

Stein Wivestad

LÆRERENS KALL: Å VÆRE OPPDRAGER

Læreryrket har relativt lav status. Slik var det med legeyrket i forrige århundre. En sprek 105-åring ble spurt om hvordan han hadde klart å leve så lenge. «Det må vel være fordi jeg har holdt meg unna legene,» svarte han. Effektive medisiner og behandlingsmåter bygget på forskning har i vårt århundre forbedret legenes status. Derfor er det fristende å prøve å etablere læreryrket som profesjon etter modell av legeyrket. En må da få kontroll over yrkesutøvelsen og kunne stenge ute «sjarlataner». Kan det registreres en merkbar effektivitetsøkning i de tjenester som autoriserte lærere utfører, vil lærerne få høyere prestisje og grunnlag for å forlange bedre betaling.

Baksiden av denne medaljen er en nødvendig innsnevring av lærerens oppgave, slik at det blir mulig å registrere effektivitetsøkning. En møter da effektivitetens paradoks. Jo mer effektivt en kan nå bestemte delmål, desto mer tåpelig blir resultatet hvis delmålene er uvesentlige. I skuespillet og filmen *Min middag med André* forteller André Gregory om de som ser uten å forstå:

«Det ligner det som hendte like før min mor døde. Vi var på sykehuset for å besøke min mor, og jeg hadde vært inne og besøkt henne, og jeg så denne kvinnen som så like dårlig ut som en overlevende fra Auschwitz eller Dachau, og jeg var ute i hallen for å prøve å trøste min far, og denne doktoren som var spesialist på det problemet som hun hadde med armen sin gikk inn i rommet hennes og kom ut med et strålende smil og sa til oss: 'Gå mann, vi har virkelig grunn til å glede oss! Er det ikke fantastisk hvordan hun kommer seg!' Vel, alt det han så var armen hennes. Det var alt han så.» (Shawn. 1983, s. 24, min overs.).

STEIN WIVESTAD (f. 1945)

Cand. polit. med pedagogikk hovedfag. Akademieltor ved Norsk Lærerakademi, Bergen, med særlig ansvar for pedagogiske grunnlagsproblemer og pedagogisk psykologi.

Effektivitet er viktig, men kan trekke oppmerksomheten bort fra det viktigste. Skal læreryrket få høyere prestisje, er det avgjørende at lærerne selv fokuserer på innholdet i det arbeidet de skal utføre og hva arbeidet krever. Da vil også andre forstå at det å være lærer er et spesielt viktig arbeid. Lærere har med barn å gjøre, neste generasjon mennesker på vår lille planet. Og jo yngre barna er, desto mer påvirkelige er de. Alle som omgås barn har et stort ansvar, men den som i sitt yrke skal ha med barn å gjøre, bør vi ha spesielt høye forventninger til. Men hva bør vi forvente? Hvordan bør vi konkretisere kallet til lærerne? Nøkkelbegrepet er oppdragelse.

Oppdragelse er å hjelpe barna med den grunnleggende læring i livet. Foreldre og lærere er ikke de eneste som påvirker barna. Svært mye av det barna lærer, lærer de gjennom egne erfaringer, massemedia og kamerater – svært ofte utenfor oppdragerens kontroll. Likevel kan vi anta at foreldrenes/de foresattes holdninger og væremåte danner en grunnleggende referanseramme for barnets tolkning av andre påvirkninger. Det vi lærer først, vil alltid danne bakgrunn for det vi lærer siden. Barnets første oppdragere har betydelig innflytelse på grunnleggende holdninger hos barnet. Får barnet i de første leveår for stor mistillit til omver-

denen og til seg selv, vil det ligge som en «klam hånd» over videre læring. Barna bør få begynne livet med såpass tillit både til omverdenen og til seg selv at de våger å lære nye ting (jf. Erik H. Eriksons teori om personlighetsutviklingen). Foreldrene har det grunnleggende ansvar for dette. Lærerne har et delegert ansvar fra foreldrene. I prinsippet er det foreldrene som kaller lærerne til å ta ansvar for deler av oppdragelsen, hvor arbeidet med bestemte fag står i fokus. Men fagene, delene, må sees i sammenheng med helheten.

