikke noe spesielt ved at forfattere vil ha seg frabedt oppdrageransvar når de skriver for disse gruppene. For på område etter område har forestillingen om hvem som teller med i prosessene som teller, hvem som er berettiget til å tale versus stemmer som regnes som støy (Rancière 2004), blitt utvidet til også å gjelde barn og unge.¹¹ Ja, selve det å handle med oppdragelse for øye – å forme et sinn gjennom forbilder og bestemte erfaringer – er blitt stadig mindre maktpåliggende og vanskeligere å legitimere (Foros og Vetlesen 2012). Et klart eksempel fra den ikke-litterære verden er barnehagesektoren, der knesettingen av barnets rett til medbestemmelse i henhold til FNs barnekonvensjon førte til det ganske absurde resultatet at i rammeplan for barnehagen av 2008 var absolutt alle forekomster

av ordet *oppdragelse* erstattet – i ellers uforandrete setninger – med det langt mer «voksne» uttrykket *danning*.¹² Svekkelsen av barnehagens og litteraturens oppdragermandat samsvarer med at barn og unge har fått høynet status som selvstendige subjekter, rettslig og moralsk. Dermed blir mannen, som tidligere var det selvskevne, rasjonelle subjekt – det patriarkalske sentrum alt dreide seg omkring –, hensatt til en langt mer usikker rolle. Hans betydning for samfunnets reproduksjon, familie og arbeidsliv er ikke bare utsatt, men trues med å bli overflødig. Dette er samfunnsendringer av grunnleggende format, som gjenspeiles i relasjoner mellom både ekte og fiktive personer.

Oppdragelsens og subjektivitetens vilkår

Fram til forfattere som Anne-Cath. Vestly og Astrid Lindgren tok skrittet inn i det moderne bybarnets omgivelser, var litteraturens iscenesettelse av det frigjorte og naturlige barnet nesten utelukkende knyttet til livet på landsbygda. Gjennom det utvidete 1970-tallet ble litteraturen for barn og unge mer problemorientert og samfunnskritisk (Elsness 1990), men også mer entydig eller lukket. Hvis vi ønsker å lete etter et punkt der den optimistiske solidariteten og troen på menneskehetens framskritt som preget etterkrigstiden, ble vendt til sin motsats, tror jeg det er her vi må starte, i det som med ettertidens øyne kan ses som en politisk korrekt tidsalder med teknokratiske trekk. Hvem har skrevet mest politisk korrekt i norsk barnelitteratur? Det er vel Anne-Cath. Vestly, spesielt i bøkene om Aurora og Guro-serien.¹³ Hennes moderne, likestilte 70-tallsfamilie, der faren til Aurora holder på med doktorgrad og barna har navn fra den greske antikken, passer nemlig ikke sømløst inn med sine ikke fullt så moderne drabantbynaboer, preget som de er av småborgerlige stereotypier

og materialisme *light*. Som anmelderne bemerket, er forfatteren tidvis ganske nedlatende mot husmødre, for eksempel moren til Nusse som gråter når det blir en ripe i det fine salongbordet (Vatnedalen 2015). Pappaen til Aurora ordner selsvagt opp, selv om han også er en klønete, myk mann uten førerkort. Og hvem er den mest frustrerte mannen i norsk barnelitteratur: en mann som ikke helt vet hva som frustrerer ham, men *noe* er det? Det kan vel være Kurt, fra 2000-tallet. For Kurt finner seg ikke helt til rette med sitt ekteskap, eller i jobben som truckfører, men prøver ut litt forskjellige roller og prosjekter, som aksjeeier, statsministerkandidat og hemmelig kurér i en norsk borgerkrig.

Blant titlene finner vi *Kurt kurér*, *Kurt koker hodet* og *Kurt blir grusom*. Som et tankeeksperiment ville det være utenkelig at Aurora-bøkene hadde tilsvarende titler; de heter *Aurora i blokk Z*, *Aurora og pappa* og *Aurora og den vesle blå bilen*. «Kurt og Anne-Lise» ville på sin side vært en like utenkelig tittel som «Aurora koker hodet». Kurt tar nemlig ikke med seg Anne-Lise i sine prosjekter,¹⁴ mens Aurora holder hodet kaldt. Og kanskje kan denne inkompatibiliteten – den utenkelige sammenstillingen av Aurora og Kurt, der førstnevnte er den mest modne og ansvarlige – være en pekepinn om noen større, mer grunnleggende endringer som har gått for seg i samfunnets imaginære selvforståelse i tiden mellom de to verkene. Jeg tenker blant annet på hvordan ord som *solidaritet* har mistet nesten all sin psykologiske mening. Hvordan ideen om framskritt, som har preget moderne samfunn siden opplysningstiden, har blitt avslørt som framgang for noen og stagnasjon eller tilbakegang for andre. Framskrittet gjaldt for sånne som mor og far til Aurora, men ikke for folk som Kurt. Så er det kanskje ikke *bare* for komikkens skyld at settingen i *Kurt kurér*, som tar for seg en krise i Kurt og Anne-Lises ekteskap, faktisk er en borgerkrig mellom Nord- og Sør-Norge preget av høyrepopulistisk retorikk og etnisk rensing.

Den gryende innsikten om at framskritt ikke (lenger) gjelder for alle, kan kanskje forklare en ganske markant endring i holdningen til det offentlige generelt og sosialdemokratiet spesielt. Den endrede holdningen, som har utviklet seg gjennom et tiår eller to, arter seg som en følelse som i utgangspunktet er diffus, men som finner felles utløp i det som litt upresist kalles eliteforakt: mistillit mot systemet og dets representanter, men også mot alt som smaker av politisk korrekt *mykhet* (jf. Gunnars «pipestemme», som gjør at Kurt må «bort, langt bort», eller USA, der en leder aldri vil kunne velges dersom hen ikke er *strong*, og der ingen vil være *soft*, som i «soft on crime»). Denne forakten retter seg, diffust men aggressivt, mot det som er felles, kollektivt eller statlig i sin allmennhet. Ja, selve ideen om fellesskap, inkludering og mangfold er blitt mykt og provoserende, spesielt for dem som ikke er «på innsiden» av dette. Og selv om det kanskje er et langt steg å ta, mener jeg at det fant sted en spaltning, og en skuffelse, etter det lange 1970-tallets frigjøringsdiskurs som peker fram mot at vi i dag ikke bare har Kurt som koker hodet og blir grusom, men også grupperinger som incels (ufrivillige i sølibat) og alt-right, der det skjøre selvet er fusjonert med spill- og internettverden i form av ulike kvasifellesskap som 4-chan og Mannegruppa Ottar.¹⁵ Hvordan kan jeg si noe sånt? Vel, flere av disse nettsamfunnene uttrykker seg som en mangel, medlemmene ser ut til å bære på en lengsel etter tilhørighet med *sine egne*, med dem som er lik seg, samtidig som de definerer seg som tapere i en større samfunnskontekst (verden) som de er sammen om å angripe. Det er altså snakk om et ambivalent forhold til fellesskap, som i særdeleshet gjelder unge menn som føler seg utenfor og ikke-attractive på det som gjerne betraktes som et kjønnsmarked.

Ordet «marked» kan forresten være et stikkord. De fleste industrialiserte samfunn har over 30–40 år omgjort stadig flere

av sine funksjoner til markedsrelasjoner (Tranøy 2006, Vetlesen og Henriksen 2003), slik at det sosialdemokratiske fellesskapet har blitt vendt til det som nærmest er sin motsats: et nyliberalt konkurransesamfunn. Når personlige relasjoner så blir å ligne med markedsrelasjoner, legges det nye føringer for samfunnets subjektiverings- og oppdragelsesprosesser. Der et demokratisk samfunn (*polis*) bare kan fungere hvis medlemmene settes i stand til å innta borgerrollen, altså gjennom danning og utdanning, vil et samfunn som drives som et markedsforetak (*Gesellschaft*), legge vekt på sosialisering til en forbrukerrolle – og i neste omgang vil subjektet selv gjøres om til en vare i markedsliknende relasjoner. De to samfunnsformene, *polis* og *markedssamfunnet*, er i sin tur bygd opp omkring ulike forestillinger om individet, om forholdet individ–kollektiv og forholdet mellom generasjoner. For der det å bli voksen tidligere var knyttet til det å bli en samfunnsborger, kanskje også deltaker i en demokratisk offentlighet, kommer vi i dag ikke utenom at det også betyr å bli en forbruker, og i digitaliseringens tid, en vare, der selgeren ikke er oss selv.

Fra tidlig barnealder vil enhver, gjennom sin mediebruk, inngå i prosesser og systemer der alt fra relasjoner, atferd og karakteristika, som ansiktstrekk til stemmefrekvens, gjøres om til datakapital (Morozov 2013). Det er i praksis umulig å være uberørt av de store tech-selskapenes dataakkumulasjon og algoritmer som gjør individets dataatferd, preferanser og kontakter til sin egen eiendom. Sosiologen Zygmunt Bauman hevdet allerede i 2003 at sosialisering i vår tid først og fremst går ut på å bli en slags vare, eller kanskje merkevare:

In the society of consumers no one can become a subject without first turning into a commodity, and no one can keep his or her subjectness secure without perpetually resuscitating, resurrecting and replenishing the capacities expected and required of a sellable

commodity. The «subjectivity» of the «subject», and most of what that subjectivity enables the subject to achieve, is focused on an unending effort to itself become, and remain, a sellable commodity (Bauman 2007 s. 12).

Å bli subjekt i et markedssamfunn har altså trekk av å bli en merkevare, en ting. Markedet for denne varen kalles i dag sosiale medier, i morgen noe annet. Men det er ikke gitt at det er et marked for enhver vare. Noen vil, som de selverklaerte incels, oppdage at de ikke lykkes på det såkalte kjønnsmarkedet. Når vi i tillegg ser hvordan det digitale individet i et uregulert marked er grunnleggende ufritt – vi eier ikke våre data, og våre handlingsmuligheter formes av algoritmer –, blir det noe paradoksalt over hvordan alt-right-bevegelsens motsetter seg stat og forordninger, lover og reguleringer (for eksempel likestillings- eller miljøtiltak). En slik motstand lar seg imidlertid forstå dersom lover ikke oppfattes som noe man selv har vært med å skape, i et demokratisk fellesskap, men noe som er pålagt utenfra, av andre (i Norge er EU kronksempet, i USA den føderale staten). Likevel, individet uten fellesskap er et skjørt individ, og når vi som enkeltmennesker motsetter oss det som er felles, det vil si institusjoner i vid forstand, blir vi kastet tilbake til vår egen, skjøre subjektivitet og våre private relasjoner (Fisher 2013). Det man da har å rutte med er identiteten som en slags merkevare, en vare som kanskje ingen er interessert i. Dette er smertelig, ja, uutholdelig for psyken. Kanskje er dette noe av forklaringen på det smertelige agget og tilslutningen til nettets kvasifellesskap der man i det minste kan stå sammen om å være mot etablerementet.

Mye kan tyde på at oppløsningen av det gamle industri-samfunnet, der gruppeidentitet var knyttet til arbeid, *ikke* har ført til de samme frigjøringsmulighetene for menn som for kvinner. Det største problemet er ikke så mye at mange viktige

samfunnsfunksjoner «overtas» av kvinner – det er snarere at selve påstanden om at alle er del av et fellesskap, med felles interesser, gir næring til ressentiment når man verken føler seg betydningsfull eller vesentlig (Honneth 2008). En bieffekt av mansrollens tap av dominans og betydning kan altså være at selve ideene om fellesskap, solidaritet og kollektivitet svekkes. Når mange unge menn aner at de aldri vil kunne oppnå et liv med egen familie (og heller ikke kan kjøpe dette), vil det kunne oppleves som en slags krenkelse – i betydningen mangel på anerkjennelse – som i sin tur påvirker forestillingen om det kollektive, om hva det vil si å være mann, og hva det vil si å være voksen. Der mansrollen i et borgerlig forestillingsunivers var et nødvendig sidestykke til «kvinner og barn», og kvinner ofte trengte mannlig beskyttelse for å klare seg, bryter både Kurt og hans likesinnede nærmest sammen overfor sin familie og forsvinner inn i ansvarsløs galskap, om enn midlertidig.

Utenforskapet – og dets tvilling, eliteforakten – har også materielle årsaker. For der man tidligere kunne sette sin lit til at det fantes muligheter for framgang og sosial mobilitet, bare man arbeidet og brukte sine evner, opplever stadig flere at de kanskje aldri vil få fast arbeid eller mulighet til å forsørge en familie. Mens midlertidigheten i arbeidsmarkedet øker, mister mange boområder både næringsvirksomhet og grunnleggende, kommunale funksjoner slik at også det å *bo der man kommer fra*, blir vanskelig. Politikken ført i vestlige land gjennom de seneste tiår har dessuten gjort det mulig for en liten andel mennesker å samle enorme rikdommer gjennom virksomheter som utarmer både natur og livsmiljø (Picketty 2014). Dette er grupperinger som er i posisjon til å bruke både politiske og økonomiske mekanismer til sin fordel. Men der noen er innafor, er langt flere utafor. I de (ofte virtuelle) nettverkene som speiler menneskers opplevelser av økonomisk og seksuelt utenforskap, avmakt og

manglende anerkjennelse, finner vi alt fra trygdede personer og unge, utilfredse menn til tenketanker – og folkevalgte politikere.¹⁶ Det som tilsynelatende forener dem, er en forargelse som ofte retter seg mot enkeltsaker, der klimaendring («klimahysteri») og innvandring («snikislamisering») for tiden er de rødeste klutene. Men selve agget har også et mer generelt nedslag som retter seg mot det moderne samfunnets institusjoner, deres representanter og en mer eller mindre definert elite. Elite-merkelappen brukes forresten langt oftere om kulturelle enn økonomiske skillelinjer, slik at til og med en person som Donald Trump, til tross for sin svært privilegerte posisjon, kan hevde å være anti-elitistisk og på parti med dem som blir sett ned på (Kruse 2018). De som står i skuddlinjen i denne konstruerte kulturkrigen, er *ikke* superrike korporasjoner eller oligarker, men grupper som tilsynelatende står for det motsatte: pressefolk, lærere, grønne politikere, sosialister, kjønnsaktivister og akademikere på venstresiden. Mange av dem som får gjennomgå, er dessuten kvinner.

Både psykologiske og sosioøkonomiske forklaringer må altså til for å forstå hva det er tale om når store deler av en befolkning slutter seg til analyser som i sin natur bidrar til å polarisere den politiske offentligheten. Noe av forklaringen tror jeg er samfunns-pedagogisk: Mange motsetter seg å bli omtalt, snakket *om*, på en bestemt pedagogisk eller belærende måte av en urban «elite», slik at ord som klimaskepsis, klimafornektelse, innvandringsskepsis og islamofobi vil oppleves som kritikk av ens egen og familiens livsstil. I én setning: Man motsetter seg å bli fortalt at *måten vi har levd våre liv på, og alt vi har holdt kjert, nå plutselig skal være galt, feilslått, tåpelig eller misforstått*. Både klimaspørsmål og innvandring er saker som framstår ulikt sett ut fra ulike sosiale posisjoner (Straume 2017). Ødeleggelsen av livsmiljøet har imidlertid ikke oppstått gjennom ond vilje, men som resultat av at talløse mennesker har levd livet sitt som vanlig (Marshall

2014). En av konsekvensene er at der noen (middelklassen) ser forskning, journalistikk og miljøaktivisme, ser andre en mer eller mindre uttalt kritikk av folk som lever sitt alminnelige liv. Slik kritikk kan være tung å bære når tilgjengelige handlingsalternativer ikke er å finne. Følelsen av å ha gjort noe galt uten objektiv skyld forplanter seg også til handlingsrepertoaret for hvordan man kan være voksen, oppdrager og forbilde. Det blir rett og slett vanskeligere å være voksen i en verden der man ikke oppfatter seg som fullverdig anerkjent, politisk borger.

Bakkebygrenda blir til Sim City

Siden jeg og mine venner var barn, har det åpenbart skjedd store endringer i synet på hva det vil si å være både barn og voksen. Dels kan man hevde at barndommen ikke lenger er en særlig beskyttet sfære, dels kan man si at den aldri går over. Selve forholdet mellom barn og voksne er dermed også grunnleggende forskjøvet (Straume 2020). 1900-tallet, som ble kalt barndommens århundre, var preget av forestillinger om barndommens, og særlig lekens, egenverdi, ideen om et fantasiens rike, med nye ord som barnekultur, barnekunst, rettigheter og etter hvert en uendelig, ekspanderende rekke *produkter*. Ved slutten av århundret begynte industrien å betrakte barn som den viktigste målgruppa for markedsføring, og data som stemmefrekvens (som er like unikt som fingeravtrykk) er blitt verdifull kapital som, samlet inn fra tidlig barndom, eies av andre. En annen tendens er at barn framstilles som små voksne, med kjønn og til dels seksualisert klesmote. I USA, men vel snart også her, arrangeres skjønnhetskonkurranser for babyer og *beauty pageants* der små barn sminkes og styles med voksenkostymer. Etter hvert har også utelek og kreativ utforskning blitt erstattet av strukturerte

(voksenstyrte) aktiviteter som trening og ikke minst av dataspill. Astrid Lindgrens bøker om barna i Bakkebygrenda er ikke lenger dekkende for barnets erfaring av verden. I dag er svært mange foreldre bekymret for sine tenåringer – ikke fordi de aldri er hjemme, men fordi de aldri kommer ut av rommet sitt.

En konsekvens av disse endringene er paradoksalt nok at voksenlivet utsettes eller infantiliseres. Den norske/nordiske ungdomstiden varer i dag til langt forbi konfirmasjonsalder, kanskje til 30-årsalderen. Vi har voksne som ikke *vil* være voksne (gutta boys) og kvinners mer eller mindre selvvalgte infantilisering med dyrking av et barnslig utseende. I litteraturen finnes som nevnt barnemannen, en mann som oppfører seg som et stort barn, og som hele familiens oppmerksomhet dreier seg omkring. Relasjonene mellom voksne og barn er også utsatt – mest alvorlig er kanskje at mange av dagens voksne ikke ser seg i stand til å opprettholde den optimisme og framtidstro som er nødvendig for å være forelder (Straume 2017; 2019; Vetlesen og Willig 2018). For når dagens unge står overfor valget om å bli foreldre, opplever mange ofte at de ikke kan stå for, og normativt forsvare, det som er samfunnets instituerte verdier. Ja, selve fremtiden – ideen om fremtiden – har endret seg fra en forestilling om framskritt og stadige forbedringer, til å ligne en dystopi. Alle disse endringene kan gjenfinnes, eller finner først sted, i litteraturen. Også her er det mange reverserte relasjoner med umodne (selvopptatte eller toskete) voksne og kloke, snusfornuftige barn – eller, som i *Hunger Games* – barn som fra 12-årsalderen slåss og dreper hverandre som om de var voksne i krig.¹⁷ Ikke minst har det utviklet seg en stor mengde dystopisk og desillusjonert litteratur for barn og unge med fortellinger om naturtap, klimaendring og (post-)apokalyptiske scenarioer. Her reises mange spørsmål som angår relasjonen mellom generasjoner. Er barn, for eksempel, på noen måte ansvarlige for å beskytte og ivareta vår felles

verden og naturmiljøet? Eller er de tilskuere til de hjelpeløse og uansvarlige voksne som (kanskje) trenger barnas hjelp til å gjøre det? De av-idylliserte, mer eller mindre amoralske universene som finnes i dagens litteratur står på flere måter i samsvar med – og speiler – hvor vanskelig det er å være oppdrager i vår tid. For hvis vi ikke kan stå for, i moralsk og politisk forstand, det som er vårt samfunns instituerte verdier, kan vi heller ikke virke som oppdragere (Arendt 2006; Straume 2020).

Litteraturens oppdragermandat har på mange måter vendt seg til sin motsats, og i noen tilfeller kanskje til egenerapi for voksne. Som jeg har prøvd å vise, er dette til dels drevet fram av at voksenrollens autoritet er svekket, og dels av at en del av dagens uformelle sosialisering går ut på å gjøre subjektet til en vare på et marked kalt sosiale medier, noe som vanskelig lar seg forsvare pedagogisk. Når det gjelder litteraturens samfunnsetiske, politiske side vil jeg hevde at det har foregått en slags regresjon, en infantilisering som kanskje kan knyttes til en – tidvis legitim – motstand mot det å bli belært, mot vitenskap og kunnskap, men også mot selve modernitetens dannelsesidealer. Ved dette punktet står vi nå, mer eller mindre ute av stand til å vite hva oppdragelse er eller bør være.

