

43

D E N S K O L E N V I N U T R E N G E R

av lektor dr. Harald Jensen.

Innhold:

Sido:

- | | |
|---|--------|
| 1. Hvad skolen koster oss - og hvad vi må
kreve igjen. | 1 - 5 |
| 2. Folkeskolen som eneste barneskole i
landet. | 6 -14 |
| 3. Fagskoler er tidens krav. | 15 -28 |
| 4. Hvad vi mener med førerskole. | 19 -25 |

Side 12

Mangler

1. Hvad skolen koster oss - og hvad vi må kreve igjen.

Ved lov av 26. juni 1889 blev den tidligere norske almueskole omdøpt til "folkeskole". Det var et navnebytte av stor symbolsk betydning; det var demokratiet som holdt sitt inntog også i skolen; mens lærdom og boklig opdragelse tidligere hadde vært forbeholdt en liten utvalgt krets, skulde nu hele folket være med å få del i åndsverdier, så langt det bare lot sig gjennomføre.

Det er klart at en slik nyorientering måtte komme til å bevirke gjennomgripende forandringer i hele vårt skolevesen. Den gamle latinske, som tidligere hadde gitt tonen an og preget det hele, blev feiet tilside allerede i 1896, for å gi plass til mere moderne skoletyper. Den seksårige middelskole blev samtidig innskrenket til fireårig og har senere mistet enda ett år. Istedet vokste folkeskolen frem til en makt og betydning som aldri før.

Dens vekst kan best belyses ved den stigning i utgiftene som denne utvikling har ført til. I året 1890, da den nye lov trådte i kraft, var de samlede utgifter til folkeskolen henved 6 mill. kroner. I 1914 var dette beløp steget til henved 23 mill., og i 1932 til 70 mill. Og de forpliktelser som statskassen ved denne lov fikk å bære er heller ikke så ganske små. I 1890 var statens samlede utgifter til skolevesenet ikke fullt 3 mill. I 1914 var beløpet steget til 12 $\frac{1}{2}$ mill., og i 1932 til 48 mill., altså over halvparten av de 94 mill. som vårt land år om annet ofrer til undervisningsvesenet.

Enda tydeligere kommer økningen frem når vi sammenligner de årlige utgifter pr. elev. I 1890 kostet hver elev i folkeskolen gjennomsnittlig 20 kr. pr. år. I 1914 var beløpet steget til 60 kr., i 1928 til 167 kr., og i 1932 til 174 kr. pr. elev årlig. Nu er det jo ubestridelig at pengenes verdi og kjøpekraft i løpet av de 40 år det her dreier sig om er sunket ganske betydelig. Likeså ubestridelig er det imidlertid at utgiftene til folkeskolen fremdeles vokser og må komme til å øke videre rent automatisk, så lenge den gjeldende lov består, selv om pengeverdien igjen skulde komme til å stige. 100 mill. om året er den sum som

det norske folk kan regne med å måtte utrede til ungdommens opdragelse.

Hvordan saken enn vendes og dreies, er denne sum så betydelig at den uten videre berettiger til en kritisk prøvelse av den skole som pengene går til. Det norske folk har rett til å spørre om denne skole, som sluker en så stor del av statens og kommunenes inntekter, også i enhver henseende oppfyller de fordringer som må stilles til en fullt tidsmessig skole.

Og folket har rett til å fordre et klart og utvetydig, et helt saklig begrunnet svar på dette spørsmål:

Det er et betenkelig trekk at dette klare og enkle spørsmål i de ansvarlige lederes leir hittil ikke er blitt tålt. De mektige lærerorganisasjoner på den ene side, de førende politiske partier på den annen - alle synes de å være enige om den ene ting at skolens verdi og ydeevne skal måles etter de pengesummer som ofres på den. Og når en enkeltmann fra tid til annen vover å reise tvil om riktigheten av denne opfatning, når han forsøker å bevise at den dyreste skole ikke nødvendigvis behøver å være den beste, så blir han etter alle kunstens regler enten tiot ihjel eller med brutal enstemmighet stemplet som en fiende av folkestyret og folkeopdragelsen.

