

En grunnleggende kritikk av virksomheten i skole og barnehage

BOKOMTALE: *Til alle barns beste?* av Espen Schaanning er en drepende kritikk av dagens virksomhet i skole og barnehage, med deres økende vekt på læring og forberedelse til livet som samfunnsnyttig borger. Denne kritikken er det mange som kan slutte seg til, men Schaanning går videre og stiller mer grunnleggende spørsmål om hvorvidt en voksenstyrt skole og barnehage som uvilkårlig har en sorteringsfunksjon i det hele tatt kan gi barn og unge et godt liv her og nå. Boken er høyst lesverdig, og Schaannings evne til å sette ting på spissen pirrer denne leseren til å tenke gjennom tidligere oppfatninger og sette i gang nye diskusjoner med studenter, kolleger og venner.

Av Nina Volckmar, professor i pedagogikk (utdanningshistorie/utdanningspolitikk) ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU)

Til alle barns beste? Intervensjoner i skolefeltet er, med unntak av ett kapittel, en samling tidligere utgitte tekster av Espen Schaanning, professor i idéhistorie ved Universitetet i Oslo. Av bokens 16 kapitler er 10 kapitler bokomtaler, alle publisert i det idéhistoriske tidsskriftet *Arr*, der Schaanning selv sitter i redaksjonen. Tre kapitler er analyser av stortingsmeldinger, et kapittel er en gjesteforelesning fra 2008 (publisert i kortversjon i 2016) og et kapittel er tidligere publisert som artikkel i *Arr*. Alle disse tekstene er publisert i tidsrommet 2012-2018. Det er bare «Hvis skolematematikken ikke fantes» som ikke er publisert tidligere (kapittel 13).

I og med at de fleste av kapitlene er tidligere publiserte bokomtaler, vil ikke jeg gå inn på Schaannings kritikk og vurdering av de enkelte bøkene, men konsentrere meg om de synspunkt som Schaanning gjennom bokomtalene og analysene av stortingsmeldingene bringer til torgs. Kapitlene er samlet i fire bolker, en om skolehistorie, en om skolefilosofi, en om skolematematikk og en om skole i barnehagen.

En annerledes skole?

Harald Thuen, professor i pedagogikk ved Høyskolen i Innlandet, får både honnør og kritikk for sin framstilling av utdanningssystemets utvikling i *Den norske skolen. Utdanningssystemets historie* (2017). Schaanning skriver sågar at *Den norske skolen* «på mange måter (er) et strålende verk som både forankrer skolereformer i samtiden og trekker korte og lange linjer» (s. 13). Han kritiserer imidlertid Thuen for å presentere utdanningssystemets historie fram til 1990-tallet som en framskrittshistorie – og derigjennom legitimere skolen slik den var, før Kunnskapsløftet og denne reformens vekt på læringsutbytte, prestasjon og konkurranse. Til det er å si at det er relativt utbredt blant skolehistorikere å framstille den norske skolens utvikling som en framskrittsfortelling fra

midten av 1800-tallet og fram til slutten av 1980-tallet, og at Thuen ikke skiller seg ut her. En har sett på framveksten av et enhetlig utdanningssystem (enhetsskolen¹) som stadig har inkludert flere grupper elever og gjort det lettere å avansere fra grunnskole til videregående skole og høyere utdanning med blide øyne. Det forhindrer derimot ikke de samme skolehistorikerne å kritisere enkelte aspekt ved enhetsskoleprosjektet. På samme måte er det en omforent oppfatning at skolen etter 1990-tallet i økende grad har lagt vekt på kunnskapsinnlæringen, og at dette etter 2000 ytterligere er forsterket gjennom testing og måling av elevenes læringsutbytte. Skolens kvalitet skal sikres gjennom måling av elevenes læringsutbytte. Det er dette som er grunnlaget for Thuens omtale av skolen etter 1990 som en prestasjonsskole.

Schaanning stiller seg åpenbart kritisk til hele enhetsskoleprosjektet, og skriver som en kommentar til Thuens bok at han «på en måte [blir] umerkelig tvunget til å betrakte den moderne, norske enhetsskolen som skolehistoriens ypperste uttrykk», og tilføyer: «Til tross for at jeg vet bedre» (s. 27).