I en viss forstand kan man si at barna kommer fra framtida. De tilhører, er på parti med, en tid som ingen av dagens voksne kommer til å oppleve. Mer enn noen gang tidligere i menneskehetens historie er det uvisst hva denne framtida vil bringe, men sannsynligvis er det for sent å avverge en rekke økokriser. Det er selvsagt mulig å håpe at barna, som en slags fremmede, tidsreisende, kan gjøre noe med naturtap og økokriser som dagens generasjon ikke formår. Men dette virker mindre realistisk for hvert år som går. I tidsepoken kalt antropocen, der mennesket selv har blitt en geologisk faktor, står det eksistensielle valget mellom å forsøke å avverge kollaps, eller i alle fall begrense krisenes omfang, og å avfinne seg med det

som vil komme for å beskytte sin egen – og barns – psyke. I begge tilfeller kan litteraturen være en vei inn i et univers der mye vil være annerledes og mye ugjenkallelig tapt. Men det er de voksne som må lide og utholde tapet – å overføre sin egen tapsfølelse til barna vil etter min mening være destruktivt og uansvarlig. Selv har jeg skrevet om disse spørsmålene i over tjue år. Der annenhver tekst ender med et tynt håp, ender de øvrige uten illusjoner. Denne gangen vil jeg overlate det siste ordet til våre litterære karakterer, Aurora og Kurt, som ved bøkens slutt oppsummerer fortellingens vidervedigheter i en liten samtale ved dagens slutt, på sengekanten. Hos Aurora og pappa er det faktisk selveste julaften:

«Pappa, tror du alle i blokken vår er glade nå?» «Nei», sa pappa, «for denne blokken er akkurat som hele verden, vet du, og i verden er det alltid noen som er bedrøvet og noen som har det vondt og noen som er glade, men jeg tror at akkurat i kveld holder de fred med hverandre.» [...] «Mm», sa Aurora. «Det tror jeg også.» Hun ble plutselig så glad og trygg. I kveld var det ingen som sa at mamma bare fløy til byen og at stakkars pappa måtte slite med alt hjemme. Det var deilig. Aurora ønsket nesten at det kunne være julaften hver dag, men det gikk jo ikke.

Aurora i blokk Z

Når Kurt skal legge seg, ved bokas slutt, er det noe Anne-Lise har lyst til å ta opp med ham.

– Jeg liker ikke at du ser på meg med det blikket, sa Kurt. – Hva tenker du på?

Anne-Lise trakk pusten slik man gjør når man er litt bekymret og kvier seg litt for å si noe.

– Du har aldri fortalt meg at du kommer fra Nord-Norge, sa hun.

– Nei, tenk for at jeg har kanskje ikke det, sa Kurt.

- Og ikke at du har en mor.
- Og hva så? sa Kurt.
- Jeg lurer på hvorfor? spurte Anne-Lise.
- Det blir min sak, sa Kurt. – Jeg har da annet å gjøre enn å prate om alt mulig som har skjedd lenge før jeg møtte deg.
- Men du kunne kanskje ha fortalt bittelitt?
- Hør på deg selv, sa Kurt. – Du maser så jeg får vondt i blindtarmen.
- Men når det er to så viktige ting i livet ditt som du ikke har sagt noe om, begynner jeg jo å tenke at det kanskje fins andre ting som du også holder hemmelig.
- Kanskje er jeg bare en gåtefull fyr, sa Kurt.
- Er det i så fall bra? sa Anne-Lise.
- Bra og bra, sa Kurt. – Det vet vel ikke jeg noe om.

Kurt kurér

Noter

- 1 Teksten er en ganske moraliserende pamflett om at arbeiderkvinner må skaffe seg kunnskap på en rekke områder, og ikke bare lese bøker som appellerer til fantasi, følelser og virkelighetsflukt.
- 2 Her er det fristende å nevne Dag Solstad, for eksempel titelen *Gymnaslærer Pedersens beretning om den store politiske vekkelse som har hjemsøkt vårt land*. Som all stor kunst er hans latterliggjøring imidlertid dypt ambivalent, på grensen til det tragiske. Kurt-bøkene av Erlend Loe er et annet eksempel.
- 3 Aurora forsvarer pappas rolle vis-à-vis tankeløse naboer, men hun beskytter ikke hans psyke. Faren til Aurora er nemlig, i motsetning til Erlend Loes Kurt som vi skal besøke senere, en robust voksenperson som tar ansvar for sine egne følelser.

- 4 Det finnes flere eksempler på at litteratur for barn og unge har mer eller mindre skjulte beskjeder til de voksne. Et annet eksempel fra samme periode, 1970-tallet, er Einar Øklands *Snakk med dr. Ost*. I en scene ligger faren (dr. Ost) på gulvet på barnerommet, og noen ganger under senga, for å samtale med ungene sine på en likeverdig, ikke-autoritær måte om vanskelige temaer. Svein Slettan omtaler budskapet slik: «Bak den didaktiske orienteringen ligger det ei etisk norm. Den voksne har plikt til å komme barna i møte, bruke av sine ressurser for å gjøre dei tryggare og meir sjølvmedvitne når dei har behov for det» (Slettan, sitert i Mjør, Birkelund og Risa 2000 s. 49).
- 5 Bilderkunsten i barnebøker bidrar til å skape en slik parallell verden, med betydninger som aldri kan bli fullstendig forklart eller uttømt.
- 6 Med litteratur mener jeg her fortellende prosa, som bildebøker og romaner, samt dikt, fabler, rim og regler, men ikke lærebøker eller undervisningsmateriale. Imidlertid gjengir jo lærebøker en del litteratur, og de første bøkene skrevet spesielt for barn, fra 1600 og 1700-tallet, lar seg ikke skille fra skolebøker (Risa 1990).
- 7 Hvis det er riktig at barne- og ungdomslitteraturen har fjernet seg fra sine pedagogiske formål for å kunne innta mer litterære former, har dette trolig bidratt til å øke denne litteraturens status som forskningsobjekt. Jeg tenker spesielt på fantasysjangeren og den økokritiske litteraturen som i dag har egne studieprogram, -emner og forskningsprosjekter.
- 8 Dette er litt vanskelig å avgjøre. Selv ser jeg Kurt-serien mest som barnebøker for voksne.
- 9 En parallell, og et mer uttalt eksempel, finnes i den tafatte mannfiguren i Loes debutroman *Tatt av kvinnen*.
- 10 Jeg tenker på gjenfødelsesmotivet i eventyrverdenen, der Gandalf den grå i *Ringenes herre* falt og ble gjenfødt som Gandalf den hvite, eller gjenoppstandelsen fra døden i verdene Nangijala og Nangilima i *Brødrene Løvehjerte*.
- 11 I dag er det dyr og økosystemer som står i skjæringspunktet for å tilkjennes subjektstatus.

- 12 FNs barnekonvensjon ble del av norsk lov i 2003. Endringene i rammeplan for barnehagene var en direkte oppfølging av dette.
- 13 Bøkene om Guro handler om enken Erle som jobber som vaktmester i en blokk. Hennes lille datter, Guro, spiller klassisk fiolin. Universet er det samme som i Aurora-serien.
- 14 I *Kurt kurér* opptrer Anne-Lise som sin egen dobbeltgjenger, inkognito, og begge forelsker seg i hverandre på nytt, som dobbeltgjengere, etter at de har kranglet og forlatt hverandre. Den vanlige Anne-Lise og den vanlige Kurt er det de begge flykter fra.
- 15 Denne delen av nettet blir gjerne omtalt som menneskelig «kloakk». Vi husker også Hillary Clintons uttrykk «basket of deplorables».
- 16 Disse grupperingene er ikke ens og har heller ikke sammenfallende interesser: For der politikere og tenketanker drar nytte av å framstille sine ideologiske konkurrenter som «elite», er det fortsatt et stort gap mellom deres egne interesser og interessene til dem som virkelig faller utenfor.
- 17 Barnesoldater er da heller ikke et fiktivt, men høyst virkelig fenomen.

Litteratur

- Arendt, H. (2006). «The Crisis in Education». I: *Between Past and Future. Eight exercises in political thought*. London: Penguin, s. 170–193.
- Bauman, Z. (2007). *Consuming Life*. Cambridge: Polity.
- Castoriadis, C. (1987). *The Imaginary Institution of Society*. Cambridge Mass: MIT Press.
- Elsness, T.F. (1990). «Forfattere på huk. Streiflys over nyere barnepoesi». I: Birkeland T. og Risa G. (red.). *Litteratur for barn. Artikler om barns bøker og lesing*. Oslo: LNU og Cappelen Damm.
- Fisher, A. (2013). *Radical ecopsychology: psychology in the service of life*. Albany: State University of New York Press.
- Foros, P.B. og Vetlesen, A.J. (2012). *Angsten for oppdragelse*. Oslo:

- Universitetsforlaget.
- Gilead, S. (1992). «Magic abjured: Closure in children's fantasy fiction». I: Hunt, P. (red.). *Literature for Children: Contemporary Criticism*. London: Routledge, s. 80–109.
- Hagemann, S. (1947). *Hvorfor leser vi?* Oslo: Arbeidernes opplysningsforbund.
- Hagemann, S. (1974). *Barnelitteratur i Norge 1850–1914*. Oslo: Aschehoug.
- Hagemann, S. (1978). *Barnelitteratur i Norge 1914–1970*. Oslo: Aschehoug.
- Hohr, H. (2013). «Normativity in Fairy Tales: Scope, Range and Modes of Communication». *Scandinavian Journal of Educational Research*, Årg. 57(6), s. 600–611, DOI: 10.1080/00313831.2013.782892
- Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse*. Oslo: Pax.
- Howard, P. (2004) «Dahl, Roald (1916–1990), writer of fiction». *Oxford Dictionary of National Biography*. <https://doi.org/10.1093/ref:odnb/39827>
- Hunt, P. (1992). *Literature for Children: Contemporary Criticism*. London: Routledge.
- Hunt, P. (red). (2004). *International Companion Encyclopedia of Children's Literature*. Taylor & Francis.
- Kruse, M. (2018). «Trump Reclaims the Word 'Elite' With Vengeful Pride». *Politico Magazine*, november/desember 2018. <https://www.politico.com/magazine/story/2018/11/01/donald-trump-elite-trumpology-221953>.
- Loe, E. (2010). *Kurt kurér*. Oslo: Cappelen Damm.
- Marshall, G. (2014). *Don't even think about it: why our brains are wired to ignore climate change*. New York: Bloomsbury.
- Mjør, I. (2012). «Barnelitterære ryggmargsrefleksar. Innspel til forskingshistorie – perspektiv på forskning og kritikk». *Nordic Journal of Childlit Aesthetics / Barnelitterært tidsskrift*. Årg 3.
- Mjør, I., Birkelund, T. og Risa, G. (2000). *Barnelitteratur: Sjangrar og teksttypar*. Oslo: Landslaget for norskundervisning / Cappelen Damm.
- Morozov, E. (2013). *To Save Everything, Click Here: Technology, Solutionism, and the Urge to Fix Problems that Don't Exist*.

- London: Allen Lane.
- Norsk barnebokinstitutt (u.å.). Barnelitterære dannelsesprosesser. <https://barnebokinstituttet.no/forskning/forskningsprosjekter/barnelitteraere-dannelsesprosesser/>.
- O'Sullivan, E. (2004). «Comparative children's literature». I: Hunt, P. (red.). *International Companion Encyclopedia of Children's Literature* (Part I: *Theory and critical approaches*). Elektronisk versjon. Abingdon: Routledge.
- Piketty, T. (2014). *Capital in the Twenty-First Century*. Harvard Belknap.
- Rancière, J. (2004). *Dis-agreement: Politics and Philosophy*. University of Minnesota Press.
- Ray, S. (2004). «The world of children's literature: An introduction». I: Hunt P. (red.). *International Companion Encyclopedia of Children's Literature*, s. 654–655. Abingdon: Routledge.
- Risa, G. (1990). «Analyse og vurdering av barnelitteratur». I: Birkeland T. og Risa G. (red.). *Litteratur for barn. Artikler om barns bøker og lesing*. LNU og Cappelen Damm.
- Straume, I. (2016). «Danning». I: Strand, T., Kvamme, O.A. og Kvernbekk, T. (red.). *Pedagogiske fenomener: en innføring*, s. 47–60. Oslo: Cappelen Damm.
- Straume, I.S. (2017). *En menneskeskapt virkelighet. Klimaendring, sosiale forestillinger og pedagogisk filosofi*. Oslo: Res Publica.
- Straume, I.S. (2019). «What may we hope for? Education in times of climate change». *Constellations, Årg. 27*(3) s. 540–552 <https://doi.org/10.1111/1467-8675.12445>.
- Straume, I.S. (2020). «What children ask from us: Education and worldlessness in the Anthropocene». I: Lysaker, O. (red.). *Between Closeness and Evil. A Festschrift for Arne Johan Vetlesen*. Oslo: Scandinavian Academic Press, s. 231–262.
- Tranøy, B.S. (2006). *Markedets makt over sinnene*. Oslo: Res Publica.
- Vatnedalen, M.B. (2015). *Fra radikalt samfunnsportrett til borgerlig idyll? En resepsjonsanalyse av Anne-Cath. Vestlys forfatterskap med hovedvekt på Aurora-bøkene*. Masteroppgave ved Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier, Universitetet i Bergen.
- Vestly, A.-C. (1966). *Aurora i blokk Z*. Oslo: Gyldendal.
- Vetlesen, A.J. og Henriksen, J.-O., (2003). *Moralens sjanser i markedets*

- tidsalder: om kulturelle forutsetninger for moral*, Oslo: Gyldendal.
- Vetlesen, A.J. og Willig, R. (2018). *Hva skal vi svare våre barn?* Oslo: Dreyer.
- Vold, K.B. (1999). «'Golden ages' at the turns of a century. Norwegian writing for children and young people». *Bookbird, Årg.* 37(4), side 22–27.
- Wagner, P. (1994). *A Sociology of Modernity: Liberty and Discipline*. London: Routledge.

Å høre hjemme i verden

Om «jazzutdanning» og lytting som kunnskap

Hans Weisethaunet

Nei, nei gutt, dette må bli slutt (Margrethe Munthe 1905); *jeg prøver å finne meg sjæl* (Finn Kalvik 1970).

Margrethe Munthe bidro ikke bare til god oppdragelse og folkeskikk, men til å danne nasjonsbevisste nordmenn. «17. mai er jeg så glad i» ble skrevet til frigjøringen i 1905, hvor hun taktfast marsjerte med barna fra Bolteløkka skole gjennom byens gater på selve nasjonaldagen.¹ Slik blir nasjonen kroppsliggjort, i et ritual som gjentas årlig. Grieg la et grunnlag for vår nasjonale musikkhistorie; han ble, om enn ikke helt uten motforestillinger, vår største nasjonale komponist. Litt enkelt sagt har musikk i norsk historieskriving så vel som i skolens læreplaner gjerne handlet om å skape et hjem – å bygge en nasjon eller en tilhørighet.

Nyere musikkforskning legger mer vekt på musikk som en kilde til *identitet*. Innforstått – man kan konstruere seg selv gjennom musikken (et mer individuelt frigjørende prosjekt enn det nasjonale), i relasjon til kjønn eller som deltaker i en

kulturell formasjon. Fra å finne seg selv, «sjæl» (eller sin sjel, som det het i tidligere tider) bidrar musikk til konstruksjonen av en *subjektposisjon*, hevdes det i dag. Slik bygges «selvet i kontekst» (Ruud 2013 s. 59).² Utgangspunktet for dette kapitlet er, om mulig, motsatt. Istedenfor å beskrive hvordan musikken på en eller annen måte får oss til å «høre hjemme» (en utforsking som lett kan lede til selvbekreftende svar), legges betoningen på: Hva vil det i denne sammenhengen si å *høre*? Framfor å ta utgangspunkt i det allerede kjente, det vi *identifiserer* oss med, stilles spørsmålene: *Hva vil det si å lytte til det ukjente? Og hva kjennetegner en lyttende tilnærming til musikalsk kunnskap?* Musikk kan godt forstås som et kunnskapsområde som utvider grensene for det kjente. Ut fra et dialogisk pedagogisk perspektiv kan en hevde at musikalsk lytting innbyr til å utforske verden utenfor.³ Å lytte til det ukjente vil da si å stille seg åpen for nye kulturelle inntrykk, å møte det ukjente med nysgjerrighet og interesse. Det forutsetter imidlertid en lyttende innstilling – en evne som sannsynligvis kan oppøves i møte med musikken. I skolen kan musikk være et verktøy til å utforske ulikhet; musikken kan gi oss en tilgang til verden der ute.⁴ I en flerkulturell situasjon vil en åpnere lytting dessuten kunne bidra til å utvide mulighetsrommet for hva vi hører i musikken. Fagfornyelsen og de nye læreplanene fra 2020 legger vekt på betydningen av lytting i musikkfaget. Samtidig har faget – etter manges mening – fått en stadig mer stemoderlig plass i skoleverket. Høyere norsk «jazzutdanning» legger stor vekt på lyttebasert metodikk. Kan det være at skolen har noe å lære av en slik tilnærming til musikken – som en lyttende erfaring?

Bakgrunnen for disse spørsmålene er en refleksjon over framveksten av «jazz»-utdanning i Norge – en musikkform som ved utdanningens etablering ble oppfattet som et fremmedelement

i de norske utdanningsinstitusjonene. I 1979 etableres de første studieplassene i «jazz» ved Trøndelag musikkonservatorium, nå NTNU, i Trondheim. Og i løpet av de neste 40 årene gjennomgår all musikkundervisning – fra grunnskole til høyskole – betydelige endringer, noe som blant annet inviterer til større sjangermangfold. Relatert til spørsmålet om å lytte til det *ukjente* kan det se ut til at musikkbegrepet i «jazzutdanningen» har mange fellesnevnerer med musikkantropologiens ambisjoner om å utforske det *ukjente* – en intensjon om å *lytte* til musikken på dens egne premisser. Endringene i musikkutdanningsfeltet må videre ses historisk, ikke nødvendigvis som «utvikling». Ny åpenhet mot det ukjente – de «andres» musikk – innebærer en bevegelse, ikke bare mellom «høy» og «lav» (Huysen 1986; Levine 1988), men også mellom det hjemlige versus det ukjente.

«Jazz» som det ukjente

Historisk etablerer «jazzen» seg i Norge som en «annerledes» musikk; det er musikk som gjør krav på en ny type lytting. Om en leser tidlige beskrivelser av opplevelsen av afrikansk-amerikansk musikk i Norge, kan en finne en slående kombinasjon av begeistring og undring. Lenge før «jazz» var et begrep,⁵ gjestet flere afrikansk-amerikanske musikere landet, blant dem Geo Jackson og hans orkester: «Geo Jacksons Negerorkester vakte stor Opsigt her i Byen Lørdag, da de spillende drog gjennem Gaderne; de arme Mennesker kunde efterpaa ikke vise sig paa Gaden, uden at bli beleiret av en Hærskare Børn og Ungdom», rapporterer Telemark-avisa *Varden* 22. august 1898. Forestillingen endte med «overfyldt Hus, – og Jubelen var uhyre» (Hegdal 2019 s. 159). Som musikkhistorikeren Erlend Hegdal har kartlagt, la mange afrikansk-amerikanske musikere ut på omfattende

turnevirksomhet i Europa, også på kryss og tvers i Norge. Og til tross for innslag av åpenbart rasistiske beskrivelser vies også selve musikken oppmerksomhet.

I 1921, da det amerikanske orkesteret The 5 Jazzing Devils hadde et lengre engasjement ved Bristol Hotel i Oslo, beskriver en anmelder lydbildet som en «allerhvelvedes disharmoni». Musikken låt særdeles ny og ukjent for datidens norske ører: «Hvad spilte de? Hvad danset man? Spør De mig? Jazz! Jazz! En allerhvelvedes disharmoni. Som kvindene fandt fortryllende indsmigrende og mændene mere end all right» (*Verdens Gang* 26. januar 1921, sitert i Hegdal 2015 s. 292). Vi vet ikke hvordan musikken lød, det finnes ikke opptak, men en av musikerne i bandet (trompeteren Arthur Briggs) hadde spilt med Will Marion Cooks Southern Syncopated Orchestra i London i 1919.⁶ Musikken dette orkesteret spilte, er godt beskrevet i en lengre konsertanmeldelse av den sveitsiske komponisten og dirigenten Ernest Ansermet, i *La Revue Romande*, fra en konsert i London i 1919. Ansermet var ingen «hvem som helst» i europeisk musikkliv, men en av sin samtids mest berømte dirigenter, kjent fra urframføringer av musikk av Debussy, Ravel og Stravinskij: «The first thing that strikes one about the Southern Syncopated Orchestra is the astonishing perfection, the superb taste, and the fervor of its playing», skriver Ansermet. Særlig framheves det som unikt, ja nærmest utrolig, at musikken ble framført «uten noter» – og det «rytmiske» («the manifestation in the field of rhythm») genierklæres. Ansermet avslutter anmeldelsen på profetisk vis ved å spå at denne «nye» musikken «might very well be the highway the whole world may swing along tomorrow» (Ansermet 1919; sitert i Gottlieb 1996 s. 741–746).