Denne taktikk viste seg helt virkningsfull sålenge det gikk fremover, sålenge den tilstrekte "enhetsskole" enda stod som et fjernt mål som det gjaldt å arbeide frem - og agitere for. Men da så de ytre hindringer var ryddet tilside, da Stortinget i 1920 (delvis ved en overrumpning) hadde fattet den avgjørende beslutning at alt høyere skolevesen i landet skulde bygge på avsluttet folkeskole - da kom de indre vanskeligheter først riktig tilsyne. I femten år har landets dyktigste skolemenn arbeidet for å finne en tidsmessig løsning av disse vanskeligheter. Men resultatet av dette lange og iherdige arbeide er at vanskelighetene ikke er løst, og de vil heller ikke kunne løses, sålenge de nuværende forutsetninger fastholdes. Det kan tryggt sies at den norske skole, slik som den er idag, ikke er nogen helt tidsmessig skole, at den derfor heller ikke vil makte å løse de store og vanskelige oppgaver, som den kommende tid vil stille til den.

Det er bra og vel at det norske folket bevilger 100 mill. kroner om året for at all ungdom i dette land, fattig som rik, skal stå best mulig rustet til å delta i løsningen av tidens mangeslags vanskeligheter. Men alle disse ofre hjelper lite, sålenge de menn som har ansvaret for skolens utbygning hårdnakket nekter å anerkjenne den elementære og grunnleggende sannhet at der innen denne skare av opvoksende ungdom finnes de forskjelligste begavelser og at det er gagnløst verk å ville tvinge dem alle under én hatt. Og hvis målet er å skape en virkelig enhetsskole for hele det norske folk, så måtte vel det første skritt være å skape enhet og sammenheng innen den lærerstand som skal lede arbeidet i denne skole. Men hvad ser vi? Er ikke den norske lærerstand nu som før delt i to fiendtlige leirer? Er der i det hele tatt gjort et eneste alvorlig forsøk på å skape den enhet og sammenheng i lærerutdannelsen som en samlet folkeopdragelse i stor stil krever som sin første forutsetning?

Rådløshet og forvirring er herskende trekk ved den norske skole av idag. De opløsende krefter arbeider jevnt og sikkert, angivelig som forberedelse til en kommende "ny opdragelse", hvis art og vesen kanskje best kan belyses ved å ta frem et av dens hovedpunkter og viktigste krav: den meget omtalte "seksualoplysning i skolen". (Nærmere herom i Dr. Lundes brosjyre: Marxismens gift.)

Slik som denne sak nu søkes fremmet, er den intet annet enn et blendende agitasjonsnummer, som nok for en tid kan dekke over den herskende rådløshet, men aldri i det lange løp vil kunne få den inngripende betydning som dens forkjempere søker å tillegge den. Her som overalt viser det sig hvor farlig det er å overvurdere kunnskapens betydning i opdragelsens tjeneste. Om nu den unge slekt vet mere om de vanskeligheter som venter den i livet, er det derved også uten videre gitt at den står bedre rustet til å møte disse vanskeligheter? All erfaring viser snarere det motsatte: at en slik viten kun undtagelsesvis er istand til å betvinge og forandre de mektige drifters løp. Og enhver viten er unyttig som ikke på en eller annen måte kan omsettes i handling.

Enhver menneskekjenner vil vite hvilket veldig sprang det nettopp i dette stykke er mellom viten og handling. Om en veltalende lærer ofter alle kunstens regler har forklart sine elever formoringens lov hos dyr og mennesker, har han så derved i vesentlig menn øket deres kraft eller forandret deres vilje til selv å innordne sig under denne lov? Rent bortsett fra at en slik undervisning vilde stille urimelige krav til lærerne, idet bare et fåtall av dem vilde være denne oppgave voksen, kan det trygt sies at den selv i beste fall ikke vilde svare til sin hensikt. Hvad elevene vet eller ikke vet om disse ting, betyr så uendelig lite i forhold til de medfødte anlegg og den påvirkning som disse anlegg fra dag til dag, fra time til time er utsatt for. Det viser sig her som overalt at det er ånden det kommer an på, ikke den ånd som måtte fylle en enkelt undervisningstime, men den ånd som preger hele skolen og alt dens arbeide fra dag til dag.

Kjønnslivets vanskeligheter vil aldri kunne løses med en seksualoplysning, plantet midt i en undervisningsmetode, hvis viktigste mål det er å nedbryte aktelsen for alle overleverte verdier. Det er overleveringen som skaper sammenhengen i livet, og det er denne sammenheng som vekker slektsfølelsen i de unges sind og lærer dem å stille sitt eget liv i slektens tjeneste.