EN OPPDRAGER ER IKKE ET «OVER-MENNESKE»

Vi må ikke bli krampaktige i våre bestrebelser på å være gode oppdragerer, gode lærere. Det kan lett føre til en moderne versjon av fariseismen: Vi blir opptatt av å mestre en rekke detaljerte krav som kan være viktige og gode, men som kan skygge for hovedsaken. Hva er hovedsaken? Det er et spørsmål vi bør grunne på. Nettopp ved å «grunne» på hovedsaken i livet, kan vi gi barna et forbilde.

Lærerrollen kan bli en tvangstrøye som gjør at vi mister oss selv, at vi blir «roboter» i et maskineri i stedet for levende mennesker. Oluf Turtumøygard, en frodig radio-kåsør, har blant annet dette å si om læreren:

«Vi veit hossen ein lærar skal vera. Pen og skikkeleg og korrekt og meiningslaus, svara ja og javisst og nettopp og akkurat og sjølvstøtt, og ha alle dei dyder som foreldre og prostar ventar av eit glansbilde. Viss vi følgjer dette programmet, går det oss godt. Vi røyter og rustar og visnar og rotnar og feller horn og tenner og blir nevrotiske og smiskete og falske og mistrune og redde og beinlause og får smultringar og medalje i syttiårsalderen. Det er ein død utan glorie over vår kiste og med to snufsande elevar ved grava. Stivare nakkar blir vindskeive på andre måtar. Dei blir likehendte eller stae eller pengegriske eller kverulantar eller ordførarar. Vi misser oss sjølve på kvar sin måte. Men ikkje alle tek skade på si sjel og går til grunne under folkedomstolen. Mange veks og modnast på den lange vandringsa, og blir menneske det lyser av. Det er dei som er sterke nok til å vera populære. Det er søtt og farleg for ein lærar å vera populær. Popularitet

er som ein lunete kjærast. Ein lyt dalke med han og lokkast ved han og huglokke han og røkte han, men er aldri trygg. Popularitet er ei last. Vi lærarar må frigjera oss frå all tanke på popularitet. Greier vi det, kan vi finne inspirasjon både i skulen og miljøet. Da er læreryrket meir enn ein arbeidsplass. Og det vil kanskje vekse blommar på vår veg.» (Turtumøygard, 1977, s. 66).

Hovedsaken for en lærer er verken å tilpasse seg alle forventninger eller å stå i mot alle forventninger. Hovedsaken for en lærer er heller ikke å bli populær. Hva er hovedsaken?

Sverre Asmervik (1974) har beskrevet to lærere, lærer Fjeld og lærer Dahl. Lærer Dahl hadde disiplinproblemer.

«Det hadde derimot ikke klasseforstanderen, Fjeld. Han kjørte med stramme tøyler og slo ned på den minste uregelmessighet enten i form av melding hjem eller spydigheter over stakkarens hode. Elevene var rasende, mytteriet var nær, men de bet det alt sammen i seg – i hans timer. For etter Fjeld fulgte ofte Dahl, og da kom den – aggresjonen, bitterheten, uroen bak forrige times fasade av prektighet.» (s. 50).

Hovedsaken er ikke å unngå disiplinproblemer. Disiplinproblemer er moralske konflikter som både klassen og oppdrageren selv kan vokse på. Hovedsaken er ikke å unngå konflikter. Hva er hovedsaken? Hovedsaken er ikke å ha en masse gode kvalifikasjoner og ferdigheter. Det fører lett til «overmenneskelige» krav. Hovedsaken er å være. Hva skal vi være?

EN OPPDRAGER BØR VÆRE EN AUTORITET

Virkingen av det en oppdrager sier og gjør, beror i høy grad på hvordan oppdrageren er og hvordan forholdet mellom oppdrager og barn er. Forholdet mellom Øyvind og Bård skolemester kan illustrere dette. Øyvind kjente Bårds livshistorie, og derfor så han opp til Bård som menneske.