Lenger utover i boken skjønner vi at Schaannings totale avvisning av framstillingen av den norske enhetsskolens utvikling som en framskrittsfortelling bunner i en generell skepsis mot skolen *per se*, og at han gjerne skulle ha sett at også Thuen hadde stilt det grunnleggende spørsmålet om skolens berettigelse som institusjon. Derfor blir han også skuffet over Anne-Mette Stabels bok om steinerskolens historie, der hun ifølge Schaanning ikke svarer på den for ham lovende tittelen *Hva skal vi med skole?* (2016). Stabel er for øvrig selv lærer på Steinerskolen og boken er en omarbeidet versjon av hennes doktorgradsavhandling.

Det er en grunn til at Schaanning innledningsvis i boken åpner med en referanse til Nils Christies² kjente bok fra 1971, *Hvis skolen ikke fantes*. Dette grunnleggende spørsmålet er et gjennomgående tema utover i boken, og spesielt i bolken Skolefilosofi. I kapitlet «Skolens mål og mening» (gjesteforelesning ved Universitetet i Bergen i 2008) kritiserer han skolen som et sorteringsapparat, der elevene sorteres ut i fra prestasjoner med utgangspunkt i en gitt norm, og derigjennom skaper vinnere og tapere. Schaannings poeng er at skolens normer og kunnskapsmål uvilkårlig skaper tapere. «Ingen har lese- eller skrivevansker før de måles opp mot en norm som fastsetter hva som er bra og dårlig lese- og skriveferdigheter», sier han (s. 73).

Her avfeier han ikke skolen som institusjon, men sier at vi må tenke annerledes om skole. Selv foreslår han tre kriterier for en alternativ skole: 1) Skolens øverste mål burde være livsglede og livsutfoldelse, noe som ville innebære at skolen fristilles fra kravet om at den skal være en forberedelse til senere karriere; 2) Skolen må opphøre å fungere som et sorteringsapparat; og 3) man må slutte å måle elevenes prestasjoner ut i fra bestemte normkrav. Konkret hva slags skole dette i praksis kunne være, sier Schaanning lite om, men han inviterer til «en kritisk og grundig diskusjon av skolen som samfunnsinstitusjon» (s. 133).

MER OM ESPEN SCHAANNING: [Naken dame på fest](#) • [Festtidsskrift til Espen Schaanning](#)

Demokratiet og skolen

Dette siste fører oss til Schaannings kritikk av framstillingen av skolen som en demokratisk institusjon. «Skolen er så langt fra et demokrati som vi kan komme», hevder Schaanning (s. 125). Slik jeg leser Schaanning ville skolen etter hans oppfatning først være en demokratisk institusjon hvis elevene selv kan velge hva de ville gjøre, når, hvor lenge og på hvilken måte (noe som også synes som et ideal i Schannings alternative skole). Derfor henger også Schaanning seg opp i Thuens bruk av demokratibegrepet i sin framstilling av utdanningssystemets historie og skriver at demokratibegrepet brukes på hele syv forskjellige måter i Thuens bok. Til Thuens forsvar vil jeg hevde at de ulike betydningene han gir demokratibegrepet ligger i den historisk-kulturelle kontekst de blir brukt i. Hvorvidt skolen er en demokratisk institusjon eller ikke, ligger etter min oppfatning i selve forvaltningen og hvorvidt en har et demokratisk styresett eller ikke. Demokratisk valgte politikere har et ansvar for den til enhver tid gjeldende skoleordning, og skoleeierne, skolene og lærerne har et ansvar for å omsette denne politikken til praktisk handling. *Hvordan* dette håndheves bør imidlertid være gjenstand for en kontinuerlig og bred drøfting av skolen som samfunnsinstitusjon. Jeg deler ikke Schannings oppfatning om at enhver voksenstyrt aktivitet i skolen er udemokratisk *per se*.

Skolen som middel til sosial utjevning

Allerede i forelesningen ved Universitetet i Bergen i 2008 stiller Schaanning seg kritisk til selve prosjektet om å bruke skolen som middel til sosial utjevning. Utjevning av sosiale forskjeller i Norge må snarere gå gjennom «en beinhard skattepolitikk, sosialpolitikk og boligpolitikk, der man tar fra de rike og gir til de fattige», sier Schaanning (75). Idéen om skolen som fremste institusjon for sosial utjevning henger ifølge Schaanning sammen med skolens rolle som sorteringsapparat og dens differensiering av elevmassen etter evner og anlegg.