Og det samme gjelder i en eller annen form alt skolens arbeide. Målet er å vekke offerviljen, for å opdra den unge slekt til aktive medborgere i det nye solidariske samfund som tiden krever. Men da må den første forutsetning være at skolen selv og dens lærere går aktivt inn i kampen og arbeidet for å skape et slikt samfund. Med lærere, hvis viktigste drivfjær er tanken på stadig høyere lønn, med opdragere som har vernet sig til å kreve istedetfor å gi, vil enhver forandring i skoleplanen vise sig ørkesløs og unyttig. Med materialismen som herskende åndsretning vil de 100 mill. vår skole nu koster i løpet av kort tid vokse til det dobbelte, og lærerne vil enda klage over dårlige lønninger og slett behandling, mens elevene vil gå til sin livsgjærning med sløve sinn og vakkende viljer, fordi de har mistet sammenhengen med de store skapende verdier i livet.

De krav som på grunnlag av disse betraktninger må oppstilles og gjennomføres, faller helt sammen med det som er nevnt i NS-program pkt. 23. Vi må kreve en gjennomført karakteropdragelse, båret oppe av den offerviljens og samarbeidets ånd som er grunnlaget for alt sunt samfundsliv, og dypt rotfestet i aktelsen for de overleverte verdier. På dette grunnlag må vi kreve en samlet skoleplan, med frihet for den enkelte til å utvikle sine anlegg innenfor samfundslivets ramme. En slik plan vil komme til å omfatte følgende hovedpunkter:

1. En videre utbygning av folkeskolen som eneste barneskole i landet.
2. Folkeskolens arbeide fortsettes i en lang rekke fagskoler, hvor yrkesopplæring og boklig utdanning går hånd i hånd.
3. Endelig en förerskole som likeledes bygger på folkeskolen og overtar omsorgen for de mest begavede elever. Alle landets vordende lærere bør ha gjennomgått denne skole.

II. Folkeskolen som eneste barneskole i landet.

Blandt de skolearter som for tiden finnes i vårt land, inntar folkeskolen ubetinget den første og viktigste plass. Den sluker henved tre fjerdedeler av de samlede årlige utgifter til undervisningsvesenet, den er den eneste skole i landet som alle må gjennomgå og den overtar og fastholder sine elever i de år som for den skolemessige opdragelse uten sammenligning er de viktigste og avgjørende. Før den dag da det blev besluttet og gjennomført at alle barn i landet skulde gjennomgå folkeskolen helt ut før de fikk anledning til å fortsette på andre skoler, er folkeskolen faktisk blitt den eneste barneskole i Norge. En veldig oppgave har dermed folkeskolen fått å løse, en oppgave som i og for sig fullt ut forklarer og berettiger de store økonomiske ofre denne skole år om annet krever.

Det er ganske klart at en så vanskelig og omfattende oppgave ikke kunde bli løst på en dag. Det er nu snart femti år siden den dag da folkeskolen fikk sitt navn og dermed det program blev utformet som det i all denne tid har vært arbeidet efter. Det er dette program som nu endelig skal betraktes som opfylt, folkeskolen av idag fremstilles som en fullt brukbar og tidsmessig opdragelsesanstalt for det norske folk. Det innrømmes naturligvis at den som alt menneskelig enda har sine svakheter, og det arbeides iherdig for å bote på disse svakheter innenfor den ramme som nu en gang er optrukket. Men rammen selv må ikke lenger røres ved, tusen vaktsumme öine passer omhyggelig på at den bevarer i den form den nu en gang har fått.

Så lunefull og ironisk er den forvandlingens lov som nu alle er underkastet. Hvad der for femti år siden var fremskritt og fornyelse, det kan nu i mange tilfelle virke som åndsforlatt bakstrev. Dengang var det en stor og fruktbar tanke at alle barn i folket hadde rett til samme opdragelse, at rikmannssönnen og arbeidergutten skulde sitte side om side på skolebenken, at den ene kunde kreve nöiaktig den samme skoleutdannelse som den annen. Men nu, da dette mål er nådd og andre tanker kjemper sig frem med ungdommens rett, nu sitter denne likhetstanken som en grånet og forbitret gnier og tvholder på den skatt som den ikke

lenger kan bruke.