Bård og hans bror Anders ble uvenner på grunn av ei gullklokke som begge ville arve etter faren. Bård ville gjøre opp, men i stedet kom han til å tenne fyr på låven til broren. Først på Anders' dødsleie fikk de to

brødrene snakket ut. Bård opplevde å bli tilgitt både av Gud og mennesker. «Alle hilste på ham, som på en der har hatt stor sorg og atter funnet glede, eller som på en der meget lenge har vært borte» (s. 239). Bård følte et kall til å gjøre noe godt for andre. Derfor ble han lærer.

Kjennskapet til Bårds livshistorie ga Øyvind «liksom et lettere nemme» for alt som skulle læres i skolen.

«Det som i disse år hadde mest virkning på hans sinn, var skolemesterens historie, som moren fortalte ham en kveld de satt ved åren. Den gikk ned i hans bøker, den la seg under hvert ord skolemesteren sa, og smøg omkring i skolen når der var stilt. Den ga ham lydighet og ærbødighet, og liksom et lettere nemme for alt der ble lært.» (Bjørnson, 1955, s. 16).

Med andre ord – veldig mye avhenger av om oppdrageren er en autoritet for barna. Autoritet har med respekt og tillit å gjøre, og forutsetter egentlig at oppdrageren er slik at han eller hun fortjener å bli respektert. En lærer som er overflatisk, eller som har stagnert faglig, vil fort bli avslørt. Og en som er uhøflig, ironisk eller urettferdig, vil miste tillit. Ytre sett kan en autoritet og en autoritær person oppføre seg nokså likt. Begge utøver makt. Hovedforskjellen er at den autoritære utøver en illegitim makt, mens autoriteten realiserer noe virkelig godt både for barnet og for seg selv og for det fellesskap de lever i. Dette gode må komme til uttrykk både i mål og midler. Argumentet «du vil takke meg siden», kan lett bli misbrukt. En autoritet som misbruker sin makt, mister autoritet.

Den autoritære person er primært opp-tatt av å sikre seg selv, «mele sin egen kake» og beholde makten. Når den autoritære handler feil, vil han derfor enten opptre truende slik at andre ikke våger å stille spørsmål, eller manipulere den andre slik at en ikke er i stand til å protestere. Trussel-pedagogikk er det lett å ta avstand fra. I dag er det viktigere å avsløre maktmennesker som skjuler illegitim maktutøvelse bak en anti-autoritær ideologi. Oppdragere som er oppglødd av Rousseau, Carl Rogers eller Alice Miller, vil gjerne gi barna full frihet.

Men uklare grenser og manglende bevisst-gjøring av hva de voksne egentlig står for, kan gjøre barna forvirret og utrygge. De blir pålagt ansvar for avgjørelser som de ikke er modne for å ta, og blir dermed et lett bytte for «hekser» i nærmeste «kakehus» som manipulerer dem gjennom ulike former for forsterkning.

En virkelig autoritet er interessert i å lære av andre, også av barna! En virkelig autoritet tåler å bli utsatt for kritikk og er åpen for å innrømme feil. Vi har alle «blinde flekker» i våre liv. Her kan vi lære noe av Alice Miller (1986).

En autoritet må kunne begrunne sine meninger og handlinger. Dermed er ikke sagt at en alltid bør gi begrunnelsen eksplisitt. Ordre, beskjeder, påbud o.l. bør i mange tilfeller ikke begrunnes i selve handlingssituasjonen, enten for å spare tid eller fordi det er umulig å diskutere saklig (Bernadini, 1977, kap. «Opprøret»). Rousseau sier noe om dette i Emile, bok II (oppdragelsen i to- til tolv-årsalderen) som jeg synes er fint:

«Vær selv fornuftig, men argumenter ikke med eleven, særlig ikke for å få ham til å godta noe han misliker; for hvis fornuft alltid forbindes med det som er ulystbetont, blir fornuften usmakelig for ham og kommer i miskreditt før han er i stand til å fatte den» (Rousseau, 1966, s. 113, min overs.).

Men om oppdrageren ikke alltid begrunner, så er det likevel viktig at han eller hun har gode grunner. Det er to aspekter ved dette: å være rettet mot gode mål, dvs. ha pedagogisk holdning og å ta omstendighetene med i betraktning, dvs. ha pedagogisk takt eller dømmekraft (Myhre, 1977, kap. 6).