«Jazz» ble på 1920-tallet kosmopolitisk mote og etter hvert verdens mest utbredte populærmusikk, som påvirket musiseringen i mange sjangre, inkludert på revy scenene. Men som Johan

Fornäs (2004) beskriver resepsjonen av musikkformen i Sverige, var den særdeles ambivalent. Musikken ble mottatt med stor begeistring, men ble også erklært som en trussel mot god moral og etablerte verdier: «Jazzen» ble beskrevet som primitiv, feminin og frilynt. Som lederen for det svenske musikerforbundet, Hjalmar Meissner, gjorde oppmerksom på i 1921, kunne musikere som befattet seg med slikt, rett og slett miste sine kunstneriske evner:

Jazz er en hemsk infeksjonssjukdom, som med stora steg närmar sig våra friska kuster. (...) Jag varnar! Ej minst musikerna. Den stakkars musiker som «jazzar» 7 à 8 timmar om dagen förlorar snart nog sin konstnärliga kapacitet, och håller han på länge därmed, så blir han ofelbart idiot (Meissner, i *Scenen* 1921, sitert i Fornäs 2004 s. 47–48).

Disse forestillingene endres imidlertid i løpet av tiårene som følger. Fra å være eksotisk og fremmed var «jazz» allerede på 1930- og 40-tallet i betydelig grad blitt den skandinaviske ungdommens foretrukne musikk. Musikkformens utbredelse både i Amerika og Europa var godt hjulpet av radio og gramfonmediet. Da Coleman Hawkins besøkte Sverige i 1935, «hade en kompakt massa av beundrare samlats på perrongen, och det var en manstark deputation» (*Dagens Nyheter* 7. april 1935, sitert i Fornäs 2004 s. 125). Ved Louis Armstrongs besøk i Oslo i 1955 brøt det ut rene gateopptøyer i Akersgata, hvor tre tusen ungdommer hadde samlet seg. Politiet måtte rykke ut med hester og vannkanoner for å roe gemyttene – et vitnesbyrd om musikkens popularitet.⁷ På samme tid utvikles jazzkompetansen blant norske musikere, dokumentert ved en rekke plateinnspillinger og avisomtaler (se Johs Bergh og Bjørn Stendahls bøker for en mer detaljert beskrivelse av det betydelige antall spillesteder og klubbvirksomheten som utviklet seg i Norge, f.eks. Stendahl og

Bergh 1987). Norske musikere lærte å spille jazz, ikke minst ved å høre på plater, men etter hvert også i samspill med en rekke amerikanske gjestesolister på norske spillesteder.⁸

«Jazz» som kunstmusikk

Mens «jazz» befester sin stilling, på 1930- og 40-tallet primært som populærmusikk og dansemusikk, endrer musikken seg i retning lyttemusikk, på konsertscene og jazzklubb. En ser i Norge dessuten en utvikling av musikkkritikk med jazz som gjenstandsfelt; det vil si at musikken bedømmes ut fra musikalsk-estetiske kriterier. Musikken er ikke lenger ukjent, men blir en sentral del av norsk kultur- og musikkhistorie i det tjuende århundre, samtidig som den endrer retning til et mer modernistisk uttrykk, særlig fra 1950-tallet av initiert av bebop og den såkalte frijazzen.

Det er fra 1960-tallet av et betydelig samkvem mellom «jazz» og det som gjerne betegnes som den «seriøse» musikken. Dette kan eksemplifiseres på mange vis. Komponisten Alfred Janson (1937–2019) – som deltok i komponistkurs ved Darmstadt i 1962 og seminarer med komponistene Pierre Boulez og Karlheinz Stockhausen – så ikke på «jazz» som en mindre seriøs musikkform enn samtidsmusikken. Han hadde spilt jazz på 1950-tallet, turnert i Sverige, blant annet med Nora Brockstedt, og etablert vennskap med de svenske musikerne Jan Johansson og Georg Riedel. Snarere følte han en slags avsky for «arrogansen» og «intellektualiseringen» han møtte i Darmstadt (personlig intervju 09.02.2015). Janson var influert av det samtidige norske jazzmiljøet, blant andre pianistene Øistein Ringstad og Eirik Asplin. Det var etter å ha hørt Asplin spille Fats Waller- og Teddy Wilson-inspirert piano på et lokalt spillested i 1953 at Janson, som han uttrykte det, «skjønte forskjell på vanlig

dansemusikk og jazz; det var da jeg ble jazzmusiker på en måte, av å høre på han» (ibid.).

Interessen for «jazz» var betydelig i komponistmiljøet, illustrert bl.a. ved at det er den da allerede etablerte komponisten Arne Nordheim som anmelder Charles Mingus-bandets (i ettertid myteomspunne) konsert i Universitets aula i Oslo 12. april 1964. Motsetningsforholdet mellom «jazz» og kunstmusikk, som det ofte er fokusert på, var altså ikke så markant som man kan få inntrykk av i mange musikkhistoriske beskrivelser.⁹ Det mest interessante i denne sammenhengen er hva man vektla; hva man *hørte* i musikken. Nordheim undersøker spesielt, som han gjorde i sin egen komposisjonsgjering, betydningen av musikkens «klang». Det vil si at han betrakter som det sentrale et kunstnerisk arbeid med lydbildet, på de respektive instrumentene:

Charlie Mingus og hans medspillere bekreftet til fulle jazzens bærende idé musikalsk og at jazzen i første rekke er utnyttelsen av instrumentenes iboende krefter. Spillet på de instrumentale virkemidler er her kultivert på en fantastisk nyanserik måte. (...) sammen skapte disse eminente musikerne flere øyeblikk av sær og oppsiktsvekkende jazz-klang (Nordheim 1964 s. 8).

Foruten å beskrive det musikalske gjorde Nordheim oppmerksom på at «jazz» hadde en sosial dimensjon: «Jazzen er et eget broderskap, sier Igor Strawinsky, en helt egen måte å lage musikk på» (ibid.). Men til tross for at musikkformen kunne vise til mange møtepunkter med samtidsmusikken, spesielt ved Henie Onstad kunstsenter fra og med sentrets åpning i 1968, var ikke alltid de mange prosjektene som fant sted «fullt ut vellykket», mente Alfred Janson. Mange av de norske komponistene fant den jazzmusikalske innfallsvinkelen interessant, blant dem Arne Nordheim og Kåre Kolberg, men manglet, ifølge Janson, grunnleggende

kompetanse relatert til musikken: «De manglet jazzbakgrunn, de forsto ikke musikken helt», erfarte Janson (personlig intervju 09.02.2015). Spesielt gjaldt det måten «jazzmusikere» lyttet på – og at musikken primært ikke tok utgangspunkt i det noterte.

«Jazz» i musikkutdanningen?

Det skulle likevel ta lang tid før «jazz» ble akseptert i de musikkpedagogiske miljøene som en legitim del av høyere norsk musikkutdanning. «Jazzlinja» ved Trøndelag musikkonservatorium ble etablert i 1979, først som et prøveprosjekt med fem studieplasser.¹⁰ Tiltaket ble initiert av pianisten Terje Bjørklund (f. 1945), som ble ansatt ved konservatoriet, i klassisk musikkteori, i 1973. Han hadde da allerede etablert et kurs i «improvisasjon» som ble svært populært blant mange av konservatoriets studenter.

Innen dette hadde Bjørklund imidlertid en omfangsrik karriere som utøvende musiker. Han hadde spilt med mange av verdens mest renommerte jazzutøvere på 1960-tallet, blant dem Dexter Gordon, Art Farmer, Art Taylor, Johnny Griffin, Clifford Jordan og Phil Woods, og han spilte fast i kvartetten til Jan Garbarek og med vokalisten Karin Krog. Bjørklund hadde også gjort noen personlige erfaringer med at «jazz» ikke var akseptert i høyere musikkutdanning; det var en bakgrunn man helst ikke burde snakke om. Da han søkte om opptak som student ved musikkvitenskap ved Universitetet i Oslo i 1966, hadde han fortalt at han var jazzmusiker. Resultatet ble at han ikke kom inn på studiet. Som Bjørklund forteller, «æ hadd jo fortalt at æ drev med jazz. Derfor mente de at det ikke var noe poeng i at jeg skulle studere der» (personlig intervju 21.08.2018.). Bjørklund valgte da å ta opptaksprøven på nytt, hvor han *kun* spilte

Mozart, og ikke nevnte jazz: «Det ble en lærepenge jeg tok med meg der og da, også da jeg søkte jobb ved Trøndelag musikkonservatorium, å ikke nevne noe som helst om jazz i søknaden» (ibid.). Bjørklund «kunne sin Mozart» og kom elegant inn med det repertoaret, og han tok etter hvert magistergrad ved institusjonen samt komposisjonsstudier med Finn Mortensen ved musikkonservatoriet i Oslo.

Å undervise i «jazz» ved musikkonservatoriet var på 1970-tallet en «så godt som utenkelig tanke», slik Bjørklund ser det. Han mener at musikkutdanningene var sterkt dominert av kirkemusikk og organistutdanningen, men at det fantes et samfunnsmessig behov for å dekke mer enn den vestlige klassiske kunstmusikken – gitt tilstrømningen av «unge, talentfulle improvisasjonsmusikere, folk som spilte jazz», og som søkte om opptak ved konservatoriet. Disse studentene kom imidlertid ikke inn, primært fordi opptaksprøvene «var tilpasset den klassiske musikken», ifølge Bjørklund (personlig intervju 21.08.2018). Noe uvanlig i norsk utdanningsammenheng var det likevel at Bjørklund etablerte en kanal direkte til Kirke- og undervisningsdepartementet, hvor han førte samtaler med daværende statssekretær Halvdan Skard om å etablere «jazzutdanning».

Alt i alt er rundt fire hundre studenter uteksaminert ved «jazzlinja» i Trondheim (i perioden 1979–2021), og mange av disse kan vise til internasjonale karrierer i jazzfeltet, flere også innen relaterte sjangre, samtidsmusikk, friimpro, pop, rock, soul etc. I løpet av den samme tidsperioden blir det faglige innholdet i store deler av norsk musikkutdanning betydelig utvidet. Alle institusjonene som tilbyr høyere utøvende musikkutdanning, orienterer seg i dag mot et større musikalsk sjangermangfold enn tidligere og i noen grad med egne studieforløp definert som «rytmisk» musikk og/eller «jazz»-relaterte fag

og studieretninger.¹¹ En kan derfor hevde at «jazz» ble en slags første døråpner for andre sjangre i musikkutdanningene, og at dette er en endring som fikk betydning for musikkfeltet mer allment og også for skolen.

Lyttingens pedagogikk

Hvordan er det musikk læres, og hvordan nærmer man seg musikken som kunnskapsfelt? Det er sentrale spørsmål om man vil undersøke hvorvidt det er noe å lære av erfaringene fra førti år med «jazzutdanning» i Norge. Basert på intervjuer og samtaler med ansatte og studenter ved utdanningen synes de fleste å enes om at en *lyttende* tilnærming er grunnleggende i utforskningen av det musikalske. En annen observasjon er at musikkbegrepet i utdanningen framstår som annerledes enn i klassisk musikkopplæring. Det auditive står i sentrum, både med tanke på å kunne skape og å framføre musikk.

«Standardpedagogikken er rettet mer mot instrumentbeholderskule enn mot musikkopplæring», uttaler Erling Aksdal (f. 1953), som har vært en del av ledelsen ved «jazzlinja» ved NTNU siden 1991 (personlig intervju 01.10.2019).¹² Det vil si at klassisk utøvende musikkutdanning i stor grad har vært orientert mot å lære instrumentet, for så å kunne fortolke eksisterende, allerede nedskrevet, musikk. Aksdal betegner denne modellen som INI (instrument – notasjon – interpretasjon), hvor det handler om å gi en mer eller mindre god, eller genuin, interpretasjon av musikken. I motsetning til en slik modell mener han at «jazzutdanningen» i all hovedsak arbeider med «sanntidsgenerert musikk» (SGM) – at musikken ikke er gitt på forhånd, komponert eller notert, men at utøveren skaper, eller iallfall alltid er medskaper av, musikken. Dette kan ses

på som komplementære læringsstrategier, hvor *lytting* er det sentrale verktøyet både i utøvelse av musikk og i tilegnelse av eksisterende musikk, ved *imitasjon* av foreliggende komposisjoner og/eller improvisasjoner. Dette begrunnes i en pedagogikk som tar som sitt utgangspunkt det Aksdal betegner som «den klingende musikken». Å lære musikk vil i denne sammenhengen da si både å kunne skape og å uttrykke musikk – å kunne beherske musikk som en kommunikasjonsform.

Et viktig moment i denne sammenhengen er at kategorier som av og til tas for gitt i klassisk vestlig musikkteori, ikke uten videre kan betraktes som reelle eller relevante. I stedet for å ta utgangspunkt i gitte størrelser, som for eksempel skalaer eller akkorder, er utgangspunktet hva man «hører». Dette betrakter Aksdal som den «primære kunnskapsbasen», mens den «sekundære kunnskapsbasen», det vil si teori, metoder, noter, representative framstillinger av musikken, etc., ikke gir mening før man har tilegnet seg kompetanse fra den «primære kunnskapsbasen»: «Hvis man begynner med å undervise fra sekundærbasen, gjør man et overgrep på den lærende» (personlig intervju 01.10.2019). Lytting er med andre ord det primære – det sentrale læringsverktøyet for tilegnelse av musikk. Lyttekompetansen er videre selve fundamentet for musikalsk interaksjon – når musikken skapes i «samtid» – i samspill med andre musikere.

På sett og vis peker Aksdal her på et grunnleggende representasjonsproblem i musikk med utspring i den afrikansk-amerikanske musikktradisjonen. Musikken lar seg ikke egentlig representere i notasjon da vesentlig informasjon, for eksempel rytmisk fraseing og det klanglige, tonedanning og lydspekter (jf. Nordheims beskrivelse av betydningen av dette i Mingus-bandet) ikke lar seg representere i et notebilde. Dette er kunnskap det ikke er mulig å tilegne seg uten å gå veien om «den klingende musikken», men nyansene lar seg definitivt høre. Aksdal legger særlig vekt på å få

fram at musikk læring har mye til felles med språklæring, at det er snakk om et «generativt potensial» som utvikles som følge av arbeidet med imitasjon og lytting:

Vi bruker en førstetalespråklæringsanalogi. Musikk læres som språk gjennom imitasjon der det partikulært imiterte forvandles til et generativt potensial. Den lærende fanger opp komplekse strukturer i språket/musikken, og ser det meningsbærende og meningsdannende i disse ofte helt uten bevissthet om det. På samme måte som at en talespråksetning ikke er ferdig før den tales, er en improvisert melodi ikke ferdig før den «synges». Ordene kommer til oss mens vi snakker, språket kommer til vår assistanse uten at vi tenker på det. Det er denne språkkompetansen, det generative potensialet, som settes i spill (personlig intervju 27.6.21).

Han understreker samtidig at han ikke mener at musikk *er* språk – musikk innehar soniske elementer som ikke kan sies å tilsvare syntaks eller grammatikk. Men å lære musikk via lytting har mange fellesnevner med språklæring hos barn. Det er bakgrunnen for at «jazzutdanningen» fokuserer på *imitasjon* i arbeid med eksisterende musikalsk materiale. Spesielt legges det vekt på kroppsliggjøring av den musikalske kunnskapen. Det vil si at man arbeider med lytting for å kunne gjenkjenne og *imitere* lyd og musikalske strukturer på et detaljert nivå. Å kunne gjengi musikalske forløp, harmoniske og rytmiske strukturer, ikke bare på instrumentet, men ved bruk av egen stemme er et eksempel på en arbeidsmetode som er mye brukt.

Vektleggingen av imitasjon står helt sentralt i det John Pål Inderberg (f. 1950), en av de sentrale lærerne ved «jazzlinja» siden starten, betegner som «jazzlinjepedagogikken». Ved imitasjon er ambisjonen å gjenskape helheten i et musikalsk uttrykk, ikke bare de enkelte byggesteinene. Som han beskriver dette, var det

en idé som ble utviklet ut fra hvordan han hadde sett medmusikanter arbeide med musikk, både lokale musikere i Trondheim og internasjonalt anerkjente utøvere han hadde møtt og spilt med, blant dem Lee Konitz, Warne Marsh, Gil Evans og andre. «Jeg så hvordan de jobbet, og prøvde å systematisere den jobbinga», forteller Inderberg (personlig intervju 02.03.2020).

I korthet går det ut på helhetslytting, helt parallelt med prosessen å lære ditt eget morsmål. For da hører du helheten, du hører tonefall, du hører klangfarge. Du hører setningsoppbygging; du hører ord med semantisk innhold; du hører ord uten semantisk innhold; du hører samtalen. Alt dette imiterer du, inntil du får et ganske flytende språk (ibid.).

Metoden har, slik Inderberg beskriver den, mye til felles med grunnleggende språklæring hos barn, det vil si slik barn lærer ved å imitere de voksnes talespråk. Helt konkret skildrer Inderberg arbeidsmåten som et slags dialogisk møte hvor han sammen med sine studenter lytter inngående til en musikalsk kilde, og hvor de i fellesskap kartlegger hvilke musikalske bestanddeler de kan høre. Inderberg beskriver en arbeidsmåte hvor det ikke er gitt at det er den som underviser som har det «riktige svaret». Det er som regel studenten som får velge kilde, gjerne en innspilling eller musikkuttrykk han kjenner eller ønsker å finne mer ut av. Metoden innebærer at man tar høyde for kompleksiteten i det musikalske lydobjektet, hvor ulike lyttere kan møte musikken med ulik lytteerfaring og med ulike referanser:

Vi må erkjenne at vi hører forskjellig, du hører noe helt forskjellig fra hva jeg hører, når vi hører på den samme kilden. For du hører med dine referanser og preferanser, og jeg hører med mine. Så det handler om å møtes der da – i den samme kilden – vi imiterer den

kilden, tonale strukturer, melodisk-tonale, ikke-tonalitet, bare rytmikk, form, klangfarge, alle de forskjellige delementene i musikken, og det stimulerer forskjellige egenskaper og potensialet til hver enkelt student; det er det vi er ute etter (ibid.).

Erkjennelsen av at man ikke «hører det samme», er derimot ikke et hinder for at det i fellesskap er mulig å undersøke og utforske hva man hører i musikken. Inderberg forteller at han, eventuelt i mangel av et bedre uttrykk, har pleid å kalle metodikken «en studentstyrt, lærerveiledet pedagogikk» (ibid.). Med dette som utgangspunkt mener han det avgjørende ikke er hva slags musikk studentene ønsker å arbeide med, om det er Olivier Messiaens komposisjoner, popmusikalske vokaluttrykk eller Bill Evans' improvisasjoner. Han mener dessuten at utgangspunktet for de musikalske valgene sett fra institusjonens perspektiv ikke bør være verdimessege kriterier, «om musikken er god eller dårlig», eller på hvilken måte studenten skal finne sin plass i et musikalsk landskap. I «jazzutdanningen» er det med andre ord ikke snakk om «mesterlære» – at studenten skal tilegne seg en spillemåte eller tradisjonsbundet kunnskap fra en «mester» (slik en finner i folkemusikkopplæring). Ved å opparbeide lytteferdigheter og ved å utvikle egen musikalsk kompetanse vil det være opp til den enkelte student å finne veien videre, understreker han: «Det er du som student som bestemmer din estetikk; det er du som finner din plass i samfunnet» (ibid.). Mange av studentene fra utdanningen har definitivt funnet sin vei inn i det internasjonale utøvende musikkfeltet, blant dem mange med utøvende musikerkarrier og utgivelser på internasjonalt renommerte plateselskaper. Det er også et mål på utdanningens suksess at man har lykkes med å utdanne musikere på høyt internasjonalt kunstnerisk nivå.

Lytting som kunnskapsfelt

Interessen for det auditive – for lytting som kunnskapsfelt – er sterkt aksentuert med framveksten av «sound studies», et forskningsfelt som siden 1990-tallet har utviklet seg på tvers av humanistiske og samfunnsfaglige disipliner. Forskningen i feltet undersøker spesielt hvordan lydlig erfaringer er grunnleggende for vår forståelse av verden, inkludert hvordan lydobjekter inngår i en større erfaringsmessig sammenheng. Historikere med interesse for lyd har i nyere tid også lagt vekt på at det lydlig kan være en inngang til å undersøke fortiden (Johnson 1995; Smith 2001; Sterne 2003; Thompson 2002 og andre), og hvordan endrede lydkulturer kan lære oss noe om samfunnet, via studier av hva folk «hørte».¹³

Forskningen innen «sound studies» er interessant da den undersøker hvordan lydobjekter og lyderfaringer inngår i historiske og samfunnsmessige sammenhenger. Noen av disse sammenhengene angår det politiske, det kulturelle, det estetiske, det økologiske etc., og hvor ulike lydlandskap – eller hva medieteoretikeren Jonathan Sterne (2012) betegner som «sonic imaginations» – er forbundet med sosiale strukturer og situert erfaring. Lyttingen er ikke bare rettet mot de enkelte objektene, men er en kompetanse, en måte å erfare verden på:

Sound Studies' challenge is to think across sounds, to consider sonic phenomena in relationship to one another—as *types of sonic phenomena rather than as things-in-themselves*—whether they be music, voices, listening, media, buildings, performances, or another path into sonic life (Sterne 2012 s. 3).