I kapitlet «Prestasjonsskolen», som tar for seg Meld. St. 21 (2016-2017) *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*, kommer dette klart fram i omtalen av dagens skole som en konkurransearena. Kunnskapsløftets innføring av kompetansemål som skal nås på ulike trinn i bestemte fag gjør det lettere å måle elevenes prestasjoner samlet og enkeltvis. Det som er Schaannings poeng her er at kompetansemålene er så vanskelige at ikke alle kan nå dem – og at det heller ikke er meningen. Dette eksemplifiseres ved bruken av kartleggingsprøver som skal identifisere elever som «ligger under og rundt bekymringsgrensen» (s. 166). Schaanning viser til en fotnote i stortingsmelding 21 der det står: «Bekymringsgrensen er basert på de 20 prosent svakeste på landsbasis» (Meld. St. 21, s. 69). Det vil altså si at systemet er basert på at 20 prosent av elevmassen alltid vil befinne seg under bekymringsgrensen. Det vil altså *alltid* være noen på bunn som ikke presterer innenfor det som er satt som norm for akseptabelt. Selv om det alltid vil være muligheter for sosial mobilitet gjennom utdanning, vil altså systemet i seg selv reproducere sosiale forskjeller. Jeg deler

Schaannings analyse på dette punktet. Skolen kan etter min oppfatning kun *bidra* til sosial utjevning. Det er illusorisk at sosial utjevning fullt ut kan oppnås gjennom utdanning. Sosial utjevning krever først og fremst en annen bolig, fordelings-, og skattepolitikk.

Skolens rolle som sorteringsapparat særlig tydelig i skolematematikken

Schaanning er spesielt bekymret for den rollen matematikken har fått i dagens skole og barnehage. I *Til alle barns beste?* tar han for seg den østeriske professoren David Kollosche sin analyse av skolematematikkens funksjoner i boken *Gesellschaftliche Funktionen des Mathematikunterrichts*, utgitt i 2015 (i kapitlet «Om å disiplinere tenkningen»). Gjennom Michel Foucaults genealogiske tilnærming analyserer Kollosche når, hvor og på hvilken måte matematikken og matematikkundervisningen ble etablert, hvilke interesser de tjente og hvilke alternativer som ble utelukket. Med utgangspunkt i Kollosches bok hevder Schaanning at matematikkundervisningen primært er «en form for karakterdannelse, der elevene ikke bare skal opparbeide seg viljestyrke og utholdenhet, men der de både opplæres til å dyrke det som (angivelig) er sant og oppdras til å oppfatte verden som noe som lar seg forstå og ordne ved hjelp av matematikk» (s. 188). I og med at matematikkfaget og matematikkundervisningen anses som viktig i selve karakterdannelsen, vil de som mislykkes i matematikk ifølge Schaanning, ikke bare tvinges til å oppfatte seg selv som dårlig i matematikk, men også som en person som ikke er i stand til å takle livet.

Ifølge Schaanning er det skrevet svært lite om matematikkundervisningens historie i norsk skole. Bård Harboes bok *Formal eller real matematikkundervisning* (2015) er ifølge Schaanning et hederlig unntak (omtalt i kapitlet «Matematikk til hverdags»). Harboe er utdannet cand. real ved UiO, lærer i realfag og var tidligere engasjert som konsulent i Forsøksverket for skoleverket. I boken kritiserer Harboe den abstrakte og formale matematikkundervisningen som kom til Norge fra USA på slutten av 1960-tallet, omtalt som den moderne matematikken. Harboe på sin side argumenterte for den reale matematikken som tok utgangspunkt i barnas egen livsverden. Den moderne matematikken var ifølge den amerikanske School Mathematics Study Group det som trengtes i den moderne verden. Den moderne matematikken vendte skolematematikken bort fra praktisk regning og over til det abstrakte. Den ble begrunnet samfunnspolitisk i det den skulle lære elevene matematikkens grunnleggende struktur – det abstrakte systemet all matematikk bygde på – og derigjennom lære dem å tenke (riktig). Den moderne matematikken forsvant like fort som den kom, både fordi den ble kritisert for å være elitistisk og ikke har den oppdragende virkningen den hadde lovet.