EN OPPDRAGER BØR HA PEDAGOGISK HOLDNING

Oppdrageren skal hjelpe barnet med å til-egne seg kulturen. Det gir oppdrageren en dobbel forpliktelse: både overfor kulturen og overfor barnet. Det jeg oppfatter som hovedsaken for en oppdrager, kan uttrykkes med et ord av Paulus: «Vi bør være sannheten tro i kjærlighet!» (Ef. 4.15). Sann-

het og kjærlighet kommer til uttrykk overfor kulturen gjennom engasjert saklighet og overfor barnet gjennom reell omsorg.

I romanen «Jonas» har Bjerneboe på en fin måte konkretisert hva dette innebærer, i skildringen av overlærer Jochumsen, lærer Back og jungmannen. I forholdet til Jonas og de andre elevene viser de virkelig omsorg. De ser hva Jonas trenger. De gleder seg over samværet med elevene uten å late som de er en av dem. (Bjerneboe, 1972, s. 18, 44–45, 138–140, 181–82, 263–64). Kjærligheten til elevene blir dermed ikke en sentimental følelse, men en forpliktelse overfor det som i sannhet er godt for den enkelte.

Kjærlighet til sannheten betyr for læreren å trenge inn i lærestoffet, stille åpne spørsmål, prøve å finne fram til det mest grunnleggende i det enkelte emne og prøve å se sammenhengene på tvers av emner og fag.

Samtidig må læreren tenke ut fra elevenes spesielle forutsetninger og finne fram til de eksemplene som best kan levendegjøre og aktualisere stoffet. Dette dobbeltsidige engasjement representerer en utfordring av samme art og på samme nivå som dem kunstnere og forskere stilles overfor.

Kjærligheten til elevene og til kulturstoffet kan forenes. Jungmannen i Bjerneboes «Jonas» tok noen vikartimer i geografi, hvor han blant annet gjorde følgende erfaring:

«... nøyaktig i den grad han forberedte seg til en time og følgelig hadde noe morsomt å fortelle, opphørte alle disiplinvanskeligheter fordi klassen kom ham imøte og delte hans interesse for de ting han fortalte. Men han måtte forberede seg slik at alt kunne fremstilles i form av en fortelling med handling, og det faktiske stoff som barna skulle lære, uten videre fremgikk av fortellingens gang. Barna husket også tingene langt bedre hvis hver kjensgjerning av betydning var knyttet til en bestemt hendelse, til en anekdote, eller til noe som i deres øyne var spennende. Han merket også at barna var vant til å undervises på denne måten, og at de stillet nokså store krav til ham. Det eneste som var i veien med metoden var at den forutsatte en selvstendig og meget grundig forberedelse.» (Bjerneboe, 1972, s. 265.)

Overlærer Jochumsen har ikke noe til overs for å nøye seg med å presentere objektive facts for eleven. Historiebøker som bare er en opphopning av kjennsgjæringer karakteriserer han som «en slaktet historie, uten pels og involler, bare en død skrott – slik som de henger i slaktevinduene, med blodet tappet bort og klover og hode skåret av» (s. 105). Idealet for historieundervisningen uttrykker han slik:

«Historien skal avspeile den menneskelige tragedie i et for barna mest mulig gripende billedsprog. Historien handler om dem selv! Og man må dvide lengst mulig i mytekretsene om de store og gode karakterer; det må vises at de klarte å forandre litt på verden. Det gir barna mot og livskraft. For alle har sitt stykke av verdenshistorien å arbeide med. De har sitt liv. Og de sterkeste og mest begavede blant dem har også ansvar for andres liv. Historien skal lære dem at det nytter å forandre på verden» (Bjerneboe, 1972, s. 106).

Læreren skal være sannheten tro – skal være saklig, men i kjærlighet – engasjert saklighet! Vi skal ikke underslå problemene i verden. Men vi må heller ikke presentere dem på en slik måte at vi oppfordrer til flukt fra problemene i stedet for kamp. Sannheten skal utfordre oss – ikke lamme oss.

Kjærligheten til barna og til sannheten er etter min mening det grunnleggende for en oppdrager, og denne grunnholdningen vil også komme til uttrykk i andre viktige trekk som karakteriserer «pedagogisk holdning».