Og som Sterne konstaterer, må ambisjonen være å undersøke referanserammene for lyttingen, kontekstene den lydlig kunnskapen inngår i og springer ut fra. Det vil si at forskningen bør

gjøre rede for lytteerfaringenes historisitet; «we must account for the historicity of that knowledge (rather than simply saying ‘this is how your ear works’ as if the ear is the same in all times and places)» (Sterne 2012 s. 4). Mange forskere har pekt på hvordan den afrikansk-amerikanske musikken var et historisk produkt av undertrykkelse og ulikhet – hvordan lydlig forhold i Amerika gjenspeilet sosiale og økonomiske strukturer, nord og sør, rasismen, slaveøkonomien og slavenes muligheter til å kunne uttrykke seg estetisk så vel som sosialt. Slavene ble fratatt retten til medbestemmelse i eget liv, og som historikeren Mark M. Smith (2001) beskriver, la slaveeierne vekt på å stilne mulig opposisjon og støy, inkludert bruken av musikkinstrumenter. Samtidig kunne lydlig uttrykk ikke kontrolleres i samme utstrekning som annen aktivitet. Dette tematiseres også i skjønnlitteraturen, for eksempel i Zora Neale Hurstons berømte roman *Their Eyes Were Watching God* (1937). Til tross for at slavenes kunne fratas all menneskelig verdighet og rådighet over eget liv og egen kropp, ble de «lords of sounds and lesser things» så snart slavedriveren var ute av syne:

These sitters had been tongueless, earless, eyeless conveniences all day long. Mules and other brutes had occupied their skins. But now, the sun and the bossman were gone, so the skins felt powerful and human. They became lords of sounds and lesser things. They passed nations through their mouths (Hurstons 1991[1937] s. 3–4).

Historikerne Shane White og Graham White trekker veksler på Hurstons litterære skildringer når de omtaler slaveriets lydverden. «To the extent that slaves ever owned anything», eller kunne være noe «other than brute physical labor», var det i sammenkomster hvor de kunne dele historier, spille, synge, gi seg lydlig til kjenne; «talking out of earshot of the overseer» (2005 s. ix). Musikkhistorikeren Karl Hagstrom Miller (2010) kartlegger

tilsvarende hvordan sosial segregering og rase var til grunnliggende prinsipper også i musikkindustriens organisering av lyd som musikk og sjanger, i interaksjon med teknologien, i utviklingen av en ny musikkindustri fra begynnelsen av det tjuende århundre.

Musikkantropologiske studier har vist at musikk ikke er et universelt referansespråk. Det finnes betydelig variasjon med tanke på hvordan ulike kulturer forstår og organiserer lyd, inkludert musikalske uttrykk. Musikkantropologen Steven Feld har utviklet begrepet *acoustemology* for å beskrive hvordan «sound is central to making sense, to knowing» (1996 s. 97). Med utgangspunkt i sine studier av Kaluli-folket på Papua New Guinea, foruten med referanse til Merleau-Pontys (1962; 1964) begrep om *presences*, Bergsons (1908/1988) analyse av minneprosesser, samt nyere fenomenologiske studier, eksemplifiserer han hvordan *lytting* kan være en inngangsport til innsikt i den lokale kosmologien, i et regnskogssamfunn hvor interaksjonen med de økologiske omgivelsene utgjør en vital del av den lokale lydverdenen.

Acoustemology, acousteme: I am adding to the vocabulary of sensorial-sonic studies to argue the potential of acoustic knowing, of sounding as a condition of and for knowing, of sonic presence and awareness as potent shaping forces in how people make sense of experiences (ibid.).

Acoustemology forstås her som «knowing-with and knowing-through the audible» (Feld 2017 s. 85). Feld har tidligere pekt på at heller ikke musikkteorien er universell; det finnes betydelig variasjon med tanke på hvilke lydlige og/eller stilistiske elementer som tillegges signifikans i ulike kulturer og i ulike historiske epoker. Musikkteori er ikke kun et vestlig fenomen som gjør oss i stand til å analysere «de andres» musikk. Det er mulig å

undersøke hvordan man tenker om musikk i ulike samfunn, og hva slags teorier som ligger til grunn for estetisk praksis. Lyttingen, erfaringen av lyd og musikalske uttrykk, står alltid i en kulturell og historisk kontekst. Den er heller ikke uavhengig av refleksjon. Det samme kan en si om betydningen av kunnskap. Kunnskapsbegrepet er relasjonelt; det står alltid i forhold til noe: «Knowing through relations insists that one does not simply 'acquire' knowledge but, rather, that one knows through an ongoing cumulative and interactive process of participation and reflection» (Feld 2015 s. 13–14).

Den afrikansk-amerikanske trompeteren Wadada Leo Smith, som foretrekker begrepet «creative music» framfor «jazz», argumenterer for at han kan høre hvor elementer i ulike utøveres uttrykk kommer fra – inklusive hos europeiske musikere han har spilt med. De historiske referansene er hørbare i musikkens lydlige detaljer (personlig intervju 21.07.2016). Saksofonisten Joe Lovano, som er tilknyttet jazzutdanningen ved Berklee College of Music i Boston, og er blant verdens mest sentrale utøvere på sitt instrument, påpeker at miljøet er helt avgjørende for utvikling av musikalsk kunnskap; det må finnes et levende musikkmiljø ved siden av utdanningene. Det er derfor man i Norge har lyktes med å etablere seg i «jazz»-feltet hevder han, ved å vise til de mange norske musikerne som fant sin plass på den internasjonale «jazzscenen» fra 1970-tallet av, blant dem Jan Garbarek, Terje Rypdal, Arild Andersen, Jon Christensen og flere andre. Musikalsk kunnskap er implisitt i lyttingen og i evnen til å høre referanser i musikken, hevder Lovano. Han beskriver lyttingen nærmest som en «væremåte i verden» – lytteren må leve i «musikkens bibliotek»; det er det som er skolen.

The school of jazz is about who you listen to; if you listen to Steve Lacy, you are in a Steve Lacy school; if you listen to Max Roach, it

is a Max Roach school. (...) You have to take these things and make them your own (...) It is not just learning about the technique on your instrument and the elements of the music. You have to live in the library of music, and you have to find people to play with, as you are developing (personlig intervju 30.10.2018).

John Pål Inderbergs betoning av lyttingens betydning samsvarer i stor grad med forståelsen av dette hos de amerikanske musikerne sitert ovenfor. Selv om «jazz» er en musikkform som retter seg mot et her og nå – mot musikkskapning i øyeblikket –, klinger musikkhistorien med i den samtidige musikken. Musikken er på linje med litteraturen intertekstuell, for å låne et begrep fra litteraturteorien. Den klinger i ulike lag av referanser og kryssreferanser til tidligere tiders musikk. Musikk er dessuten alltid innvevd i teknologien, en teknologi som i noen grad også peker på seg selv, som en del av det historiske referansegrunnlaget. Det musikalske «hjemmet» er historisk forankret så vel som i stadig endring.

Fra Eidsvoll til Romania

Til tross for at «jazz» entret det norske samfunnet, inkludert musikkutdanningene, som noe ukjent og fremmedartet, viser et større historisk perspektiv at musikkformen etter hvert vant aksept og ble en anselig faktor i den norske kulturelle offentligheten. Det er ikke urimelig å si at «jazz» utgjør en viktig del av norsk kulturhistorie i det tjuende århundre. Med tiden avtegnet dette seg både i musikkutdanningene og i den norske kulturpolitikken, spesielt fra og med 1990-tallet. NRKs rolle var heller ikke uten betydning for det forfestet musikken oppnådde (fra 1933 til midten av 1980-tallet som eneste nasjonale mediekanal), særlig radio, både med formidling og innspilling av musikk.

Selv om den afrikansk-amerikanske tilnæringsmåten til musikk ikke var en åpenbar del av nasjonsbyggingsprosjektet på 1800-tallet – det var muligens ikke det første eidsvollsmennene tenkte på når uavhengighetsgrunnlaget for det norske skulle meisles ut, både som nasjonalkultur og lovverk –, er det lite som tyder på at den musikkpedagogiske tilnærmingen musikken representerer (lytting, imitasjon, kroppsliggjøring), står i et motsetningsforhold til sangaktiviteten Margrethe Munthe agiterte for ved inngangen til vår nasjons selvstendighet. Å bruke sin egen stemme, å nærme seg et musikalsk materiale og å uttrykke seg i musikken var vesentlige ingredienser i sangkulturen som hadde en plass i den norske skolen i store deler av det tjuende århundre. Verdien av aktiv musikkskapning og musisering står også sentralt i Jon-Roar Bjørkvolds undersøkelser av barnesangkulturen og dens viktighet for det han betegner som det *musiske menneske* (Bjørkvold 1989) – et arbeid som sterkt betoner nødvendigheten av spontanitet, utforskning og lek i musikkopplæringen. Munthe ble et slags hatobjekt for det radikale kulturoppgjøret på slutten av 1960-tallet og tidlig 70-tall, men kanskje mistet man den historiske konteksten av syne?¹⁴ Frigjøringsprosjektet – *å finne seg sjæl* – var ikke helt det samme i 1970 som i 1905. Munthe bidro blant annet aktivt i kampen for kvinners rettigheter, som ledet til stemmerett for kvinner i 1913, og hun arbeidet for de svakere stilte og for barns rettigheter i det klassesdelte Norge. Å lære å bruke sin egen stemme var ikke en dårlig strategi i det perspektivet.

Musikkforskeren Knut Tønberg (2013) har pekt på hvordan etableringen av «jazzutdanning» og etter hvert egne utdanninger i det som ble kalt «rytmisk musikk», ble en kime til betydelige konflikter i de musikkpedagogiske miljøene i Norge. Noe av dette var sannsynligvis verdikonflikter på et sosialt grunnlag, det handlet om hva slags musikk som representerte de «riktige» verdiene.¹⁵ Noe handlet åpenbart om musikkstilistiske idealer, men sannsynligvis

også om ulike syn på hva musikalsk kunnskap er – om skiftende paradigmer relatert til oppfatninger om hvordan musikk kan eller bør undervises. Som diskusjonen her har vist, innebærer det også at selve musikkbegrepet ikke nødvendigvis er entydig gitt. Det kan være at utvidelsen i retning av et større musikalsk mangfold utfordrer noen av de etablerte forståelsene av hva musikk er, og implisitt hva som er de relevante kategoriene når det gjelder å beskrive hva vi hører i musikken. Dette kan være en profesjonskamp, men også en verdikonflikt på et estetisk eller verdimessig grunnlag.

Arbeidsmåtene i «jazzutdanningen», slik de er beskrevet i dette kapitlet, blant annet av John Pål Inderberg og Erling Aksdal, har delvis det til felles med antropologien at man søker å undersøke det ukjente, å lytte etter helheten i hvordan «den klingende musikken» henger sammen; hva er det signifikante vi hører i musikken? Det er samtidig interessant at Aksdal mener at studieplanene for utdanningen «har hatt veldig liten betydning for det som har foregått ved jazzlinja» (personlig intervju 01.10.2019). Det forklares med at pedagogikken altoverveiende tar sitt utgangspunkt i «den klingende musikken» og studentenes individuelle musikalske orientering.¹⁶ På samme tid betyr dette at møtet mellom lærer og student, om en skal ta Inderbergs utsagn bokstavelig, forutsetter en lyttekompetanse hos utdannerne som gjør dem i stand til å møte studentene i den konkrete lyttesituasjonen, i de musikalske «kildene» de arbeider med. At kildene ikke er norsk tradisjonsmusikk, men musikk med utspring fra andre deler av verden er i et historisk perspektiv ikke til å undre seg over. Det sammenfaller med hva slags musikk som er blitt spilt og hørt i Norge i det tjuende århundre. Lenge før 1814 var Norge dessuten, som del av Danmark, en sjøfartsnasjon med utstrakt medvirkning i slavehandel, transport av mennesker fra det afrikanske kontinentet blant annet til de dansk-norske koloniene i Karibia. Også dette er en del av den norske historien vi kanskje

bør ta inn over oss – og lytte til? Med dette som bakteppe er det ikke overraskende at noe av musikken er sirkulert tilbake til våre kyster. Moderniteten og globaliseringen – dagens postkoloniale situasjon – er ikke kommet uten en pris, men også med nye impulser. Musikkhistorien kan gjerne leses som et produkt av sosiologiske og materielle faktorer.¹⁷ Det musikalske «hjemmet» er med andre ord ikke endelig gitt, men en kontinuerlig prosess; det må stadig arbeides med, oppdateres, justeres.

Betydningen av *lytting* som arbeidsmetode framholdes av mange av studentene fra «jazzutdanningen» som jeg har møtt og intervjuet. Stian Carstensen (f. 1971), som kan vise til et særdeles omfattende virke som musiker og med bidrag til et hundretalls plateinnspillinger i et mangfold av ulike sjangre, uttrykker seg på følgende måte:

Lytting er alfa og omega, på alle måter. Om du skal lære deg noe eller om du skal spille sammen med andre, så må du lytte; det tenker jeg er noe av det viktigste du kan drive med. Det er sånn man kommuniserer når man spiller sammen. Og det som er trikket da, er å lytte samtidig som du spiller; det er ikke alle som får til *det*, men de som lytter best, er jo som oftest de det er lettest å kommunisere med (personlig intervju 15.12.2020).

Carstensen mener generelt at lytting burde være mer vektlagt i all musikkopplæring. Refleksjonene han har gjort rundt dette, er basert på hvordan han har erfart at musikkopplæring foregår i ulike land, blant annet i Romania, hvor han også har tilegnet seg musikk blant lokale musikere og sett hvordan barn lærer ved imitasjon:

Det er noe jeg har tenkt en del på, at metodikken som på en måte er gjengs vare i Vesten, det at man bryter det opp i brokker, man

bryter det fra hverandre før man skal lære å spille, det blir litt som å lære grammatikk før man skal lære å snakke (ibid.)¹⁸.

Stian Carstensen er et godt eksempel på en musiker, utdannet ved «jazzlinja», som har orientert seg i mange musikalske retninger, og som, ifølge han selv, fikk støtte for dette i sin utdanning. Noen av interessene lå langt fra det som vanligvis oppfattes som «jazz» – eller kanskje ikke? Han ble tatt opp ved studiet som el-gitarist, men oppdaget at han hadde en draging mot amerikansk country & western, spesielt banjo-spill. «Jeg ble så interessert i det at jeg ikke hadde noe valg», forteller Carstensen: «Da sa Erling Akسدal, *forfølg kicket* – det ble to ord som betydde enormt mye for meg; han ble en viktig katalysator for at jeg torde å fortsette med banjo og sørstatsmusikken – og etter hvert også den øst-europeiske musikken» (personlig intervju 15.12.2020). Carstensen er dessuten et godt eksempel på at valget av musikalsk orientering ikke er gitt i utgangspunktet. Han vokste opp på Eidsvoll og hadde blant annet spilt trekkspill som barn. Dette var imidlertid noe han i ungdomsårene, ifølge egen beretning, forsøkte å skjule så godt han kunne. Han søkte en redning i rocken.

Metall spilte jeg fordi trekkspill var sosialt selvmord i 1985, så for å redde meg selv fra å bli mobba så begynte jeg å lære meg å spille gitar. Jeg tvang meg til å sitte å høre på rock i en time hver dag i ett år før jeg begynte å like det. Det var *ikke* fordi jeg elsket rock, jeg syntes det var stygt. Men jeg vennet meg til det og så begynte jeg å like det etter hvert. Og da lærte jeg selvfølgelig ved å lytte, å prøve å etterligne, sånn som man lærer et språk (personlig intervju 15.12.2020).

Trekkspillet tok han først opp igjen etter at en studiekamerat ved «jazzlinja», perkusjonisten Jarle Vespestad, oppfordret til

det. Det var ved dannelsen av bandet Farmers Market i 1991, forteller Carstensen, som mener at «lyttemetodikken» har vært hans viktigste redskap i møte med all musikk. Det gjelder alt han har tilegnet seg, den amerikanske musikken, den øst-europeiske musikken og i samspillsituasjoner med et stort antall musikere med forholdsvis ulik bakgrunn. Den indiske musikkulturen er et annet relevant eksempel på hvordan musikalsk tilegnelse, også av instrumental musikk, i betydelig grad foregår vokalt og gjennom lytting. I den klassiske indiske musikktradisjonen skjer musikk læring ved imitasjon, og hvor eleven lærer å synge stavelsene i det rytmiske *tala*- og det melodiske *raga*-systemet innen disse utføres instrumentalt.¹⁹

Lyttemetodikk som verktøy i skolen?

Spørsmålet om skolen kan lære noe av måten «jazzutdanningen» nærmer seg musikken på, innbyr i denne omgang ikke til noe entydig – eller endelig – svar, men får stå litt åpent.

Generelt kan en si at den lyttepedagogiske tilnærmingen er et felt som fortjener større oppmerksomhet, også i skoleverket. Det er på samme tid et behov for større anerkjennelse av, og undersøkelser av, hvordan musikk læring foregår i ulike musikkulturer, ofte med en lyttebasert metodikk som det viktigste orienteringsverktøyet. Dette innebærer, som påpekt, å lytte seg inn i klanglige ulikheter, historier og forbindelser – en oppdagelsesferd i musikkens mange lag og sammenhenger.

Spørsmålene reist innledningsvis (*hva vil det si å lytte? Og hva kjennetegner en lyttende tilnærming til musikalsk kunnskap?*) impliserer ikke et enkelt svar, men måten «jazzstudentene» arbeider med dette på, antyder at musikalsk kunnskap inngår i lyttearbeidet; det dreier seg om «knowing-with and knowing-through

the audible». Hva man hører i musikken, avhenger av den kunnskapen og de referanserammene man har i møtet med det musikkalske. Musikken er i seg selv et resultat av hva vi hører; det er slik musikk framtrer som objekt for oss. Kjerneelementene som beskrives i den nye læreplanen for musikk (MUS0102) – «utøve musikk», «lage musikk», «oppleve musikk» og «kulturforståelse» – er elementer hvor en *lyttende* holdning til musikken kan inngå på mange nivåer og på ulike måter.

Om å «lage musikk» heter det i planen: «Kjerneelementet lage musikk legger vekt på at elevene arbeider kreativt ved å organisere og sette sammen musikkens grunnelementer til noe nytt eller å omforme noe kjent. Kjerneelementet bidrar til å øve elevene i å uttrykke seg og å lytte bevisst i skapende prosesser» (<https://www.udir.no/lk20/mus01-02/om-faget/kjerneelementer>). Hvordan man arbeider med dette, og hvordan man forstår begrepet «grunnelementer», er her ikke helt uten betydning. En ensidig notesentrert tilnærming til «musikkens grunnelementer» kan føre til manglende bevissthet om å arbeide med og undersøke hva man hører. En avgjørende faktor vil være om det finnes tilstrekkelig med lærere med kompetanse i faget; musikkfaget har generelt ikke vært høyt prioritert i skolen i nyere tid. Lytting og musikalsk egenutvikling kan arbeides med, på linje med at man kan og må arbeide med fag som norsk eller matematikk. Arbeidet bør dessuten omfavne mer enn å sammenstille ferdig prosesserte lydtkilder.²⁰

Forskning på lyttebasert musikkskapning finnes. Saksofonisten Njål Ølnes (f. 1965), utdannet ved «jazzlinja» ved NTNU og seinere doktorgradsstudent ved Norges musikkhøgskole, har blant annet undersøkt interaksjonsprosesser i fri improvisasjon (Ølnes 2016). I disse prosessene arbeides det – ofte intuitivt – med forming av klang, dynamikk og rytmiske forløp, i musikk som skapes i kollektive prosesser. Ølnes har stor tro på at metodikken

fra «jazzlinja» kan og bør overføres til skolen. Han understreker samtidig at arbeidet i musikkfaget må være en estetisk opplevelse, at det må legges vekt på spontanitet, å bruke improvisasjon og sang som verktøy i prosesser som kan kroppsliggjøre musikken – det vil si bidra til elevens egen musikalske utvikling.

Jazzlinjemetodikken har som utgangspunkt at musikken må erfares og jobbes inn i gehør og kropp. Prosessen er enormt enkel, men i dette enkle ligger også det vanskelige. Det går ut på å lytte til bestemte deler, synge melodi, bli klar over rytmikken, synge med basslinja, mens man hører melodien i seg. Det er en langsom måte å arbeide på; det tar tid å utvikle et musikalsk gehør (personlig intervju 03.02.2021).