Takkot være dette foreldede likhetskrav er folkeskolen iford med å synke ned til å bli en bekvem normalskole for den grå middelmådighet. Men det var vel ikke de menns tanke som hoiste folkeskolens banner og kjempet tappert og iherdig for dens idé? De så et ganske annet bilde for sitt indre syn. De tenkte sig at folkeskolen skulde kunne utvikle sig til en så rik og mangfoldig skoleart at den en dag kunde gi rum for alle de forskjelligartede begavelser som det norske folk enda er istand til å fremtvinge.

Det skal villig innrømmes at det nettop i vårt land med dets store vidder og mange avsidesliggende bygder og landsdeler er vanskeligere enn de fleste andre steder å løse en så stor og krevende oppgave. Men fra denne innrømmelse er det enda et veldig sprang til den påstand at oppgaven med de midler som skolen nu råder over idethold er uløselig. Jeg kan ikke skjønne annet enn at det ved en riktig innsats av unge offervillige lærerkrefter som vandrelærere, i forbindelse med en målbevisst utnyttelse av alle tidens tekniske hjelpemidler, av grammofoon og radio, av bøker og brev, skulde være mulig å skaffe de flinkere elever helt inn i de mest bortgjemte avkrokar den utdanning som de har krav på. Det glemmes så lett at de flinkeste elever også er de billigste, hvis utdanning krever mindre ofre og anstrengelse enn de andres.

La oss nu se litt nærmere på folkeskolens arbeide, la oss se på hvorledes det virker nettop på de elever som går til skolearbeidet med størst iver og interesse. Vi kjenner dem jo alle disse ivrige små, som drømmer om skolen og lengter efter å få begynne, som ikke har tid til å vente, men allerede har lært sig å lese - og kanskje å skrive også - før skolen endelig åpner sine porter for dem. Hvad har nu vår folkeskole å by disse ivrige sjøler, som tørster efter lærdom og kunnskap?

I de første årene går alt godt. Skolen er enda ny og fanger all deres interesse, undervisningen går med liv og lyst og i så frie former at de enda kan få lære alt det som de tørster efter å lære. Men den dag kommer da det hele ikke lenger er nytt, da de har forstått og tilegnet sig og føler at de fullt ut behersker alt det som klassen for tiden er optatt med. De higer videre efter mere lærdom, større viden, de vil ha

mere stoff å arbeide med, de har overskytende krefter som vil brukes og settes i arbeid.

Men nei, det er nettopp det de ikke skal få lov til. De skal "følge med i klassen", de skal pent sitte der og vente til alle de andre også har tilegnet sig det stoff som de med sin raskere fatteevne eller større iherdighet og arbeidssomhet allerede er ferdig med. Hva dette vil si, måles best av den kjennsgjerning at der i en folkeskoleklasse kan sitte de forskjelligste elever sammen, at de flinkeste ofte kan komme sammen med høist middelmådige eller dårlig begavede kamerater.

Og så kommer da det, som må komme: de flinkeste elever begynner å kjede sig, de mister litt efter litt interessen for skolearbeidet, de vinner sig til dovenskap og slendrian og blir aldri hvad de ellers kunde blitt. Nettopp de dyktigste, de vordende førere skal ofres på middelmådighetens alter.

Det er forsøkt å forklare dette forhold mot den påstand at de flinkeste elever skal trekke de andre med sig og dermed bidra til å løfte hele klassens nivå, Hvor en slik påstand fremsettes av lærere, som selv har egne erfaringer å bygge på, kan den ikke betegnes som annet enn det rene hykleri. Enhver lærer som har öine å se med må også vite at det er langt lettere å arbeide i klasser, hvor elevene er nogenlunde jevne i anlegg og begavelse. Naturen har her satt grensen som det ikke står i menneskelig makt å overskride. Det eneste som kan gjøres for å forandre denne naturens lov er det som den norske folkeskole nettopp er iferd med å gjøre; den kan kvele de rikere begavelser på samme måte som man bringer en plante til å visne ved å beröve den sol og vann. Men er det norske folk i det lange løp tjent med en slik fremgangsmåte?

Jeg har ikke kunnet finne et eneste saklig argument som er istand til å begrunne folkeskolens holdning i dette stykke. Det hele er intet annet enn et utslag av misforstått demokratisk likhetsmakeri; det er mangel på mot til å se den sannhet i öinene at menneskene fra naturens hånd er forskjellige og at de derfor også i skolen kan gjøre krav på å behandles forskjellig. Allerede ved optagelsen i skolen gjør dette likhetsmakeri sig gjeldende: begavede og tidlig modne elever må pent vente til de har nådd den alder som passer for det store middeltall.