Oppdrageren bør være ekte. En bør ikke gi seg ut for å være noe mer eller annet enn det en er. Jakt på popularitet og prestisje fører til at vi lurer oss selv. Vi blir opptatt av det ytre, det som er synlig, i stedet for å prøve å realisere det som er vår oppgave, vårt kall. Gjør vi feil, er det best både for oss selv og andre at vi setter navn på det, ber om tilgivelse og om mulig prøver å rette opp feilen.

Ekthet innebærer at det er sammenheng mellom det vi formidler og det vi er. Hvis ekthet skal være noe positivt, må både det vi står for og det vi formidler være noe

godt. Om Bård skolemester heter det: «Hva han innprentet barnene både først og sist, var kjærlighet, og selv øvde han den, så ungene holdt av ham som av en lekekamerat og far på én gang» (Bjørnson, 1955, s. 23). «Harmoni mellom hodets, håndens og hjertets oppdragelse, forutsetter at hjertet er i sentrum» (Wivestad, 1990, s. 108).

Ekthet kan kombineres med en sunn selvtillit. Grunnlaget for vår selvtillit er ikke at vi alltid lykkes, men at vi er kalt til å gjøre et viktig arbeid.

Selvtillit innebærer at vi har positive forventninger til oss selv. Det bør vi også ha til barna. Stygge «beist» kan forvandles til «prinser» når de blir møtt med tillit og positive forventninger. Her formidler eventyrene en viktig sannhet. Når noe går galt for barna, må vi prøve å være tålmodige. Ikke «stemple», nedvurdere og ydmyke dem, men gi dem oppfordringer om å prøve på nytt, eller prøve på en litt annen måte. Prøve å se fremover i stedet for å grave oss ned i alt det gale som har skjedd. Lammende blir det hvis et barn stadig får høre: «Du blir alltid sur.» «Du vil aldri innrømme at du gjør feil.»

Sist, men ikke minst, bør oppdrageren være preget av glede og humor. Blir vi sure og pedantiske, bør vi heller gå en tur for oss selv. Eller som lærer Back i «Jonas», vise elevene at en ikke tar seg selv altfor høytidelig.

Det var Jonas' første dag på den nye skolen. Timen begynte nokså kaotisk.

«Plutselig slo Backs stemme gjennom fosseduren fra klassen. 'Tror dere dette er et alminnelig barneselskap?' skrek han. Jonas la hendene sine foran seg på pulten og så på dem. Han ville gjerne ha sprunget igjen nu. Og Back fortsatte å brøle, mens klassen kom til ro. Skjellsord og trusler, de frykteligste løfter strømmet over dem. Og det gikk videre. Jo mere stille klassen ble, desto grusommere overfuset han dem. Jonas var på gråten. Men skjellsordene ble mere og mere underlige, mellom 'rumpetroll' og 'rakkerunger' snek der seg inn 'hvalper', 'kalver', 'krokodilleunger', samt det meste av dyreriket. Klassen var blikkstilte som en fjord i solskinn, og den lyttet henført. Langsamt begynte barna å le, først svakt, så høyere, til slutt vred de seg av lat-

ter. Da skjønte Jonas hva de lo av; Back var slett ikke sint. Han var ikke sint i det hele tatt!» (Bjørneboe, 1972, s. 183).

En god oppdrager har pedagogisk holdning, en holdning preget av kjærlighet, omsorg, saklighet, ekthet, selvtillit, tillit, tålmodighet, glede og humor. Men viktigst er kjærligheten.

EN OPPDRAGER BØR HA PEDAGOGISK DØMMEKRAFT

Beskrivelser av hvordan oppdragere bør være og hva oppdragere bør gjøre, bør utformes skissemessig. En detaljert utformet oppskrift kan være glimrende i én sammenheng og bli helt feil hvis den kopieres mekanisk i en annen situasjon. Det er en gammel innsikt at «alt har sin tid» (Forkynneren 3,1–8). En oppdrager bør være oppmerksom på de spesielle forhold i hver enkelt ny situasjon. Det som vanligvis er rett, kan under noen omstendigheter være urimelig. Hver situasjon er unik. En må være klar over egen dagsform og egne sterke og svake sider, men særlig viktig er det å prøve å leve seg inn i barnets situasjon, være taktfull.