Man kan utvikle sin lyttekompetanse i møte med alle typer musikk. Aller helst bør en ta utgangspunkt i elevens egen foretrukne musikk, ifølge Ølnes, og Inderberg. Det avgjørende er ikke hva musikken er, men at musikk læreren med utgangspunkt i sin kompetanse evner å tilføre noe i det musikkpedagogiske møtet mellom lærer og elever, at man lykkes med å skape prosesser som kan bidra både til kunnskap og musikalske opplevelser. Hva som er den foretrukne musikken, særlig blant barn og ungdom, har alltid vært en prosess i utvikling – spesielt har det vært slik siden midten av forrige århundre. Den musikalske rikdommen og variasjonen av musikalske uttrykk som i dag er tilgjengelig, i noen grad uavhengig både av geografi og nasjonale grenser, kan sannsynligvis gjøre oss til bedre lyttere også av den «hjemlige», den allerede kjente, musikken. Også den «hjemlige» musikken må arbeides med, læres, internaliseres, for eksempel den norske folkemusikken.²¹ Den krever en god porsjon lyttekompetanse.

Å høre hjemme i verden vil i denne sammenheng si å være i stand til å orientere seg i den eksisterende musikalske

virkeligheten – og gjerne ut over et snevert begrep om «egen identitet». Det kan ligge mye kunnskap i å forstå – og å kunne reflektere over – hva vi hører. Å være i stand til å høre den andres stemme er i grunnen forutsetningen for all kommunikasjon, ifølge den russiske litteraturteoretikeren M.M. Bakhtins (1981) begrep om språkets dialogisitet.

Å gå inn i musikken betyr derfor å møte det ukjente, men også å arbeide seg dypere inn i det man tror man allerede kjenner. Musikk er noe mer enn en formal ferdighet; det musikalske arbeidet kan innebære overskridelse og utvikling på mange nivåer. Det impliserer å lytte til seg selv og andre. Med dette som utgangspunkt er musikkfaget egnet til å nærme seg det spesifikt musikalske, men også mange av de overordnede målsettingene i den nye læreplanen, de som omhandler historisk og kulturell innsikt, egen identitet, engasjement, mestringsglede og tilhørighet.

Det musikalske hjemmet må skapes, slik man må arbeide med å innrede en, i våre dager, altfor liten og gjerne dyrkjøpt leilighet: Man må lytte seg inn i det, bebo det, gjøre det til sitt eget.

Noter

- 1 Munthe (1860–1931) var lærer ved Bolteløkka skole i Oslo fra 1902, innen det ved Vaterland skole. Lærergjengen var følgelig medvirkende til at hun kom til å skrive sanger for barn (Aagre 2010 s. 90). Den siterte sangen, *17de maisang for de smaa*, kom med i hennes første sangsamling (Munthe 1905). Den var skrevet akkurat tidsnok til å bli sunget på nasjonaldagen i 1905 (Aagre s. 93).
- 2 At musikk konstruerer «identiteter», har vært et slags rådende paradigme i store deler av musikkforskningen de siste tretti årene, influert av poststrukturalistisk teori, men også kjønnteori og kulturteoretisk forskning mer allment (jf. Barker og Jane 2016; DeNora 2000; Ruud 2013).

- 3 Musikkantropologer snakker vanligvis ikke om musikk i entall, men i flertall – *musics* heller enn *music* (May 1992) – noe som impliserer at musikk erfares ulikt, både som teori og som kulturelt meningsskapende fenomen.
- 4 Mye litteratur drøfter begrunnelsene for musikkfaget i skolen (jf. Angelo og Sæther 2017) og hvor oppfatninger om fagets verdi har vært skiftende (Varkøy 2015).
- 5 Begrepet «jazz» er satt i anførselstegn da det ikke er grunnlag for å hevde at dette er en sjanger, med ett sett av felles identifiserbare kjennetegn. Jazzhistorien er en historie om endring, åpenhet og inkludering, på samme tid som det heller ikke i «jazzutdanningene» i Norge er noen enighet om én definisjon av begrepet. Det er dessuten ikke gitt at «jazz» på 1930-tallet eller 2000-tallet kan samles i ett begrep.
- 6 Briggs bosatte seg seinere i Paris, og han gjorde flere plateinnspillinger, blant annet med Coleman Hawkins og Django Reinhardt i 1935. Med i The Southern Syncopated Orchestra var for øvrig den berømte klarinettisten Sidney Bechet.
- 7 For visuell dokumentasjon av hendelsen, se *Filmavisen*, nr. 42, 20. oktober 1955. Norsk Film A/S, NRK: <https://tv.nrk.no/serie/filmavisen/1955/FMAA55004255/avspiller>.
- 8 Se for eksempel Weisethaunet (2020) for en kartlegging av det store antallet «utenlandske» musikere den norske trommeslageren Jon Christensen spilte med på 1960-tallet.
- 9 Foreningen Ny Musikk bidro på 1960-tallet til mange prosjekter som krysset grensene mellom komponert samtidsmusikk og det improviserte/performative, inkludert «jazz» (se Neset mfl. 2016).
- 10 «Jazzlinja» er satt i anførselstegn da dette er en betegnelse brukt av media, samt lærere og studenter ved utdanningen, selv om institusjonelle endringer tilsier at dette ikke er en «linje», gitt institusjonelle sammenslåinger og endringer i gradsstrukturen (fra å være et tilbud i musikkpedagogikk til et utøvende studium, og fra 2005 tilpasset bachelor, master og ph.d.-gradene). Begrepet betegner derfor et utdanningsmiljø snarere enn et utdanningsløp.

- 11 Ved Agder musikkonservatorium, nå Universitetet i Agder, ble en «rytmisk» grunnutdanning etablert i 1991 (Tønsberg 2013 s. 16). Norges musikkhøgskole (NMH) fikk et studie-tilbud i «jazz/pop/rock» innenfor det musikkpedagogiske kandidatstudiet i 1984–85, men en studieplan i utøvende «improvisert musikk/jazz» først i 2001. De øvrige konser- vatoriene etablerte sine «jazz»-utdanninger på 2000-tallet, Stavanger i 2001, Bergen i 2004 og Tromsø, definert som «rytmisk», i 2003.
- 12 Aksdal kan sies å ha øvd betydelig innflytelse på den faglige utviklingen ved utdanningen. Han har utdanning fra Ber- klee College of Music (1977–80) og New England Conser- vatory of Music (1980–84), Boston, USA, samt omfattende virke som pianist i det utøvende feltet.
- 13 Tradisjonelt har mange av metaforene for kunnskap vært visuelle; kunnskap er allment blitt begrepsliggjort som å ha innsikt, å se, som anskuelse og synliggjøring, mens det auditive gjerne er oppfattet som noe underordnet, passivt, som «supine susceptibility» (Ree 1999 s. 53). Det betyr at det lydlike har vært delvis neglisjert i kunnskapsmessig forstand.
- 14 Se Bjørkvold (2016 s. 76–107) for drøfting av Munthes betyd- ning for norsk sangkultur.
- 15 Som Tønsberg skriver: «Prosessen ble konfliktfylt, noe som kan tilskrives populærmusikkens, jazzens og den klassiske musikkens ulike plasseringer i det musikalske verdihierarki- et» (2013 s. 5).
- 16 Begrepet «jazz» er sannsynligvis heller ikke det avgjørende i denne sammenhengen. Trompeteren Wadada Leo Smith, sitert ovenfor, tar på sin side avstand fra «jazz»-begrepet – noe både Duke Ellington og Miles Davis gjorde – fordi han mener det er en kolonialistisk term. Det er det hvite Amerika og Europa som har hatt definisjonsmakten også når det gjel- der å kategorisere og definere musikken (personlig intervju 21.07.2016).
- 17 Jf. Gilroy (1993) for en analyse av hvordan «The Black Atlan- tic» utgjør et komplekst nettverk av diasporiske forbindelser, over kontinentene – at musikken, som menneskene, ikke er

- forankret i *ett* sted.
- 18 Dette angår også tempoet i musikken ved innlæring: «Det er ikke sånn at læreren står og spiller sakte; han spiller akkurat som musikken er. Man ville ikke stå og snakke sakte til et barn for å lære det å snakke normalt. Der mener jeg vi er inne på noe fundamentalt feil i måten mye musikkopplæring foregår på» (ibid.).
 - 19 Se Clayton (2000) for en beskrivelse av den indiske musikkulturen. Et eksempel på ny og interessant forskning i dette feltet er Harpreet Bansals prosjekt om den indiske læringskulturen («Den syngende fiolinist», doktorgrads-prosjekt ved Norges musikkhøgskole). Bansal (f. 1980), som vokste opp på Torshov i Oslo og var elev ved kulturskolen, men samtidig lærte fiolinspill ved opphold i India, er dessuten en musiker som selv er et interessant eksempel på hvordan kreativ musikalsk utvikling, både på tvers av og med utgangspunkt i ulike musikktradisjoner, kan finne sted.
 - 20 Som kuriositet, eller virkelighetsbeskrivelse, litt avhengig av hvordan man betrakter det, kan det nevnes at Stian Carstensen forteller at han i regi av Rikskonsertene og andre arrangører i årenes løp har bidratt til rundt 1500 skolekonserter i Norge. Han har stadig oftere opplevd at det unge publikummet gir tilkjenne at de ikke har sett et trekkspill før. I fascinasjon har ungene kommet bort til ham og undret seg over hvor lyden kommer fra, «om det finnes en opptaker eller noe sånt inne i kassen som lager lyden» (personlig intervju 15.12.2020).
 - 21 En interessant observasjon i så måte er at evnen til å tilegne seg musikk ikke er geografisk avgrenset. Som den renommerte norske felespilleren Hallvard T. Bjørgum uttrykker det, den beste eleven han har hatt i nyere tid når til gjelder den lokale Faremo-tradisjonen og setesdalsspill, kom tilreisende til bygda, fra Sverige, Daniel Sandén-Warg (Weisethaunet 2017 s. 106).

Litteratur

- Angelo, E. og Sæther, M. (2017). *Eleven og musikken*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bakhtin, M.M. (1981). *The Dialogic Imagination. Four Essays*. Austin: University of Texas Press.
- Barker, C. og Jane, E.A.. (2016). *Cultural Studies: Theory and Practice. 5th Edition*. London: Sage.
- Bergson, H. (1988 [1908]). *Matter and Memory*. New York: Zone Books.
- Bjørkvold, J.-R. (1989). *Det musiske menneske*. Oslo: Freidig Forlag.
- Bjørkvold, J.-R. (2016). *Grunntonen. Små sanger – mektige spor*. Oslo: Freidig forlag.
- Clayton, M. (2000). *Time in Indian Music: Rhythm, Metre, and Form in North Indian Rag Performance*. Oxford: Oxford University Press.
- DeNora, T. (2000). *Music in Everyday Life*. Cambridge New York: Cambridge University Press.
- Feld, S. (1996). «Waterfalls of Song: An Acoustemology of Place Resounding in Bosavi, Papua New Guinea». I: S. Feld og K. Basso (red.). *Senses of Place*, s. 91–135. Santa Fe: School of American Research Press.
- Feld, S.. (2015). «Acoustemology». I: Novak D. og Sakakeeny M. (red.). *Keywords in Sound*. Durham: Duke University Press.
- Feld, S. (2017). «On Post-Ethnomusicology Alternatives: Acoustemology». I: F. Giannattasio og G. Guiriati (red.). *Perspectives on a 21st Century Comparative Musicology: Ethnomusicology or Transcultural Musicology?* s. 82–98. Udine: Nota.
- Fornäs, J. (2004). *Moderna människor. Folkhemmet och jazzen*. Stockholm: Nordstedts.
- Gilroy, P. (1993). *The Black Atlantic. Modernity and Double Consciousness*. London: Verso.
- Gottlieb, R. (1996). *Reading Jazz. A Gathering of Autobiography, Reportage, and Criticism From 1919 to Now*. New York: Pantheon.
- Hegdal, E. (2015). *Charleston i Grukkedalen. Afrikansk-amerikanske artister i Norge før 1940*. Ph.d.-avhandling. Oslo: Institutt for

- musikkvitenskap, UiO.
- Hegdal, E. (2019). *Charleston i Grukkedalen. Afroamerikanske artister på norske scener – fra blackface-komikere til Louis Armstrong*. Oslo: Nasjonalbiblioteket.
- Hurston, Z.N. (1991 [1937]). *Their Eyes Were Watching God*. Urbana: University of Illinois Press.
- Huyssen, A. (1986). *After the Great Divide: Modernism, Mass Culture, Postmodernism*. Bloomington: Indiana University Press.
- Johnson, J.H. (1995) *Listening in Paris. A Cultural History*. Berkeley: University of California Press.
- Kalvik, F. (1970). «Finne meg sjæl.» RCA Norge, 45” singel NA1359.
- Levine, L. (1988) *Highbrow/Lowbrow. The Emergence of Cultural Hierarchy in America*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- May, E. (red.) (1992). *Musics of Many Cultures*. Berkeley: University of California Press.
- Merleau-Ponty, M. (1962). *Phenomenology of Perception*. New York: Humanities Press.
- Merleau-Ponty, M. (1964). *The Primacy of Perception*. Northwestern University Press.
- Miller, K.H. (2010). *Segregating Sound: Inventing Folk and Pop Music in the Age of Jim Crow*. Durham: Duke University Press.
- Munthe, M. (1905). *Kom, skal vi synge! 1ste samling*. Kristiania: J.W. Cappelen's Forlag.
- Neset, A.H. mfl. (2016). *Lyd og ulydighet. Ny Musikk siden 1938*. Oslo: Ny Press.
- Nordheim, A. (1964) «Jazz i marmor», *Dagbladet*, 13.4.1964, s. 8.
- Rée, J. (1999). *I see a Voice. A Philosophical History*. London: Harper.
- Ruud, E. (2013). *Musikk og identitet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Smith, M.M. (2001). *Listening to Nineteenth-Century America*. Chapel Hill: University of North Carolina Press.
- Stendahl, B. og Berg J. (1987). *Jazz, hot & swing. Jazz i Norge 1920–1940*. Oslo: Norsk jazzarkiv.
- Sterne, J. (2003). *The Audible Past: Cultural Origins of Sound Reproduction*. Durham, NC: Duke University Press.
- Sterne, J. (2012). «Sonic imaginations». I: Sterne, J. (red.) *The*

- Sound Studies Reader*, 1–18. London: Routledge.
- Thompson, E. (2002). *The Soundscape of Modernity. Architectural Acoustics and the Culture of Listening in America, 1900–1933*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Tønsberg, K. (2013). *Akademiseringen av jazz, pop og rock – en dan-nelsesreise*. Trondheim: Akademika forlag.
- Varkøy, Ø. (2015). *Hvorfor musikk? En musikkpedagogisk idéhistorie*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Weisethaunet, H. (2017). «Roots, Routes, and Cosmopolitanism. David Lindley Meets Harding Hank». *The Oxford Handbook of Popular Music in the Nordic Countries*. New York: Oxford University Press, s. 91–110.
- Weisethaunet, H. (2020). «'Keeping time' vs. 'making time': Jon Christensen (1943–2020)». *Studia Musicologica Norvegica Årg. 46*, s. 77–93. Oslo: Universitetsforlaget.
- White, S. og White, G.. (2005). *The Sounds of Slavery: Discovering African American History through Songs, Sermons, and Speech*. Boston, Mass.: Beacon.
- Ølnes, N. (2016). *Frå små teikn til store former: Analysar av det improviserte samspelet med hjelp av auditiv sonologi*. Oslo: NMH-publikasjoner.
- Aagre, W. (2010). *Hurra for deg, Margrethe Munthe. Sanger, liv og samtid*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Privilegert tilhørighet?

Kosmopolitiske orienteringer i en trygg velferdsstat

Minji Song og Helene Aarseth

Å føle seg hjemme i verden er blitt viktig på en ny måte. I kjølvannet av dagens globaliseringsprosesser har kosmopolitiske idealer fått en oppblomstring. Den enkelte skal på nye måter orientere seg mot, være del av og føle ansvar for verdenssamfunnet (Mitchell 2003). Sentrale aktører i utdanningsfeltet, som for eksempel OECD (2018) og UNESCO (2015), betrakter kosmopolitisk kompetanse, «global competence» (OECD 2018), eller «global citizenship» (UNESCO 2015), som helt grunnleggende for dagens utdanningsinstitusjoner. Dette skiftet er ikke minst tydelig i en norsk kontekst. Som en sterk og trygg velferdsstat langt fra de globale sentrene har Norge befunnet seg litt i utkanten av verdens viderverdigheter. Inntil nylig har landet også vært kjennetegnet av en stor grad av etnisk og sosial homogenitet. I takt med et mer internasjonalt arbeids- og utdanningsmarked og en mer multikulturell befolkning (Brochman og Hagelund 2010), har verdens tilstedeværelse i Norge blitt tydeligere. Kosmopolitisk

kompetanse er blitt et yndet botemiddel mot mulige spenninger mellom universelle og solidariske verdier og mer kulturelt mangfold (Lister 2009). Å være internasjonal og mangfoldskompetent er på kort tid blitt universelle idealer som de unge som vokser opp i dagens Norge, må forholde seg til på en ganske annen måte enn generasjonen før dem. Men hvordan oppleves disse nye idealene, forventningene og mulighetene av de unge som på ulike måter blir stilt overfor dem? Hvordan er den subjektive opplevelsen og levde erfaringen av å forme en mer kosmopolitisk identitet?

De nye idealene gjør seg ikke minst gjeldende i skole og utdanningssystemet. Pedagogiske institusjoner tar mål av seg til å forme en oppvoksende slekt som er eslet til å skape «en felles og bedre verden». Vi ser nye krav og ny etterspørsel etter mer internasjonalt orientert utdanning samt en økt bevissthet om og verdsetting av kulturelt mangfold og en åpenhet mot verden. En av institusjonene som i særlig grad målbærer slike idealer, er International Baccalaureate-programmet, eller «IB-linjen»,¹ som de siste årene tilbys ved stadig flere skoler og tiltrekker seg stadig flere norske ungdommer (IBO 2015; IBO 2020; IBO u.å.). Å bidra til å fremme en mer internasjonal orientering og en følelse av tilhørighet til et globalt fellesskap er her et pedagogisk hovedanliggende. «The aim of all IB Programmes is to develop internationally minded people who, recognizing their common humanity and shared guardianship of the planet, help to create a better and more peaceful world» (IBO 2013). Programmet er tuftet på en filosofi om å bringe unge mennesker fra alle verdens land og ulike bakgrunner sammen og styrke deres opplevelse av å være del av, og ta ansvar for, en felles verden (UWC International u.å.). IB-linjen er dermed en institusjon som i særlig grad kan sies å gå i bresjen for å fremme en bestemt type kosmopolitisk livsform og verdensanskuelse.

I dette kapitlet undersøker vi hvordan bestrebelsen på å leve opp til det nye kravet om «å bli internasjonal» oppleves

for unge mennesker som kommer fra et velstående, homogent og trygt velferdssamfunn som det norske. Kapittelet bygger på et mastergradsprosjekt (Song 2019) og er en narrativ intervjustudie av 13 norske ungdommer som har tatt IB-programmet. Analysen av intervjuene fulgte i stor grad de forbindelseslinjer og menings-sammenhenger, eller den «gestalt» (Hollway og Jefferson 2012), som intervjupersonene selv former når de får fortelle relativt fritt om sine erfaringer.

De fortellingene intervjupersonene former, kan tolkes dels som den «offentlige fortellingen» om deres erfaringer, den delen av sitt liv de gjerne vil vise frem, men også som mer umiddelbare og personlige fortellinger om hverdagslivets strev og dilemmaer (Jamieson 1988). Studien fokuserer som nevnt over på en gruppe unge mennesker som kan sies å representere en slags spydspiss i den kosmopolitiske utviklingen, en gruppe som har valgt å forlate hjemmets trygge arne for å gå på en skole med IB-programmet. Vi spør hva som motiverer orienteringen om å forlate trygge og privilegerte hjemlige omgivelser for «å bli mer internasjonale». Ungdommene i denne studien har alle sammen vokst opp i en relativt velstående og kulturelt privilegert familiesituasjon og har tatt et aktivt valg om å forlate sitt hjem og lokale oppvekstmiljø, og søke på IB-linjen i flere ulike land. Her skal vi utforske de mer subtile sidene ved denne prosessen. Særlig er vi opptatt av hvordan det nye kravet om og lysten til «å bli internasjonal» oppleves rent følelsesmessig. Hva er det som driver disse unge menneskene til å orientere seg mot nye verdier og levemåter, og hvilke utfordringer møter de idet de søker å «bli kosmopolitiske»? Gjennom disse spørsmålene søker vi ny innsikt i hvilke kroppsliggjorte og emosjonelle ressurser som muliggjør den internasjonale orienteringen, og hvilke som vanskeliggjør den. Vi undersøker særlig betydningen av en form for ontologisk trygghet som bunner i tilhørigheten i en nordisk

velferdsstat. Denne tryggheten ser ut til å anspore dragingen ut i verden og bort fra det homogene, transsynte og privilegerte samfunnet de kommer fra, men får også en ny dimensjon i møte med andre, mindre privilegerte ungdommer. Vi argumenterer for at denne ontologiske tryggheten ansporer en lyst til å vende seg mot verden. Men i denne prosessen ser de både sitt hjemsted og verden der ute på nye måter.