Til grunn for denne holdning ligger en meget skjebnesvanger forveksling av den forskjell som er betinget av sociale forhold og den som naturen selv har nedlagt i alt levende. Den sociale forskjell kan forsvinne, fordi den er tidsbestemt og derfor, når kravet på social likhet og rettferdighet en gang er reist, ikke lenger lar sig oprettholde. Men forskjellen i begavelse, som stikker så uendelig meget dypere og er uavhengig av alle sociale og politiske omveltninger, den lar sig heldigvis aldri utrydde og lar sig derfor heller aldri straffet overse.

Nettop i denne tid, da folkeskolen har trengt alle andre barneskoler tilside og er bestemt til å gi alle barn i landet den skoleutdanning de trenger helt frem til overgangsalderen, vilde det være et skjebnesvangert feiltrin om ikke skrittet blev tatt helt ut, så også de mere begavede elever endelig kunde finne sig tilrette innenfor dens ramme. Intet annet land har, såvidt jeg vet, våget å bryte så fullstendig med den gamle klassiske opdragelse og dens skoleformer. Men når vi først har våget dette skritt, så la oss i all fornufts navn bryte med den siste rest av sociale og politiske fordommer, la oss se den sannhet i øinene at folkeskolen nu endelig er blitt den eneste og la oss utbygge den deretter.

Det første spørsmål som da vil melde sig, er dette, om folkeskolen fremdeles skal vedbli å være syvårig, eller om den som eneste barneskole for å kunne føre helt frem til overgangsalderen ikke bør ha ett år til, altså bli åtteårig. Jeg tillegger ikke dette spørsmål nogen avgjørende betydning, selv om jeg finner en slik forlengelse naturlig, så snart landets økonomiske forhold måtte tillate det. Men utvilsomt kan en syv-årig folkeskole også klare sin oppgave, når den bare blir utbygget og inndelt slik som tiden krever det.

Vår tids pedagogiske forskning har forlengst påvist at der på bestemte alderstrin foregår nokså inngripende forandringer i barnas sjeloliv, som også skolen må ta hensyn til. Det første skille ligger ved 6 - 7 årsalderen, altså på den tid da skolegangen begynner. Det neste ligger ved 10-11 årsalderen, da nye interesser våkner og den sjelelige horisont utvides. Endelig kommer da det dype skille ved overgangen til

den voksne alder.

Folkeskolen omfatter altså to slike perioder i barnas liv og deles derfor ganske naturlig i to avdelinger (hos oss som oftest betegnet som "småskolen" og "storskolen".) I den første av disse avdelinger ser jeg ingen grunn til å foreta inngripende forandringer. Det er denne del av opgaven som folkeskolens lærere med sin solide pedagogiske utdannelse hittil har maktet best. Jeg regner altså med at de tre eller fire første skoleår forblir uforandret som de nu er. Men forutsetningen er da at barna blir underkastet en grundig og allsidig prøve før de går videre.

Vårt nuværende eksamensvesen er utvilsomt på mange måter foreldet og avleggs. Men derav å ville dra den slutning, som det ofte nu gjøres, at alle prøver er overflødige og at skolen kan gjøre sin gjerning like godt eller bedre uten dem, det vilde være det samme som å tømme barnet ut med badevannet. Så lenge det er en uomtvistet kjennsgjerning at en av skolens oppgaver også er å meddele bestemte kunnskaper og at disse kunnskaper igjen skal danne grunnlaget for det videre skolearbeide, er det også ubetinget nødvendig at både barna selv og lærerne ved avslutningen av hver skoleperiode får anledning til å fastslå hvor langt de har nådd og hvad der ennå måtte mangle dem.

Men dermed skal det ikke være sagt at den nye prøve det her er tale om skal være en ren kunnskapsprøve. Langt viktigere enn kunnskapen selv er den måte den er tilegnet på. Selvs kunnskapsprøven skal bare danne grunnlaget for det hele. Prøven må legges slik an at den kommer til å gi et bilde av elevens videre utviklingsmuligheter, ikke bare de intellektuelle, men også de rent karaktermessige.