Schaanning er like fullt og ikke uventet skeptisk til både skolematematikken og matematikkundervisningen i skolen, og vier et helt kapittel til egen analyse og drøfting av skolematematikken («Hvis skolematematikken ikke fantes»). Her går han igjennom de rådende politiske og faglige begrunnelsene for matematikkfaget, både som dannelsesfag og fagets nytte i dagligliv og videre yrkesliv. Ikke overraskende hevder Schaanning at mange barn aldri vil få bruk for det de lærer i matematikkundervisningen, og at dette faget står i en særstilling når det gjelder å

skape tapere i norsk skole. Schaanning vil heller at elevene på et senere tidspunkt kan lære seg det de har behov for å kunne enten i dagliglivet eller på jobb. Ikke minst er han skeptisk til matematikkens inntrenging i barnehagen.

Kartleggingsverktøyenes inntreden i barnehagen

I kapitlet «Vitensnettene omkring barnet», i bolken Skole i barnehagen, omtaler Schaanning Mari Pettersvold og Solveig Østrem sin bok *Mestrer, mestrer ikke. Jakten på det normale barnet* (2012). Pettersvold og Østrem er henholdsvis førsteamanuensis og professor i pedagogikk ved Universitetet i Sørøst-Norge. De tegner et dystert bilde av den myriaden av kartleggingsprogrammer som har invadert barnehagen de siste årene, og påpeker at innholdet i disse kartleggingsverktøyene handler vel så mye om disiplinering som å avdekke manglende utvikling innen språk og matematikk. Schaanning, som ellers gir Pettersvold og Østrem honnør for et utmerket innlegg i debatten om jakten på avvik og kartleggingsverktøy i barnehagen, kritiserer boken for ikke i tilstrekkelig grad å se kartleggingsvirksomheten i barnehagen i lys av det som skjer i skolen. Ifølge Schaanning er det dagens prestasjonsskole og konkurransejaget (eller skoleracet som Schaanning kaller det) som har gjort kartleggingsverktøyene og mestringsprogrammene så viktige i barnehagen. Denne kritikken utdypes i kapitlet «Den nye barnehageforståelsen», der Schaanning omtaler Meld. St. 19 (2015-1016) *Tid for lek og læring. Bedre innhold i barnehagen*.

Et viktig innspill

Samlet sett er *Til alle barns beste?* en massiv kritikk av den rådende forståelsen av skolen og barnehagen hos politikere, skolebyråkrater og forskere, og kritikken slår både til venstre og høyre i det politiske landskapet. Også Trond Giske bok *La læreren være lærer* (2015) og Audun Lysbakken og Tarjei Hellands bok *Framtidsskolen* (2017) kritiseres for å legitimere og opprettholde det eksisterende skolesystemet.

I bolken Skolehistorie kritiserer Schaanning skolehistorikernes framstilling av den norske skolens utvikling som en framskrittsfortelling og manglende evne til å reise spørsmål om skolens funksjon *per se*. I bolken skolefilosofi kritiserer han dagens utdanningspolitiske tenkning og lanserer sine egne ideer om en annerledes skole. I bolken Skolematematikken tar han for seg matematikken som det faget som aller tydeligst demonstrerer skolens rolle som sorteringsapparat, og i bolken Skole i barnehagen tar han for seg kartleggingsverktøyene inntog i barnehagen og setter dette i sammenheng med Kunnskapsløftets vekt på prestasjon og konkurranse.

Schaannings kritikk bør være vel kjent for lesere av Arr, all den tid de fleste av bokens artikler er publisert tidligere i dette tidsskriftet. Gjennom å samle alle artiklene i *Til alle barns beste? Intervensjoner i skolefeltet* kan han nå ut til et større publikum. Boka er verdt å lese for alle som er opptatt av barns oppvekst i barnehage og skole. Den er god til å sette ting på spissen og stille spørsmål ved vedtatte sannheter, men mindre god på realistiske løsninger.

LES OGSÅ: [Paideia og lek](#) • [Skolen - en glemt humanioraforvalter](#)

Noter

¹ Enhetsskolebegrepet ble første gang brukt av Enhetsskolekomiteens innstilling i 1913. Enhetsskolebegrepet innebærer en organisering av den offentlige skolen som gjør det mulig for enhver elev å gå videre fra et trinn eller skoleslag til der neste, etter fullført løp i det første. I tillegg innebærer dette at den ikke har konkurrerende skoler ved sin side. Etter hvert bredte det seg en (feilaktig) oppfatning om at enhetsskole var ensbetydende med at veien var en og den samme og målet ett og det samme for alle. Etter 2000 har norsk grunnskole og videregående opplæring blitt omtalt som «fellesskolen».

² Nils Christie (1928-2015) var utdannet sosiolog og en nestor i norsk kriminologi