Å føle seg hjemme i verden

Den økte betydningen av «å være internasjonal» og vendt mot verden må sees i sammenheng med en mer globalisert kapitalistisk økonomi. Produksjon og distribusjon av varer og tjenester er i mindre grad avhengig av nasjonalstatens grenser. Idealet er mest mulig fri flyt av mennesker, varer og tjenester på tvers av landegrensene. Som følge av dette oppmuntres også individer til å forflytte seg og forme sitt liv fristilt fra eget fødeland (Kuisma 2008; Urry 2011). Men de kosmopolitiske idealene næres også av andre prosesser. Flere globale utfordringer og kriser knyttet til krig, flyktningestrømmer og klimaendringer har skapt økt oppmerksomhet om nødvendigheten av globale løsninger. I denne situasjonen trekker mange på kosmopolitiske idéer for å betone at vi alle er innbyggere av én felles verden, og at vi må stå sammen for å håndtere globale utfordringer (Roberts 2015 s. 89). Vi har fått en oppblomstring av en bestemt kosmopolitisk verdensanskuelse, «a new cosmopolitan imaginary» (Pollock mfl. 2002), og nye og mer inntrengende krav om at den enkelte samfunnsborger ser seg selv som en borger i verden.

En slik kosmopolitisk orientering handler imidlertid om noe mer enn personlige preferanser og individuelle etiske valg. Historisk sett har kosmopolitiske orienteringer vært forbeholdt en

privilegert elite med kulturelle og økonomiske ressurser som gir anledning til å engasjere seg i utveksling av kulturelle idéer og erfaringer (Calhoun 2003; Hannerz 2005). Selv om dagens kosmopolitisme på mange måter fremstår som et universelt krav, kan det likefullt argumenteres for at kosmopolitiske praksiser forutsetter helt bestemte sosiale og økonomiske betingelser (Calhoun 2008b s. 109). Forestillingen om det kosmopolitiske mennesket som fritt beveger seg inn og ut av ulike, ofte urbane, steder, har en tendens til å dekke over slike forhold (Vieten 2012). Å være internasjonalt orientert og forflytte seg på tvers av landegrenser krever at du har bestemte ressurser som kan anvendes på tvers av kulturelle og nasjonale grenser, og som du står fritt til å disponere slik det passer deg (Skeggs 2004). Man må være i besittelse av en form for «kapital» som gjør det mulig å operere på tvers av ulike lokale kontekster og betrakte verden som din arena (Calhoun 2002). I tillegg til økonomiske og kulturelle ressurser krever det også at du inngår i og tilhører ulike nettverk med internasjonal forankring (Calhoun 2002; Connell og Wood 2005). Mange argumenterer derfor for at det kosmopolitiske individet må forstås som del av en ny internasjonal elite (Hannerz 1990; Sklair 2002; Calhoun 2008a). I tillegg er det å være kosmopolitisk orientert i økende grad betraktet som et fortrinn i seg selv, som en form for kroppsliggjort og mental kompetanse som setter deg i stand til å agere og interagere med en viss selvsikkerhet på ulike globale arenaer og sosiale sammenhenger (Weenink 2008 s. 1092). En slik kompetanse kan til og med betraktes som en form for kapital, en «kosmopolitisk kapital», som ser ut til å bli en stadig viktigere form for kulturell ressurs i dagens globaliserte verden (Prieur mfl. 2008).

Flere hevder også at en ny dyrking av kosmopolitiske idealer fremmer en forståelse av mennesket som et autonomt selv, et selv som fritt kan bevege seg på tvers av steder og tilhørigheter

løsrevet fra konkrete avhengighetsbånd. Dette bringer med seg en «fetishization of liberal individualism (...) signified by the icons of singular personhood» (Pollock mfl. 2002 s. 581). Lovprisningen av verdien av å være en globetrotter kommer ofte med en nedvurdering, eller til og med fornektning, av folks behov for røtter, tilhørigheter og tilknytninger. Mennesket fremstår som et frittsvevende autonomt individ løsrevet fra tykke bånd og komplekse tilhørighetsformer, eller «thick attachments» (Calhoun 2003). Dette blir spesielt tydelig i forbindelse med den kosmopolitiske eliten, som på fleksibelt og opportunistisk vis kan relatere seg til verden som et «marked av muligheter», der de kan akkumulere verdifulle erfaringer. Orienteringen mot verden er med andre ord ikke nødvendigvis en etisk høyverdig forpliktelse overfor all verdens elendighet, men kan fort ende opp i et slags privilegert smaks- og livsstilsfelleskap, «a class consciousness of frequent travelers» (Calhoun 2002). Faktisk kan man hevde at den måten den kosmopolitiske elite nærmer seg og forholder seg til verden på, like gjerne kan øke avstanden mellom dem selv og andre, ikke minst til mindre privilegerte og mer marginaliserte andre.

Snarere enn å være mer åpent mot verden forstår det kosmopolitiske selvet seg som et fast senter som ting skjer med utgangspunkt i (Papastephanou 2016). Verden ligger der for dine føtter, som et sted som er tilgjengelig for deg og tilbyr deg ulike muligheter for å forfølge dine egne prosjekter og tilegne deg nye erfaringer som i neste omgang gjør at du kan bevege deg enda tryggere og føle deg enda mer «på toppen» av verden (Hollinger 2001; Skeggs 2004). Dette peker mot en bestemt form for væren, der verden er åpen for deg og du sømløst kan bevege deg fra ett land til et annet og har de psykologiske og mentale ressursene som gjør det mulig å kalle verden for ditt hjem (Bagnall 2015 s. 128). Men hva mer konkret består disse psykologiske og mentale ressursene av? Hva er det som muliggjør den relasjonen til seg selv som gjør det mulig å føle seg

hjemme i verden? Hvordan kan vi forstå trangen til å henvende seg ut mot verden uten å redusere den til en effekt av privilegier? Slik vi ser det, er den emosjonelle motivasjonen for å «bli mer internasjonal» slett ikke bare et spørsmål om å ha så og så mye kulturell eller økonomisk kapital. Det handler om noe annet.

Vi vil undersøke hvordan de unge menneskene som har valgt å gå på IB-linjen, forteller om sine bestrebelser på «å bli mer internasjonale» (Song 2019). De 13 som tok del i studien, er nå i alderen 20 til 28 år og *på vei over fra ungdomsfasen og inn i vokselivet*. Hvordan har disse unge voksne opplevd årene i den typen internasjonalt miljø som IB-linjen representerer? Og hvordan kan vi forstå det forhold at alle disse på et tidspunkt etter å ha studert og bodd i ulike land² har valgt å returnere til Norge? Hvordan ser disse unge menneskene tilbake på sin internasjonale erfaring, og hvordan tenker de om sine fremtidige livsprosjekter – og hvilken betydning har det at de kommer fra en trygg nordisk velferdsstat, for deres bestrebelser på å føle seg hjemme i verden?

Utferdstrang

Beslutningen om å starte på en internasjonal linje ser ut til å være ansporet av behovet for å bryte ut av noe som oppleves som trangt og innelukket. Litt på samme måte som etterkrigsgenerasjonene fikk nye muligheter til å flytte inn til byene for å ta høyere utdanning, vokser dagens unge opp med nye muligheter og en ny trang til å «bli mer internasjonale». Et stadig tilbakevendende tema i intervjuene er frustrasjonen over det disse unge menneskene opplever som en uutholdelig konformitet som preger deres hjemsted. De trekker raskt opp en kontrast mellom «hjemme» og «verden utenfor». De fleste har vokst opp på Oslos vestkant, i middelklassedominerte boligområder, og tar eksplisitt avstand fra

den virkelighetsforståelsen og livsinnstillingen de mener preger deres oppvekstmiljø. Særlig rettes skytset mot det de beskriver som en form for trangsynthet som får hjemstedet til å fremstå som kjedelig og får dem til å føle seg utilpass og innestengt. Det trangsynte kan for eksempel ta form av en generell motvilje mot «å lære om og forstå andre». Intervjupersonene gir klart uttrykk for at de tidlig så på seg selv som annerledes, de følte seg fremmede i dette kjedelige og konforme miljøet og deler ikke de verdiene og væremåtene som dominerer her.

Hilde oppsummerer det som fremstår som et ganske generelt syn hos intervjupersonene, nemlig at deres nabolag preges av at «alle er akkurat som alle andre». Det var «bare hvite, norske barn» på skolen hun gikk på. Ingrid betoner at hun ikke «trivdes med den homogene klassen [hun] gikk i». Ikke bare mislikte Hilde og Ingrid den trangsyntheten dette avlet, men de klaget også over den manglende interessen for «andre ting som skjer rundt dem, ting som skjer utenfor Norges grenser, eller bare utenfor deres egen snevre vestkantgjeng». Selv om de også fremhever at de er del av dette og selv har vokst opp med det, vektlegger de også at de tar avstand fra denne «vestkantjengen» og deres holdninger og verdier. De tar avstand fra hele den livsanskuelsen som preger de «privilegerte enklavene» (Ljunggren og Andersen 2014) de vokste opp i. Fraværet av nysgjerrighet og interesse for andre som preger disse oppvekstmiljøene, kommer tydelig frem i Haralds beskrivelser av seg selv og sine venner. Han ser seg selv som en som «er interessert i» og «veldig nysgjerrig når store ting skjer» rundt i verden. Hans venner fra hjembyen, derimot, «bryr seg virkelig ikke». De betrakter verden mer som et sted «bestående av ulike feriesteder», og de har «aldri bodd i lengre perioder i utlandet i det hele tatt».

Denne opplevelsen av ukomfortabelhet og disidentifikasjon handler ikke bare om det spesifikke nabolaget de har vokst opp

i, men gjelder også Norge i det store og det hele, «et land bestående av mennesker som typisk ser ut på en bestemt måte», og «et samfunn der det er veldig snevre rammer for hva som ansees å være normalt». Slike bemerkninger om etnisk og kulturell homogenitet går igjen i de fleste av intervjuene. De fleste gir også klart uttrykk for at denne homogeniteten oppleves som noe nærmest utålelig, men dette er kanskje særlig tydelig hos dem som ikke er hvite. Deres erfaringer av å tilhøre en etnisk minoritet styrker følelsen av ikke å høre til og av å representere et avvik fra de tatt-for-gitte forestillingene og verdiene som dominerer i dette homogene miljøet. Daniel, Heather og Elisabeth understreker for eksempel at deres annerledeshet har gjort dem veldig synlige i hele oppveksten. De sier at de har følt seg utenfor, og at kommentarer om deres annerledeshet har vært «slemme», og de kan reflektere over et press for dem som ikke passer inn i det konforme og tatt-for-gitte fellesskapet. Når man fremstår som «annerledes», er det vanskeligere å gli inn i massene, og det har gjort at de har lengtet etter mer kulturelt og etnisk mangfoldige omgivelser. Heather oppsummerer den intense opplevelsen av oppstemthet hun følte da hun flyttet til utlandet første gang:

Å reise til London, som er en sånn smeltedigel av folk med ulik etnisk bakgrunn (...), det var liksom første gangen folk ikke så rart på deg (...). Ingen brydde seg. Det var bare helt fantastisk. (...) Jeg følte rett og slett at [hjembyen] var blitt for liten for meg.

Når de skal fortelle hva som motiverte dem til å ta en internasjonal utdanning, er det flere av intervjupersonene som betoner at de er nysgjerrige på det som er «eksotisk», «nytt», «annerledes» eller «utenfor normen». De assosierer den kulturelle homogeniteten og konformiteten hjemme med trangsynthet og kjedsomhet, og dette trangsynte og kjedelige blir avgjørende for deres søken mot

noe ukjent og annerledes. Flere gir, som Heather, uttrykk for et sug mot det fremmede og eventyrlige, mot noe de ikke kan få i sine hjemlige omgivelser. De vil «ha det gøy og møte noen mennesker som er annerledes». De føler ikke bare en trang til å utvide egen erfaringshorisont. De føler også at det er noe som mangler der hjemme, og at dette «noe» kan finnes der ute. Det er dette som trigger utferdstrangen deres, ønsket om å strekke seg mot det som er nytt, annerledes og spennende der ute i verden.

Forbindelser med verden

Valget om å gå på en internasjonal skole har gitt dem det de søkte etter: opplevelsen av mangfold av kulturer og mennesker. Intervjupersonenes fortellinger om hvor berikende og utviklende det har vært for dem å gå på IB-linjen, handler ikke minst om å tilegne seg nye erfaringer og mer kosmopolitisk kapital. En av de viktigste erfaringene de trekker frem når de forteller om dette, er «internasjonal forståelse». Med dette mener de at de har ervervet ny kunnskap om verden og om ulike kulturer. Dette har gitt dem større evne til å ta seg rundt i verden på en mer avslappet og selvsikker måte, og gjør dem flinkere til å håndtere det som er ukjent og annerledes. De fremhever at de har lært å «se verden fra andres ståsted» og ikke å ta «for gitt hva som er normalt», men være åpen for ulike måter å tenke og handle på i ulike kulturer. Hilde refererer til dette som «kulturell kompetanse», eller *cultural literacy*. Etter hennes mening er den type kompetanse og kunnskap som gjør en i stand til å forstå og få kontakt med ulike mennesker i ulike globale kontekster, helt avgjørende for å bli en internasjonal leder. Du må «vite hvordan du kommuniserer med mennesker fra andre kulturer» og være i stand til å ta inn over deg at andre faktisk kan «se tingene fra

et annet perspektiv». Det handler også om å være «mindre engstelig for det som er der ute».

Intervjupersonene trekker også frem betydningen av det internasjonale nettverket de har fått, både gjennom vennerelasjoner og gjennom alumni-nettverket til IB-linjen. Dette internasjonale nettverket blir en helt konkret bro ut i verden. De har alltid noen de kjenner eller kan kontakte om de kommer til et nytt sted. Den vedvarende kontakten med tidligere medelever gir også anledning til å videreutvikle og pleie den internasjonale dannelsen. Flere av intervjupersonene forteller at de er i kontakt med venner rundt omkring i verden som de kjenner fra den tiden de gikk på skole i utlandet, og at disse vennskapene på ulike måter skaper nye muligheter for å engasjere seg internasjonalt. De kan legge inn en overnatting for å besøke noen på vei fra ett sted til et annet, de hører på musikk fra andre land for å «forbli internasjonale», eller de kontakter venner fra andre land for «å høre hvordan ting oppfattes fra der de befinner seg». Alt dette er blitt del av dagliglivet deres. Slike mellommenneskelige forbindelser gjør det også lettere og mer meningsfylt å reise rundt i verden, fordi venner, bekjente og alumni i andre land kan introdusere dem til det nye stedet og for nye bekjentskap og nye forbindelser.

Noen er helt eksplisitte på at de betrakter IB-linjen som en plattform som gjør det lettere å utvikle et internasjonalt nettverk. IB-linjens alumni-nettverk blir for eksempel et helt konkret redskap for å akkumulere kosmopolitisk kapital. Flere betoner at tiden på IB-linjen har gjort det «lettere å komme i kontakt med folk rundt omkring i verden», og at det blir litt som å være del av «et svært internasjonalt nettverk». Det å ha gått IB-linjen blir på sett og vis en varig inngangsbillett til et internasjonalt fellesskap som i sin tur gir dem en helt unik tilgang til verden. I tillegg danner det å ha den samme erfaringen fra å ha studert i utlandet, og til og med ha vært gjennom det samme pensumet,

en felles plattform for å utvikle nye sosiale bånd. Man trekkes naturlig mot mennesker som har felles interesser og erfaringer, og flere forteller at de har endt opp med å ha veldig mange venner som også har gått på et *United World College* eller andre internasjonale skoler. Selv om dette ikke akkurat var «et mål i seg selv», er det «utrolig herlig» å oppleve den umiddelbare og intuitive forståelsen og felles opplevelsen de kan ha med andre IB-alumni. Som Hilde sier, «det blir litt sånn ‘å ja, jeg forstår akkurat hva du mener’, ‘å ja, jeg vet akkurat hva du har vært gjennom’».

Men i forlengelsen av dette er de internasjonale vennskapene også en mulighet til utvidet empati og interesse for hvordan mennesker har det andre steder, og hvordan de opplever den situasjonen de er i. Intervjupersonene formidler en opplevelse av at disse internasjonale vennskapene gjør at de har «mer kontakt» med og «føler seg nærmere» verden fordi de har nære vennskap på ulike steder. Under intervjuene er det flere som trekker frem aktuelle hendelser rundt omkring i verden som skjer på intervjutidspunktet, og som de føler en spesiell nærhet til. Therese forteller: «For eksempel nå, med krigen i Yemen og krisen i Venezuela, så har jeg et ansikt å knytte til hver av disse krisene. Så jeg føler at de kommer nærmere. Verden blir liksom mindre.» På denne måten utvides følelsen av å være berørt og medfølelsen med andre mennesker som de ikke har hatt direkte kontakt med. I sin ytterste konsekvens kan dette omfatte hele menneskeheten. Selv om denne ene personen de kjenner «naturligvis ikke representterer hele nasjonen», blir det lettere og mer naturlig for dem å leve seg inn i andres situasjon når de kan «knytte et ansikt» til hvert enkelt område. De blir opptatt av hvordan det går når «noe hender» i andre deler av verden; er alt bra med deres venner som bor der? Hva tenker de om det som har skjedd? Hvordan er det med de andre menneskene i det området? At de kjenner en eller flere i dette området personlig, gjør at de

blir mer opptatt av å følge med og holde seg informert om det som skjer. Det blir mindre avstand mellom dem selv og verden, og det blir et mer personlig anliggende når det skjer katastrofer langt borte. Fordi de har en erfaring av at «mennesker rundt omkring i verden er veldig lik deg selv», som John formulerer det, «blir det plutselig mer relevant» og «gir et mye større inntrykk om det skjer en katastrofe i Asia». Man kan lettere «identifisere seg med folk» i den delen av verden.

Denne formen for internasjonal kunnskap og forståelse, de internasjonale vennskapene og relasjonene og medlemskapet i alumninettverket, er eksempler på en form for kosmopolitisk kapital som intervjupersonene har ervervet seg gjennom den internasjonale utdanningen. Som følge av sin utferdstrang og sin kosmopolitiske orientering har de fått et utvidet og rikere utsyn mot verden og en utvidet forståelse av seg selv i verden. Verden er blitt større og samtidig mindre enn den var før de dro ut. Men dette bringer også med seg mer besværlige følelser. Den nye bevisstheten kaster nytt lys over den ekstremt privilegerte situasjonen de selv befinner seg i som følge av sin bakgrunn. Dette ubehaget forfølger dem på en måte som forstyrrer prosjektet om å «bli mer internasjonal».

Fanget i privilegier?

Møtet med et mer internasjonalt og mer kulturelt mangfoldig miljø tydeliggjør på mange måter deres nasjonale identitet. Gjennom oppholdet i det internasjonale miljøet blir intervjupersonene på nye måter oppmerksom på hva det betyr å komme fra et av verdens mest lykkelige og velstående land. Det går opp for dem at alt det «nye» og «spennende» de opplever gjennom den internasjonale utdanningen, henger nøye sammen med deres

privilegerte bakgrunn og ikke minst en velferdsstat som sikrer gratis skolegang og utdanning for alle. Medstudenter fra andre land har et helt annet press på seg og kan ikke gi seg hen til det nye og spennende på samme måte. På ulike måter vektlegger intervjupersonene at «når du kommer fra Norge, så vil det til slutt gå bra». De kunne for eksempel fortelle at de «med vilje valgte de letteste fagkombinasjonene» slik at de kunne ha mer tid og overskudd til å fokusere på personlig vekst og være engasjert i det sosiale livet på skolen og investere i langvarige internasjonale vennskap. De hadde også større rom for å «gå på trynet», som Harald formulerer det:

Jeg kjenner folk som har langt større bør på skuldrene enn det jeg hadde. De visste godt at dersom de gikk på trynet nå, har de gjort det for alltid, fordi mange av disse folka kom fra en veldig tøff bakgrunn. (...) Dette var ikke min siste sjanse. Jeg kunne reise hjem og starte på nytt. Jeg gjorde ikke det, men jeg *kunne* ha gjort det.

Bevisstheten om deres egne privilegier skyldes delvis deres sosioøkonomiske bakgrunn, de kommer fra relativt privilegerte familier. Men også deres nasjonale tilhørighet får en helt bestemt betydning som et trygt fundament som de alltid kan falle tilbake på. Forskjellen mellom dem selv, «de norske studentene», og de andre, «mindre privilegerte studentene», skyldes ikke minst det trygge, velordnede og beskyttede samfunnet de kommer fra med alle de mulighetene som er tilgjengelig her. Som Eva formulerer det, mange av elevene på den internasjonale skolen så disse årene som «deres første og siste mulighet for å komme inn på et godt universitet og skaffe seg en god jobb og komme seg ut av fattigdommen». Men hun selv «tilhørte ikke den kategorien, fordi jeg kom fra Norge». Hun beskriver seg selv som «en bortskjemt drittunge», «*a spoiled brat*». Når de sammenlikner seg med

studenter som på grunn av sin bakgrunn har «mye høyere press på seg», blir de mer klar over det de har med seg og har tilgang til som følge av at de er norske statsborgere.