Vi står her foran en helt ny oppgave, hvis betydning ofter mitt skjønn vanskelig kan vurderes for høit. Den siste menneskealders pedagogiske forskning har samlet meget brukbart stoff, som skolen med stor fordel kunde dra sig til nytte og bearbeide videre til sitt bruk. Alt dette vil selvfølgelig igjen kreve sin tid, og det nytter lite med en gang å kreve resultater som først lengere tids arbeide kan gi. Hovedsaken er at arbeidet nu blir satt igang, og at denne prøve, hvis mål det blir å fastslå elevens evner og anlegg likeså meget som dens kunnskaper, blir

lagt til grunn for den videre skolegang.

Dermed er nemlig det tidspunkt nådd, da elevene må begynne å skille lag og gå hver sine veier. I folkeskolens øverste avdeling må der i en eller annen form en linjedeling til; det er en fordring som ikke lenger er til å komme utenom. På grunnlag av den nettop avsluttede prøve i samråd med elevenes tidligere lærer må alle de virkelige "aktive" elever mest mulig samles i egne grupper. Dermed mener jeg da alle elever som allerede viser tilbøyelse til å kunne arbeide mere eller mindre selvstendig, som drives frem av sin egen interesse for arbeidet eller av sin medfødte pliktfølelse og som derfor på forhånd er bestemt til å nå lengre enn de andre. Det vil naturligvis i det store og hele også være de elever som har de beste anlegg for boklige fag. Men det må strengt fastholdes at det ikke alene er den rent intellektuelle begavelse det her kommer an på. Likeså viktige er de karakteregenskaper elevene har lagt for dagen, fremfor alt deres viljestyrke og utholdenhet.

Hvordan forholdet mellom disse aktive elevgrupper og de andre skal ordnes, bør i alle enkeltheter mest mulig overlates til de enkelte skoler. Skillet mellom de to grupper bør ikke være skarpere enn at elevene innen visse grenser kan gå over fra den ene gruppe til den annen. Et visst felles grunnlag bør fremdeles være tilstede, altså fellesskap i alle timer og fag hvor elevene fra begge grupper kan sitte sammen uten å hindre hverandres arbeide. Hovedsaken er at skillet mellom aktive og passive elever overalt skal være gjennomført, enten skolene er store eller små, så de aktive elever overalt kan få frie hender til å arbeide sig videre frem, utover den leseplan som er opsatt for de andre elever.

Hvordan dette tilleggs pensum for de mere begavede og arbeidssomme elever i enkeltheter kan komme til å se ut, er det neppe nødvendig å gå nærmere inn på i denne forbindelse. Det sier sig selv at et av de fremmede sprog må komme i første rekke, og at der under slike vilkår - og først da - vil kunne innføres en virkelig effektiv sprogundervisning i folkeskolen. Da elveårsalderen efter alle sakkynndiges mening er det riktige tidspunkt til å begynne denne undervisning, vil det også fra den side betraktet passe godt å ta den med her. Derimot tror jeg ikke det

somt gli over i den bane hvor de har tenkt å søke sit fremtidige virke. For de elever som ønsker å avslutte sin skolegang med folkeskolen, vil der da kunne innrettes egne prøver med egne vidnesbyrd, om de senere skulde ombestemme sig og ønske å gå videre.

Med de forandringer i folkeskolens opbygning og arbeidsmetode som her er omhandlet vil den være rykket betydelig nærmere sit mål, å tjene som eneste barneskole i landet. Men i en opreven og på mange måter vanskelig tid som vår rykker det krav stadig mere i forgrunnen at skolen må sørge best mulig for barnas sundhet, den legemlige såvel som den åndelige. Det er et slikt åndelig sundhetskrav som i det foregående er blitt behandlet, når den fordring blev fremsatt at kravene skulde stilles forskjellig, alt efter elevenes anlegg og begavelse. Men likeså viktig er den rent legemlige sundhet og her har folkeskolen enda et stort løft å ta. Mange vil kanskje påstå at det viktigste løft allerede er tatt og med stolthet henviser til våre skolelærer, skolefrokoster og gratis tannpleie. Hva mere kan der vel gjøres?, vil de spørre. Er ikke vår folkeskole dyr nok allikevel? Jo, den er mere enn dyr nok som den er, og det er ikke min mening å komme med forslag til nye utgiftsposter. Jeg akter bare i all stillhet å fremsette det spørsmål om det skal ansees ubetinget nødvendig å sperre barna inne i de kvalme og ofte usunde skolestuer seks timer daglig for å få lært dem det som folkeskolen har å lære. Etter mitt skjønn kunde halvparten av det arbeide som nu foregår i våre skolestuer likeså godt foregå under åpen himmel, når først de riktige metoder blev utarbeidet og innøvet. Dette gjelder all undervisning som vesentlig former sig som en samtale mellom lærer og elevene, eller hvor læreren forteller eller en av elevene forteller og de andre er tilhørere.