Dette forutsetter takt eller dømmekraft. I stedet for å ta forskningsbasert skolemedisin som forbilde, er det mer relevant for læreren å arbeide etter mønster av vinskjøneren (Eisner, 1985, kap. 11). Vinskjøneren er konsentrert og mottakelig. Han husker en rekke tidligere smaksinntrykk, og kan sammenligne ny smak med tidligere inntrykk. Hovedsaken er å finne god vin, ikke å plassere vinen inn i et bestemt begrepssystem. For læreren er det på samme måte avgjørende å være virkelig til stede i den pedagogiske situasjon, ta imot levende sansinntrykk fra mange ulike situasjoner og legge vinn på å bevare det enkelte inntrykk i «hugen», slik at en kan «hugse» tidligere situasjoner og foreta nyanserte sammenligninger. På den måten kan en bli i stand til å se det nye i en ny situasjon og ta hensyn til det når avgjørelser skal fattes.

Det er viktig å kunne avvike fra det en har gjort tidligere, kunne avvike fra det

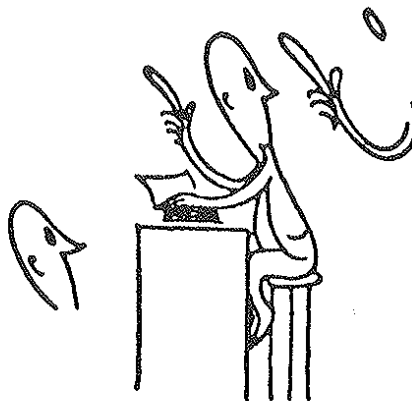
som er planlagt. Den avgjørende utfordring i oppdragerens livsfase er ifølge Erik H. Erikson å finne den rette balanse mellom generativitet og stagnasjon. Nyskapende, livgivende virksomhet (det generative) hindrer at effektiv rutine fører til stagnasjon. Prøver en å sikre kvaliteten i skolen, blir resultatet lett det motsatte. Lærerne reagerer defensivt på kontroll, og deres generativitet hemmes (Nielsen, 1990). Høyeste kvalitet forutsetter at vi våger å ta hensyn til det unike i hver ny situasjon.

Å være oppdrager er et høyt kall, et stort ansvar. Men vi behøver ikke å være feilfrie for å kunne være gode oppdragere. Det at vi *selv* arbeider med vår egen danning som menneske og yrkesutøver, gir barna et forbilde. Den som skal «belære» andre bør selv gå i lære. Det er lærerens kall.

LITTERATUR

- × Asmervik, S. 1974. *Eleven i dine hender*. Svolvær.
- Bernadini, A. 1977. *En lærers dagbog*. Kbh.: Rhodos.
- Bjørneboe, J. 1972. *Jonas*. Oslo: Den norske Bokklubben. (Først utg. i 1955).
- Bjørnson, B. 1955. *En glad gutt*. Oslo: Gyldendal.
- Eisner, E. W. 1985. *The educational imagination. On the design and evaluation of school programs*. N.Y.: Macmillan.
- Miller, A. 1986. *I begynnelsen var oppdragelsen*. Oslo: Gyldendal.
- Myhre, R. 1977. *Innføring i pedagogikk, bd. 1. Oppdragelsesteori*. Oslo: Fabritius.
- Nielsen, M. 1990. Kvalitets-apostlenes gerninger. *Folkeskolen*, nr. 3, s. 64–66.
- Rousseau, J.-J. 1966. *Emile, ou de l'éducation*. Paris: Garnier-Flammarion.
- Shawn, W. 1983. *My dinner with André*. London: Methuen. (Først utg. i 1980, film i 1981, regi: Louis Malle).
- Turtumøygard, O. 1977. «Læreren». S. 62–66 i E. B. Johnsen (red.), *Elsker – elsker ikke. Skolen i litteraturen*. Oslo: Ashehoug.
- Wivestad, S. 1990. «Bærekraftig oppdragelse». S. 101–109 i *NLA's årsskrift 1990*. Bergen: Norsk Lærarakademi. ■

KUMBELS GRUK



LÆRER

Lærer burde
den kun være
som kan lære
ved at lære.