Denne ubehagelige følelsen av å være bortskjemt akkompagneres av skyld og skam. Det å bli mer klar over sine egne privilegier ansporer frustrasjon og indre konflikter. Hvordan skal de forholde seg til dette? Hva kan de gjøre med den formen for ulikhet og urettferdighet som deres egne privilegier bunner i? Det å være privilegert er jo i seg selv «ikke min skyld». Samtidig er det vanskelig å svare for seg når deres medelever for eksempel kan si «hva vet du, du som kommer fra Norge. Du er jo bare en bortskjemt drittunge». De forstår og reflekterer aktivt over at det å komme fra et velstående vestlig land gir dem en overordnet posisjon og status i en global verden som fristiller dem fra det presset deres medelever må leve med. Disse privilegiene oppleves som en tilfeldighet eller som flaks, og skaper derfor en følelse av skyld og av å stå i gjeld til verden. «Jeg tror at, dersom du er født i Norge, burde du gjøre noe for å bidra til verden, for du er utrolig heldig.» Denne følelsen av å stå i gjeld retter seg mot resten av verden og særlig den mindre heldige Andre (Oxfeldt 2018), som for eksempel deres «mindre privilegerte» medelever på den internasjonale skolen. I dagens globale verden, hvor «alt handler om muligheter», er det å komme fra Norden i seg selv et gullkort. Da burde man i det minste «dele med de andre». En løsning for å bøte på de eksisterende ulikhetene og på denne måte lindre den ubehagelige følelsen av skam kan for eksempel være å «delta i frivillig arbeid».

Intervjupersonene ser ut til å mangle «de riktige redskapene» for å diskutere maktstrukturer og privilegier, og dette bidrar både til en følelse av frustrasjon og svekker evnen til å diskutere og sette spørsmålstegn ved globale makstrukturer. Ingrid beskriver for eksempel en påfallende parallell mellom kulturen på den

internasjonale skolen og de grunnleggende sosioøkonomiske skjevhetene i verden. Hun karakteriserer den internasjonale skolen som «verden i miniformat». Det er «akkurat de samme maktdynamikkene», hvor «hvite europeiske gutter leder an i diskusjonene og de afrikanske jentene sitter helt stille». Men slike forskjeller, som skyldes ulik fordeling av ressurser og rikdom globalt, kommer de i liten grad konkret inn på. Om de tar opp slike forskjeller, føler de at de risikerer å skape avstand til vennene sine. En slik påpekning kommer også i konflikt med de kosmopolitiske idealene om likhet og mangfold som de holder så høyt. Selv om de «alle i større eller mindre grad la merke til det», ble de ikke tilbudt «redskaper eller vokabular til å snakke om det». Dette gjør at de på en måte blir fanget mellom den kosmopolitiske tilbøyeligheten til å være «hyggelig» og «velgjørende» på den ene siden og ubehaget ved egne privilegier som de ufrivillig og ved en tilfeldighet er vokst opp med på den andre. Når de ikke har «det rette verktøyet» til å utfordre disse ulikhetene, blir erkjennelsen av forskjeller og ulikheter akkompagnert av en passiviserende følelse av skyld. På denne måten får intervjupersonene hverken mulighet til å få bedre tak i sine privilegier eller benekte dem, de blir i stedet fanget mellom den kosmopolitiske tilbøyeligheten til å bejæ og verdsette likhet og mangfold på den ene siden og en erkjennelse av at de drar fordel av privilegier som også er med på å reprodusere global ulikhet, på den andre.

Ironisk nok fører det å være borte hjemmefra, fra det trangsynte og konforme stedet de opprinnelig tok avstand fra, til at de blir mer «norske» enn noen gang. De blir på et vis klebet til sin privilegerte og beskyttede tilhørighet i verden. Opplevelsen av å møte folk fra ulike kulturer synliggjør ikke bare deres kulturelle bakgrunn, men også de særlige privilegiene som følger med å vokse opp i en nordisk velferdsstat. På samme tid som de tiltrekkes av og trives med mer mangfold, fanges de i sine egne medfødte

privilegier. Dette forsterkes av den beklemmende følelsen av at strukturell ulikhet og maktrelasjoner er vanskelige å italesette innenfor den kosmopolitiske ideologien. Begrensningene i den liberale kosmopolitismen som feirer mangfold og forskjell, blir tydelige. Det som ikke settes ord på, er de strukturelle ulikhetene og behovet for global omfordeling. Dette misforholdet får disse unge menneskene til å føle skam. Det faktum at de kommer fra den velstående og beskyttede nordiske velferdsstaten, gir en følelse av å stå i en gjeld som må tilbakebetales, uten at de helt forstår hvordan. Denne helt bestemte formen for privilegium fortsetter å manifestere seg på ulike subtile og interessante måter i deres personlige fortellinger om hvordan de endte opp med å reise hjem igjen til Norge. På tross av sine uttalte misbilligelse overfor det stedet de vokste opp, kan de ikke nekte for at det etter hvert, og delvis til egen forargelse, dukker opp noen lite ærerike behov for å komme hjem.

Hjem og lade batteriene

Av ulike grunner har alle intervjupersonene reist hjem igjen til Norge etter årene i utlendighet. I intervjufortellingene er ambisjonene om «å bli internasjonal» riktignok uforandret. De er fortsatt fast bestemt på å forfølge sitt kosmopolitiske prosjekt og videreutvikle sin utforskning av verden. Fortellingene om hvorfor og hvordan de på intervjutidspunktet befinner seg i Norge, er ikke noe de velger å vektlegge i intervjuene. Disse fortellingene kommer frem mer i det skjulte, akkompagnert av en god porsjon nøling, ubehag og beklagelser med hensyn til hvordan livet har utviklet seg. Men nettopp disse skjulte fortellingene, sammen med alle tanker om hva de føler de burde ha gjort, og hva de skulle ha gjort og kunne ha gjort om bare ikke det og det andre

hadde skjedd, sier kanskje noe viktig om hva som spenner ben for den kosmopolitiske drømmen. «Hjemme» i Norge fremstår i denne delen av intervjuene med ett som det mest komfortable og tryggeste stedet å dra for å lade batteriene, samtidig som det fortsatt fremstår som det lite utfordrende og kjedelige stedet de opprinnelig flyktet fra. Sammen med det kjedelige er også noe «stabil» og «beskyttet» som de vegrer seg for å snakke om, og som på ulike måter ser ut til å ha motivert deres hjemreise. Den direkte foranledningen til at de besluttet å reise hjem, er ikke bare at de ble klar over hvor godt de faktisk har det, og hvor privilegerte de er der hjemme, men også at de begynte å verdsette tilhørighet og trygghet. Denne tilhørigheten fremstår nå som viktig på en mer grunnleggende måte, som noe som gir dem kraft og driver frem deres kosmopolitiske livsprosjekt.

Mange av intervjupersonene refererer til et konkret øyeblikk da de bestemte seg for hvorvidt de skulle «flytte tilbake til Norge» eller «bli internasjonal». I denne refleksjonen blir det tydelig at det å «være internasjonal» krever mye energi og ressurser. Når Karoline vurderte om hun skulle flytte tilbake til Norge etter å ha gått på skole i utlandet, var det med en god del motvilje. Hun understreker at hun «har dårlige minner om Norge og norske skoler». Hun er ikke alene om å betone den inneklemt følelsen hun får på hjemstedet, og understreker at det å reise hjem igjen til Norge var en slags siste utvei. Beslutningen om å reise hjem kom ofte av noe helt tilfeldig som hadde skjedd, og som bare hadde med dem personlig å gjøre. Det var ønsket om å være nærmere sine nære, det kunne være ulike psykiske vansker, sykdom i nær familie eller fysisk og emosjonell trøtthet av å ha «spredte» relasjoner og en vanskelig økonomi som gjorde at de ikke klarte å finansiere skolen og dekke livskostnadene i utlandet. Disse fortellingene fortelles ofte i en «matter of fact»-tone. Ikke sjelden akkompagneres de også av en viss

forlegenhet eller selvironi. De sukker, ler, trekker på skuldrene eller ruller med øynene. Til tross for at flere av dem forteller at de var under langt mindre press enn sine medstudenter og kunne velge de letteste fagene og prioritere sosialt samvær over lekser, karakteriserer de seg selv som utpreget faglig ambisiøse. De forteller at de slet med depresjoner eller psykisk stress på grunn av høye prestasjonskrav i den perioden de tok den internasjonale utdanningen. Som mange andre forteller Heather at hun i visse perioder var «så utslitt» og «trett» at hun «ikke klarte å komme opp av sengen om morgenen». Hun antar i ettertid at hun «trolig må ha vært veldig deprimert» på den tiden. Strevet og presset de opplevde da de levde i utlandet, særlig om det var for en lengre periode, blir sjelden tematisert i forbindelse med de kosmopolitiske idealene og ambisjonene om å bli verdensborgere. Men når intervjupersonene snakker om det som førte dem hjem til Norge, får vi høre om «press», «høye utgifter» og fysisk og emosjonell «utmattelse». Alt dette ble faktorer som undergravde stabiliteten i livet deres. En annen kostnad ved å føre denne type kosmopolitisk tilværelse er manglende mulighet til å ivareta egne emosjonelle behov eller relasjonene til sine nærmeste. Personlige behov for et trygt og nærende «hjem» fremstår som påfallende fraværende i deres fortellinger om den internasjonale erfaringen og utførelsesstrangen. Dette illustreres i den følgende utvekslingen med Elisabeth:

Elisabeth: Jeg tror jeg ønsker å reise over igjen, men ikke på en stund (...) det er bare fordi det er hyggelig å bare være med familien. Det er hyggelig å skape et hjem (...)

Intervjuer: Hva mener du med å skape et hjem?

Elisabeth: Å ha familien min rundt meg og ... Ikke behøve å være så spredt. For selv om jeg synes det er helt fantastisk, så ønsker jeg egentlig ikke å være så spredt (...) Jeg ønsker at dette skal føles mer

som ... mer som hjemme. Det har alltid vært hjemme, men jeg var borte veldig lenge, så ... jeg føler at jeg trenger å gi litt næring til det. Fortsette å utvikle relasjonen til vennene mine og være rundt familien min.

Ensomhet er en av de indirekte følgene ved å reise utenlands for lengre tid. Å bo langt borte fra familie og venner, å være nødt til å etablere nye relasjoner og sosiale bånd, kanskje starte om igjen flere ganger på nye steder, blir over tid mer tyngende. Den spredte følelsen Elisabeth beskriver, kan kanskje knyttes til det sosiologen Craig Calhoun (2003) betegner som «tynne relasjoner», en emosjonell investering som er spredt utover i verden. Å være en verdensborger er i denne forstand en svært ensom ting, som å leve i et slags eksil (Nussbaum 1996 s. 15). Disse unge menneskene formidler også en lengsel etter trygghet og en konkret følelse av tilhørighet til et *sted*. De føler trang til å «gi litt næring» til hjemfølelsen og å utvikle og pleie sosiale bånd hjemme.

Å være ute i verden ser dermed for disse ungdommene ut til å komme i konflikt med behovet for å slå rot og dyrke de nære relasjonene hjemme. Flere forteller om følelsen av en fysisk og emosjonell utmattelse da de bodde i utlandet. Selv om de fortsatt er av den formening at det å reise tilbake til Norge kanskje ikke «var det beste karriere-trekket», innrømmer de at de var «virkelig utbrent» og «rett og slett ønsket å komme hjem». Det virker som om de tykke båndene også handler om en form for rotfeste som ikke bare består av de nære relasjonene til andre mennesker, men også om en tilhørighet til et samfunn. Det er noe med røttene på hjemstedet som de identifiserer seg med og forstår på et emosjonelt nivå. Eva refererer til det som en «felleskapsfølelse» som hun har «problemer med å finne i byen». Hun er svært eksplisitt på at hun må «pleie sine røtter» fra sitt oppvekststed, og at det handler om «et kulturelt språk hun

forstår» og noe som det blir «veldig viktig å kunne utrykke og verdsette» en veldig «personlig forbindelse til». Å bo langt fra familien og gang på gang rykke seg selv opp med roten og utvikle nye røtter i ukjente omgivelser blir til slutt for tungt. For å bøte på «tomheten», «ensomheten» og følelsen av «utbrenthet», i tillegg til de økonomiske vanskene knyttet til livet i utlendighet, velger de å komme tilbake til Norge.

Beslutningen om å reise tilbake til det trygge hjemmet sier utvilsomt noe om alt strevet knyttet til å faktisk leve et liv i «ek-sil». Samtidig har disse behovene en tendens til å fremstilles som helt individuelle og unntaksvis omstendigheter som tilfeldigvis rammet akkurat dem akkurat nå. Deres nåværende tilværelse hjemme i Norge beskrives som en midlertidig tilbaketrekning fra deres kosmopolitiske livsprosjekt, en slags mellomlanding for å lade batteriene og fylle lommeboken. Selv om følelsen av å være innestengt og utilpass på hjemstedet ble en viktig drivkraft for å søke internasjonale eventyr, fremstår det å ha et hjem i Norge som grunnleggende viktig i egenskap av å være noe man kan falle tilbake på. Men denne mer følelsesmessige betydningen lever i skjul bak de liberale kosmopolitiske idealene om mangfold og likeverd. Her er det det autonome og mobile selvet som feires, selvet som føler tilhørighet overalt og ingen steder.

Fanget mellom medfødte privilegier og kosmopolitiske idealer om global rettferdighet ender disse unge menneskene opp med å føle skam og skyld. De tykke relasjonene og det sosiale sikkerhetsnettet som den omsorgsfulle velferdsstaten gir dem, er det som skaper den trygge plattformen som muliggjør bevegelsen ut i verden og tilegnelsen av berikende internasjonale erfaringer. Det er det at de har dette varme og trygge redet som gir dem følelsen av «at alt vil gå helt bra» selv om de skulle «gå på trynet». Denne formen for trygghet utstyret dem med en helt grunnleggende ressurs som både stimulerer og muliggjør lysten til å vende seg

mot verden og dens mangfoldighet. Men av samme grunn vekker møtet med «verden der ute» følelser av skyld og skam, både overfor minoritetsbefolkningen i eget land og overfor mindre privilegerte mennesker i andre deler av verden. Det er også derfor beslutningen om å trekke seg tilbake til de nære relasjonene og en mer problemfri tilværelse hjemme formidles med en god porsjon forlegenhet og delvis skamfullhet. Det kan se ut som om lysten til å utvide sin egen horisont og utvikle forbindelser til verden stanger i noe som dagens kosmopolitiske idealer i liten grad italesetter: at å leve i et slags eksil uten tilhørighet og tykke bånd hverken er realistisk eller bærekraftig, og at det finnes ulike utfordringer og privilegier som følge av menneskers forskjellige sosiokulturelle, økonomiske og strukturelle bakgrunn. Dermed blir disse unge menneskene fanget i ambivalens og splittelse. De tar avstand fra det trangsynte og selvtilstrekkelige i eget oppvekstssted, men fanges i en passiviserende skyldfølelse i møtet med sine egne privilegier. De trekkes mot å skape bånd og forbindelser ute i verden, men blir innhentet av egne emosjonelle behov i møtet med det som følger med den kosmopolitiske tilværelsen: kravene til mobilitet, autonomi og selvstendighet.

De subjektive erfaringene av å leve som en «verdensborger» forteller altså om noe som i liten grad betones og kanskje heller ikke helt passer inn i de globale aktørenes fortellinger om betydningen av en ny orientering mot verden. Men det er nettopp de subjektive fortellingene og motsetningene som disse unge menneskene er fanget i som kan bidra til å utvide og utfordre de vidstrakte fortellingene og sosiale forventningene til kosmopolitiske individer i dag. På den ene siden belyser dette nødvendigheten av et vokabular eller «verktøy» for å kunne gjenkjenne og ta opp strukturelle forskjeller i den globale verden. Dette krever at man tar innover seg de «ukomfortable» og «avstandsskapende» forskjellene blant mennesker, som rase, etnisitet, sosioøkonomisk

bakgrunn samt statsborgerskap. De unge kosmopolittenes nølende bekreftelse av sin egen utmattethet, sine vanskeligheter og sitt behov for tykke bånd stammer fra ubehaget knyttet til deres egne privilegerte tilhørighet til Norden. Men erkjennelsen av at det finnes strukturelle forskjeller i verden, gjør ikke nødvendigvis deres egne utfordringer og lengsler mindre virkelige eller gyldige. Sett i relasjon til andres situasjon er de både privilegerte og heldige, men det utelukker ikke at de har sine ting å stri med. Å erkjenne og forholde seg til begge deler er essensielt for å kunne gå videre med en helhjertet kosmopolitisk orientering mot verden og en følelse av ansvar for den.

Noter

- 1 International Baccalaureate-programmet (IB) er del av The International Baccalaureate Organization (IBO), som er en ideell stiftelse med base i Geneve. Programmet kan spores tilbake til Kurt Hahns globale utdanningsbevegelse, som etter andre verdenskrig førte til etableringen av det første United World College (UWC) i Wales. United World Colleges var således en forløper for det nåværende IB-programmet. I dag består UWC av private internasjonale skoler rundt omkring i verden som tilbyr IB-programmet, og dekker per i dag studenter fra 17 ulike land. The International Baccalaureate Organization tilbyr fire utdanningsprogrammer, hvorav det internasjonale IB Diploma Program for videregående elever (16–19 år) er det eldste og mest velkjente. Det er dette IB Diploma Program som er i fokus i dette kapittelet. For enkelhets skyld betegner vi det som «IB-linjen».
- 2 I de fleste tilfellene har erfaringen av å leve i et internasjonalt miljø startet med perioden de gikk på IB-linjen. De intervjuede ungdommene har gått på IB-linjer ulike steder i verden: tre på norske offentlige skoler, åtte på United World Colleges i ulike land og to på private internasjonale skoler i

utlandet. På intervjutidspunktet var alle i gang med høyere utdanning eller hadde fullført en universitetsgrad.

Litteratur

- Bagnall, N. (2015). *Global Identity in Multicultural and International Educational Contexts: Student identity formation in international schools*. New York: Routledge.
- Brochmann, G. og Hagelund, A. (2010). «Welfare State, nation, and immigration». I: G. Brochmann og A. Hagelund (red.). *Immigration Policy and the Scandinavian Welfare States 1945–2010*. London: Palgrave Macmillan, s. 1–24.
- Calhoun, C. (2002). «The class consciousness of frequent travelers: Towards a critique of actually existing cosmopolitanism». *South Atlantic Quarterly*, Årg. 101(4), s. 869–897.
- Calhoun, C. (2003). «‘Belonging’ in the cosmopolitan imaginary». *Ethnicities*, Årg. 3(4), s. 531–553.
- Calhoun, C. (2008a). «Cosmopolitanism and nationalism». *Nations and Nationalism*, Årg. 14(3), s. 427–448.
- Calhoun, C. (2008b). «Cosmopolitanism in the modern social imaginary». *Daedalus*, Årg. 137(3), s. 105–114.
- Connell, R.W. og Wood, J. (2005). «Globalization and business masculinities». *Men and Masculinities*, Årg. 7(4), s. 347–364.
- Hannerz, U. (1990). «Cosmopolitans and locals in world culture». *Theory, Culture & Society* Årg. 7(2–3), s. 237–251.
- Hannerz, U. (2005). «Two faces of cosmopolitanism: Culture and politics». *Statsvetenskaplig Tidskrift*, Årg. 107(3), s. 199–213.
- Hollinger, D.A. (2001). «Not Universalists, Not Pluralists: The New Cosmopolitans Find Their Own Way». *Constellations* 8(2).
- Hollway, W. og Jefferson, T. (2012) *Doing Qualitative Research Differently: Free Association, Narrative and the Interview Method*. London: Sage.
- International Baccalaureate Organization (IBO) (2013). *IB learner profile*. [pdf] Geneva: IBO. Hentet fra: <https://www.ibo.org/contentassets/fd82f70643ef4086b7d3f292cc214962/learner-profile-en.pdf> [hentet 8. des. 2020].