At der hos vår tids ungdom er en meget sterk trang til organisert friluftsliv viser den mektige bevegelse som i løpet av kort tid har bredt sig over hele verden. Jeg mener naturligvis speiderbevegelsen, som overalt har utviklet sig uavhengig av skolene, eller snarere som en motvekt mot det altfor ensidige, stillesittende skolearbeide. Skulde ikke tiden nu være kommet til å trekke denne bevegelse inn i skolen og derved igjen trekke skolen mest mulig ut i det fri?

Derved åpnes også veien for den mulighet at den første og forberedende del av folkets militære opdragelse kunde foregå allerede i folkeskolen. Hvad enn den almindelige verneplikts skjebne kommer til å bli, så står det ene fast; vårt folks vernekraft og forsvarsvilje skal ikke få lov til å forkrøble og visne bort. Det sikreste middel til å styrke denne vilje vilde nettop være å la skolen overta ansvaret for også denne side av opdragelsen. Dette forutsetter lærere i folkeskolen som både har evner og vilje til å opdra sine unge elever til riktige soldater. Det naturlige måtte vel være å henlegge denne undervisning til folkeskolens øverste avdeling, altså å la den begynne fra og med det femte skoleår.

En hel rekke av de øvelser og ferdigheter som feltlivet krever, vil guttene på denne tid uten vanskelighet allerede kunne delta i. Eksercis og marsjøvelser, skytning, signaløvelser, leirtjeneste og feltmessige kampføvelser - alt dette vilde fange deres interesse og forsones dem med det mere stillesittende skolearbeide, som det kunde veksle med og avløse.

Det vil naturligvis straks bli innvendt at det dermed vilde gå ut over det boklige arbeide. Nu, selv om så var; vilde så svært meget være tapt ved det. De elever som virkelig har anlegg for boklige sysler, de vil alltid finne tid til å lære. Og de andre? Vilde det ikke være det riktigste, først å føre dem dit at de virkelig har erkjent kunnskapens nødvendighet, og så la dem få nøie sig med den kunnskap, hvis nødvendighet de har erkjent. For det er jo så allikevel bare denne kunnskap som virkelig kan bli levende og fruktbar i dem. Alt annet er bare overflødig ballast, som de benytter første anledning til å kaste overbord igjen.

En annen fordel ved denne ordning ser jeg deri at den vilde sette et skarpt skille mellom guttenes og pikenes opdragelse. Guttene skal opdras til menn, pikene til kvinner, og der finnes intet middel som skarpere kan understreke denne forskjell enn nettopp dette å la soldaterånden bli herskende allerede i folkeskolen. Fra folkeskolen vil den så bre sig også til de andre skoler som bygger videre på dens grunn. At guttene og pikene skal gå hver sin vei, så langt det uten altfor store ulemper lar sig gjennomføre, er da også forutsetningen for alt det følgende.

Fagskoler er tidens krav.

Mellem folkeskolen og middelskolen har der i et par menneskealdre vært ført en stille, men hårdnakket kamp. Der var mellem disse to skolearter en lignende motsetning som mellem overklasse og underklasse. Middelskolen var fra først av den naturlige skolevei for alle de barn som ifølge sin stand krevet en bedre skoleutdannelse enn den som folkets store masse måtte nøie sig med.

Eftersom folkeskolen gikk frem i makt og anseelse, blev middelskolen mer og mer trengt tilbake. Den befant sig uavlatelig på vikende front, inntil den en vakker dag var trengt helt ut av barneskolen og halvveis nødtvungent blev omdannet til en ungdomsskole, uten derfor i vesentlig grad å forandre sin fagkrets og arbeidsplan. Den hevdet enda sin stilling så nogenlunde, dels fordi den fremdeles var et nødvendig mellemledd på veien til gymnasiet, dels vel også fordi folk av gammel vane vedblev å sende sine barn til middelskolen, fordi de ikke fant noget bedre sted å anbringe dem.