- International Baccalaureate Organization (IBO) (2015). *The IB Middle Years Programme Statistical Bulletin*. [pdf] Geneva: IBO. Hentet fra: <https://www.ibo.org/about-the-ib/facts-and-figures/statistical-bulletins/middle-years-programme-statistical-bulletin/> [hentet 8. des. 2020].
- International Baccalaureate Organization (IBO) (2020). *The IB Middle Years Programme Final Statistical Bulletin*. [pdf] Geneva: IBO. Hentet fra: <https://www.ibo.org/about-the-ib/facts-and-figures/statistical-bulletins/middle-years-programme-statistical-bulletin/> [hentet 8. des. 2020].
- International Baccalaureate Organization (IBO) (u.å.). *Find an IB World School* [online] Tilgjengelig på: <https://www.ibo.org/programmes/find-an-ib-school/?SearchFields.Country=NO&SearchFields.ProgrammePYP=true> [hentet 8. des. 2020].
- Jamieson, L. (1988). *Intimacy: Personal Relationships and Modern Societies*. Cambridge: Polity Press.
- Kuisma, M. (2008). «Rights or privileges? The challenge of globalization to the values of citizenship». *Citizenship Studies, Årg. 12*(6), s. 613–627.
- Lister, R. (2009). «A Nordic nirvana? Gender, citizenship, and social justice in the Nordic welfare states». *Social Politics, Årg. 16*(2), s. 242–278.
- Ljunggren, J. og Andersen, P.L. (2014). «Vertical and Horizontal Segregation: Spatial Class Divisions in Oslo, 1970–2003». *International Journal of Urban and Regional Research, Årg. 39*(2), s. 305–322.
- Mitchell, K. (2003). «Educating the national citizen in neoliberal times: From the multicultural self to the strategic cosmopolitan». *Transactions of the Institute of British Geographers, Årg. 28*(4), s. 387–403.
- Nussbaum, M.C. (1996). «Patriotism and Cosmopolitanism». I: J. Cohen (red.). *For Love of Country: Debating the Limits of Patriotism*. Boston: Beacon Press, s. 2–17.
- OECD (2018). *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world. The OECD PISA global competence framework*. Paris: OECD. Hentet fra: <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2018-global-competence.htm>.

- Oxfeldt, E. (2018). «Framing Scandinavian guilt». *Journal of Aesthetics & Culture*, Årg. 10(2), s. 1–5.
- Papastephanou, M. (2016). *Cosmopolitanism: Educational, Philosophical and Historical Perspectives*. Cham: Springer.
- Pollock, S., Bhabha, H.K., Breckenridge, C.A og Chakrabarty, D. (2002). «Cosmopolitanisms». *Public Culture*, Årg. 12(3), s. 577–589.
- Prieur, A., Rosenlund, L. og Skjott-Larsen, J. (2008). «Cultural capital today: A case study from Denmark». *Poetics*, Årg. 36(1), s. 45–71.
- Roberts, B. (2015). «Education for a different world: How international education responds to change». I: M. Hayden, J. Levy og J. Thompson (red.). *The SAGE Handbook of Research in International Education*. London: SAGE.
- Skeggs, B. (2004). *Class, Self, Culture*. London: Routledge, s. 88–107.
- Sklair, L. (2002). «Democracy and the transnational capitalist class». *International Political Science Review*, Årg. 23(2), s. 159–174.
- Song, M. (2019). *Becoming Cosmopolitan: Identity, belonging, and gendered tensions in the narratives of young people in Norway*. Masteroppgave, Universitetet i Oslo.
- UNESCO (2015). *Global Citizenship Educaiton. Topics and Learning Objectives*. Paris: the United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization. Hentet fra: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232993>.
- Urry, J. (2011). «Does mobility have a future?» I: M. Grieco og J. Urry (red.). *Mobilities: New Perspectives on Transport and Society*. London: Routledge, s. 3–20.
- Vieten, U.M. (2012). *Gender and Cosmopolitanism in Europe: A Feminist Perspective*. London: Routledge.
- UWC International (u.å.). *What is UWC?* Hentet fra <https://www.uwc.org/about> [hentet 8. des. 2020].
- Weenink, D. (2008). «Cosmopolitanism as a form of capital: Parents preparing their children for a globalizing world». *Sociology*, Årg. 42(6), s. 1089–1106.

Om forfatterne

Hilde Bondevik er professor i medisinsk og helsefaglig humaniora, Avd. for tverrfaglig helsevitenskap, Det medisinske fakultetet, Universitetet i Oslo, og leder av forskergruppen SHEP – Samfunn, helse, makt. Forskningsinteresser er medisinsk historie, vitenskapsteori og grunnlagsspørsmål i medisin og helsefag, narrative tilnæringer til helse og sykdom og kjønnsperspektiver på helse og sykdom.

Inga Bostad er professor i filosofi, Institutt for pedagogikk, Universitetet i Oslo og professor 2, Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo. Leder av det komparative forskningsprosjektet Den nordiske utdanningsmodellen (NordEd) og forskergruppen HumStud, humaniorastudier i pedagogikk. Forskningsinteresser er pedagogisk filosofi og pedagogiske grunnlagsspørsmål.

Jan Grue er professor i kvalitativ metode, Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo. Forfatter av en rekke bøker, inkludert memoarene *Jeg lever et liv som ligner deres. En levnetsbeskrivelse* (2018) og *Hvis jeg faller. En beretning om usynlig arbeid* (2021). Leder forskningsprosjektet The Politics of Disability Identity. Forskningsinteresser er funksjonshemning, kropp, normalitet og språklige representasjoner.

Turid Løyte Harboe Turid Løyte Harboe er utdannet fagpedagog fra UiO og har lang undervisningserfaring fra pedagogikk- og lærerutdanning. Hun jobber i skjæringspunktet mellom pedagogisk filosofi og pedagogisk historie, og er opptatt av å studere pedagogiske grunnlagsspørsmål i et nåtidsperspektiv. Hun har publisert artikler og bokkapitler om norsk pedagogikk-, lærer- og lærerutdanningshistorie med særlig vekt på utdanningens etiske og politiske dimensjon.

Harald Jarning har arbeidet i lærerutdanning og ved forskningsråd og var ansatt ved Iped ved UiO fra 2015 til 2021. Faglige interesseområder er norsk og internasjonal utdanningshistorie, didaktikk og læreplanforskning, og lærdomshistorie om lærerkvalifisering, pedagogikk og utdanningsvitenskap.

Ole Andreas Kvamme er førsteamanuensis ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo. Forskningsinteresser er pedagogisk filosofi og religion og etikk-didaktikk med særlig vekt på problemstillinger knyttet til miljø og bærekraft. Medlem av forskergruppen Humaniorastudier i pedagogikk (HumStud) og Challenges of Sustainability in Educational Research (COSER).

Elin Rødahl Lie er ph.d.-stipendiat tilknyttet forskningsprosjektet Den nordiske utdanningsmodellen (NordEd), Institutt for Pedagogikk, Universitetet i Oslo. Til vanlig er hun universitetslektor samme sted. Lie har master i pedagogikk og bachelor i tverrfaglige kjønnsstudier fra Universitetet i Oslo. Den faglige interessen rettes særlig mot pedagogiske spørsmål omkring kjønn, likestilling og demokrati. Lie er bidragsyter til antologiene *Pedagogiske fenomener* (2016) og til *Barn og deres voksne* (2018).

Mariann Solberg er professor i pedagogikk ved Institutt for lærerutdanning og pedagogikk, UiT Norges arktiske universitet. Leder forskningsgruppen Pedagogisk filosofi ved UiT, ansvarlig redaktør for *Uniped*, tidsskrift for universitets- og høyskolepedagogikk. Forskningsinteresser er pedagogisk filosofi og pedagogiske grunnlagsspørsmål med særlig vekt på kunnskap og danning.

Minji Song har en mastergrad i kjønnsstudier fra Universitetet i Oslo. Kapittelet i denne boken er basert på hennes masteroppgave fra 2019: «Becoming Cosmopolitan. Identity, belonging, and gendered tensions in the narratives of young people in Norway», UiO 2019. Song har studert pedagogikk ved Yonsei-universitetet i Sør-Korea og kjønn ved University of California, Berkeley i USA.

Ingerid S. Straume er faglitterær forfatter og universitetslærer. Hun har doktorgrad innenfor pedagogisk filosofi og arbeider til daglig som leder av skriveprogrammet ved Universitetsbiblioteket i Oslo. Hennes forskningsinteresser ligger spesielt i skjæringspunktet mellom pedagogisk og politisk tenkning.

Hans Weisethaunet er professor i musikkvitenskap ved Institutt for musikkvitenskap, Universitetet i Oslo. Han har publisert arbeider innen musikkantropologi, om musikkritikk, jazz, populærmusikk, nasjonalitetsteori og kulturteori.

Helene Aarseth er sosiolog og professor ved Senter for tverrfaglig kjønnsforskning ved Universitetet i Oslo. Hun har skrevet flere bøker og artikler om familie, hjem og hverdagsliv med særlig vekt på kjønn og klasse.

Register

A

Aksdal, Erling 260, 261, 271,
273, 279
Albrecht, Glenn A. 73, 77
analytisk filosofi 175
annerledeshet 114, 158
ansvar 201, 203, 211, 212, 213
antropocen 61, 62, 64, 67, 69,
72, 74, 75, 76
aporetisk 72
arbeiderbevegelsen 42
arbeidshjem 136, 143, 146
Arendt, Hannah 7, 30
Aristoteles 24
Aurora-bøkene 217, 219, 220,
221, 222, 230, 231, 233, 234,
243, 244, 246, 248
Autotelisk 28
aandssvakeomsorgen 142

B

barndom 217, 240
Barndommens verden 217
barnemann 225, 231
barne- og ungdomspsykiatri
139, 151, 154, 155, 156, 166, 167,

168, 169

barneoppdragelse 220
Barnepsykiatri 152
barnesentrert 226
Barthes, Roland 157, 158, 159,
160, 166, 169
behandlingsskolen 133, 135
Behandlingsskolen 135, 153, 161
Bernstein, Basil 106, 109, 110,
179, 195
beskyttelse 73, 74, 75
biologiske interesse 28
bioregionalisme 65, 66, 68
biosofi 25
biosofisk 25, 26
Bjørklund, Terje 258, 259
bondebevegelsen 42
Bowers, C.A. 65, 66, 68, 70, 71,
72, 76, 77
Brox, Ottar 189, 195

C

Carstensen, Stian 272, 273, 274,
280
COVID-19-pandemien 63
Cresswell, Tim 67, 77

D

Dahl, Roald 222, 223, 225, 232
 dannelse 9, 10, 14, 16
 dannelsesdyktig 134, 135, 143
 danning 203, 205, 228, 233, 236
 de Beauvoir, Simone 22, 29
 demokrati 236, 237
 den brente jords taktikk 73
 den kulturelle allmenningens
 70
 den økologiske krisen 68, 70
 det kosmopolitiske mennesket
 289
 det kosmopolitiske selvet 290
 det lange 70-tallet 220, 222,
 224, 230
 det nasjonale kvalifikasjonsram-
 meverket for livslang læring
 176
 Dewey, John 177
 dialogisk 252, 263
 diasporisk identitet 31
 diskriminering 114
 Diskurs 30
 diskursanalyse 118
 drømmeland 172
 dystopi 241

E

Eckersley, Robyn 65, 68, 77
 Edvardsen, Edmund 189
 Eftestøl, Olav Andreas 45, 46, 58

eksamensskolen 99
 eksistensiell dimensjon 74
 ekskludere 115, 118, 119, 120
 ekskluderende 188, 189, 192
 ekskludering 134, 137
 eliteforakt 235
 Emma Hjorth 135, 138, 145, 146,
 147, 163, 165, 166
 enhetsskolen 133
 epokale samfunnsproblemer 76
 essensialisere 188, 191
 Evang, Karl 138, 139, 151

F

Fagfornyelsen 252
 fantasi 218, 244
 fellesskap 217, 235, 237, 238
 fellesskolen 138, 162
 feministisk 23
 fenomenologisk 67
 Fjermeros, Halvor 135, 145, 148,
 149, 150, 166, 167
 FNs Barnekonvensjon 232, 246
 FNs naturpanel 63
 folkeskolelovene 147
 forankring 20, 26, 27
 forbilde 222, 232
 formålsparagraf 8
 Foucault, Michel 140, 157, 158,
 160, 167, 168
 Freire, Paulo 69
 fremmedgjøring 8, 11

- frigjøringsprosjekt 70
 frihet 22, 29, 34
 funksjonshemmet 114, 117, 119,
 121, 126, 128, 129, 131
 funksjonshemming 114, 115, 117,
 118, 119, 125, 126, 127
 funksjonshemmingsforskning
 116
 følelsesmessig 287
- G**
- Gadamer, Hans-Georg 177
 GAP-modellen 115, 125
 Gertz, Clifford 180, 195
 Giroux, Henry 69
 globalisert kapitalistisk økono-
 mi 288
 globalt fellesskap 286
 globalt perspektiv 65, 67, 68, 69,
 71, 75, 76
 global utdanningspolitikk 192
 Goffman, Ervin 158, 167
 Goodheart, David 181, 195
 Greenwood, David A. 69, 70,
 72, 75
 Greve, Anniken 173, 195
 Guggenbühl, Johan 141
- H**
- habitat 176
 Hagemann, Sonja 218, 219, 220,
 221, 226, 247
- handlingsfilosofi 185
 handlingsteori 182, 185, 190
 Hansen, Torbjørn 34, 35
 hatprat 21
 Heidegger, Martin 67, 182
 Heimbyggjaren 42
 heimkunnskap 39, 53, 54, 59
 Heimstadlæra 44, 46, 50, 58, 59
 helbredelsespedagogikk 140
 heterotelisk 28
 heterotopi 157
 Heterotopia 157
 hjemland 172
 hjemsted 8, 12, 16
 hjemstedsfølelse 19, 21, 27, 29
 Hoff, Trygve 190
 humor 222, 224, 231
 Husserl, Edmund 30
 hverdagskunnskap 179
- I**
- Ibsen, Henrik 22
 identitetsdannelse 172, 186
 ideologikritisk 69
 idiorytmi 157, 158
 ikke-dannelsesdyktig 143, 163
 improvisasjon 258, 275
 Inderberg, John Pål 262, 263,
 264, 271, 276
 infantilisere 241
 inkluderende 188, 189
 innvandring 239

institusjonsskole 134, 164
 instrumentell rasjonalitet 72
 integrering 134, 137, 138
 integreringspolitikk 138
 internasjonal forståelse 294
 internasjonal skole 294
 internasjonal utdanning 293
 Itard, J.M.G. 141

J

Janson, Alfred 256, 257, 258
 jazzutdanning 251, 252, 259,
 260, 270
 Jentoft, Svein 189

K

Kafka, Franz 33
 Kant, Immanuel 24
 Kirkegaard, Søren 29
 kjønnsperspektiv 68, 74
 kjønnsroller 219, 220, 230, 231
 klasser 224
 klimaendring 239, 241
 klimaendringer 63, 69
 Knutsen og Ludvigsen 223, 224
 kompetanse 199, 200, 202, 208
 komplekse tilhørighetsformer
 290
 kosmopolitiske eliten 290
 kosmopolitiske idealer 285, 289,
 305
 kosmopolitisk identitet 286

kosmopolitisk kapital 289, 294,
 295, 297
 kosmopolitisk kompetanse 285
 kosmopolitisk orientering 288
 kosmopolitisk verdensanskuelse
 288
 Kristvik, Erling 49, 50, 51, 52,
 54, 58, 59, 60
 kritisk stedspedagogikk 64, 67,
 69, 70, 72, 74, 75
 kritisk tenkning 64, 70, 71, 72,
 74, 75
 kropp 113, 114, 117, 118, 128
 kulturell homogenitet 293
 kulturell kompetanse 294
 kulturelt mangfold 286
 kunnskapsidealene 10, 133, 135
 kunnskapssamfunnet 7
 Kunnskapsskolen 201
 Kurt-bøkene 220, 221, 225, 229,
 230, 231, 232, 233, 234, 244,
 245, 248

L

Leopold, Aldo 66
 Lippestad, Johan Anton 144,
 145, 165
 Livsmestring 197, 198, 199, 200,
 209, 215
 livsvilkår 62, 69, 74
 Loe, Erlend 225, 244, 247
 Lovano, Joe 268

lov om spesialskoler 134, 143,
144, 146, 153, 168
lykke 197, 210
lyttekompetanse 271, 276
Lyttemetodikk 274
lyttemusikk 256
Lytting 261, 265, 272, 275
læringsstrategi 10
Løvlie, Lars 40, 41, 57, 59, 176,
177, 195

M

maktutøvelse 67, 75
mangfold 294, 300, 305
Markussen, Bjarne 28
masseutdanning 81, 83, 99, 103,
106
Massey, Doreen 67, 68, 69, 73,
79, 191, 195
McLaren, Peter 69
Meløe, Jacob 182, 183, 184, 185,
186, 187, 188, 190, 192, 195
meningsinnhold 26
meningstap 21, 24, 26, 29, 33
meningstomhet 29
mentalhygienisk 152
meritokratisk kontroll 100, 101
metafysisk 26, 28
mistillit 235
mobbing 224
moderniteten 70
moralisering 226

moralsk og politisk dannelse
172
musikkantropologi 253
musikkforskning 251
musikkhistorie 251, 256
Musikkteori 267
mytisk sted 172

N

naturlap og økokriser 242
Nergård, Jens Ivar 189
Nic Waals Institutt 151
Nietzsche, Friedrich 24, 29, 36
nord 171, 172, 173, 174, 175, 177,
179, 182, 185, 186, 188, 189,
190, 192, 193
normalisering 134, 142, 158
Normalplan av 1922 44, 46, 59
normativ 7
NRK 220
nyliberalisme 217, 236
nyromantikken 226

O

oikofob 30
ondskap 232
ontologisk trygghet 287
oppdragelsesbegrepet 208, 212
oppdragermandat 233, 242
Orr, David 40, 65
Ølnes, Njål 275, 276, 283

P

partikulær 173, 185, 190
 Paulston, Rolland 103, 112
 pedagogikkens mulighetsbe-
 tingelser 177
 periferi 172, 174, 175
 Pirsig, Robert M. 22
 Poe, Edgar Allan 172, 196
 politisk korrekt 233, 235
 populærmusikk 254, 256
 postmodernismen 224
 powerful knowledge 179, 189,
 196
 privilegert bakgrunn 298
 privilegerte familier 298
 Privilegert tilhørighet 285
 proposisjonale kunnskap 171,
 175, 177, 178, 179, 181, 182,
 185, 190, 192, 194
 psyke 237
 psykiatri 151, 152, 167
 psykologi 220, 226

R

refleksivt danningsbegrep 71
 reformpedagogikk 47
 regresjon 242
 reinhabitasjon 65
 Rokkan, Stein 174
 Rowling, J.K. 232
 rullestol 114, 127, 128
 rullestolbrukere 114, 128

S

samfunnskontrakt 23
 samfunnskritisk 233
 samfunnspedagogisk prosjekt
 221, 225
 Schopenhauer, Arthur 24, 36
 Schuringa, Christoph 175
 Seguin, Eduard 140, 141
 selvbiografisk 113
 sentrum 171, 172, 173, 174, 196
 Sethne, Anna 46, 47, 48, 49,
 50, 51, 52, 59, 60
 sikkerhetsnett 305
 situert kunnskap 66, 70, 76
 sjangerbrudd 232
 skolestreikene for klimaet 76
 Skouen, Arne 135
 Smith, Gregory A. 65, 66, 67,
 79
 Smith, Wadada Leo 268, 279
 Sobel, David 65, 66, 67, 79
 solastalgia 72, 73, 75
 solidarisk 76
 sosialdemokratiet 224
 sosiale bevegelser 224
 sosiale medier 237, 242
 sosialisering 218
 sosial konstruktivisme 67
 sosialmedisin 152, 161
 Spesialskolen 143
 Statens senter for Barne- og
 ungdomspsykiatri 135

Stedets pedagogikk 39, 40, 41,
42, 56
stedspedagogikk 11, 64, 65, 66,
68, 69, 75, 76, 177, 190
stedstap 72, 76
stigmatisering 134
subjekt 233, 237
subjektivitet 233
Suisa, Judith 30
sårbarhet 74

T

tenåringer 241
thick attachments 290
tilhørighet 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14
Tolkien, J.R.R. 228
topos 30, 133, 137
tredjelinjestitusjon 153
Trøndelag musikkonservatori-
um 253, 258, 259
Tuedio 19, 36
tvangsevakuering 73
tykke beskrivelser 180, 183, 187
tykke bånd 290, 306, 307
tykke relasjoner 305

U

Uexkull, Jakob von 24
ultima Thule 171, 172, 192, 194
ungdomspsykiatri 153

ungdomstiden 241
universalisering 74
universalisme 178, 181
universell 173
utopi 172, 178

V

vare 236, 237, 242
velferdsstaten 134, 166
venstrebevegelsen 42
venstreside 224
verdensborger 304, 306
Vestly, Anne-Cath. 221, 227,
233, 248
Vinje, Hilde 28
voksenrollen 217, 224
vold 231
Wittgenstein, Ludwig 182

Y

Young, Michael 179, 196

Z

Zapffe 11

Å

åndssvakeanstalt 140
åndssvakeomsorgen 134
åndssvakesaken 144, 145
Åndsvakeloven 134, 144