Ved den siste skolelov, som blev vedtatt av Stortinget i 1935, er middelskolen løst ut fra sin tidligere sammenheng med gymnasiet, som fra nu av skal bygge direkte på folkeskolen. Men middelskolen lever fremdeles videre, idet den under et nytt navn, men forøvrig i alt vesentlig i sin gamle skikkelse, som selvstendig treårig realskole nu som før er bestemt til å avslutte og avrunde den almindelse som folkeskolen ikke har nektet å gi. Nu som før skal all den ungdom som er bestemt til å gå over i en eller annen praktisk virksomhet, sitte ti lange år på skolebenken før det i det hele er tanke på å begynne en virkelig fagutdannelse.

Det er ganske forunderlig at våre ledende, alltid fremskrittssvennlige pedagoger enda ikke har fått øinene op for eller iallfall enda ikke har vovet å uttale det offentlig, at denne realskole, slik som den nu er tenkt og planlagt som middelskolens arvtager, at den er en helt foroldet skoleart som tiden ikke lenger har bruk for, og som det derfor heller ikke har nogen fornuftig mening å holde fast ved. Den almindelse som disse praktisk innstillede elever trenger, den er det nu folkeskolens opgave å gi, og da får folkeskolen også den tid og de midler som den

trenger for å utføre dette arbeide ordentlig. Men det har ingen mening lenger å fortsette dette arbeide i en ny skole langt inn i ungdomsalderen. Når elevene forlater folkeskolen, står de allerede på terskelen til å bli voksne mennesker, og da bør de også vite hvilken vei de akter å slå inn på. Eller hvis de ikke vet det, så får de famle sig videre på egen hånd, inntil de finner det rette. Men det er ingen grunn til offentlig å understøtte en slik famling og usikkerhet ved å gi de unge enda tre år til for å innhente det som de måtte ha forsømt i folkeskolen.

Den nye realskole bør altså etter mitt skjønn aldri settes ut i livet. La middelskolen få en hederlig begravelse som den veltjente borger den i hele sitt liv har vært, men la oss ikke forlange at den mer enn andre menneskelige innretninger skal vare evindeligg. Hvad tiden nu krever, det er en solid og grundig fagutdannelse på alle livets områder, og hvad vårt land til denne dag allermest har savnet, det er nettop gode og vel organiserte fagskoler som kan løse denne opgave. Det er slike fagskoler vi nu trenger, det er dem som er bestemt til å bli middelskolens arvtagerr, og jo før vi får öinene op for denne nödvendighet, desto bedre.

Det er imidlertid slott ikke nödvendig at disse fagskoler helt behöver å gi avkall på de almindannende fag. Tvertimot, en passende vekselvirkning mellom fagutdannelse og almenmenneskelig viten vil danne den beste overgang fra folkeskolen til det senere rent faglige arbeide. En del av folkeskolens fag, særlig morsmål og matematikk, vil jo de fleste fagskoler også ha bruk for, og det faller da ganske naturlig at der arbeides videre i disse fag også i den nye skole. Forövrig blir det jo nettop de nye fagskolers störste fordel i forhold til middelskolen at hver skole kan velge og vrake blandt disse almindannende fag, eftersom dens særlige behov tilsier, mens middelskolen en gang for alle var bundet til sitt bestemte ubevegelige skjema.

Tydeligst kommer dette kanskje frem i forholdet til de fremmede sprog. Middelskolen hadde to fremmede sprog, engelsk og tysk, som til eksamen var helt likestillet og som alle elevene altså måtte kunne beherske
like godt

helt fritt. Der kunde tenkes fagskoler som var så bundet til de hjemlige forhold at de kunde klare sig helt uten fremmede sprog. Nuvel, der er da ingen som tvinger dem til å drive meresprogstudier enn fagets interesse tilsier. Regelen vil vel imidlertid være den at et visst behov for fremmede sprog vil gjøre sig gjeldende også i fagskolene. Men det kan da overlates til de enkelte skoler eller til de enkelte elever, hvilket sprog de vil velge eller om de trenger to sprog og i hvilket forhold de to sprog skal stå til hinannen, om de skal være likestillet som i middelskolen eller om det ene skal ha forrang fremfor det annet.

Jeg tenker dette ene eksempel vil være nok til å vise hvilken overordentlig stor tilpassningssevne slike fagskoler kunde få sammenlignet med den stivbente, ubehjelpelige middelskole. De forskjellige landsdeler og befolkningsgrupper vil kunne utbygge sine egne skoler mest mulig i overensstemmelse med sine egne, særlige behov. Nord-Norge og Vestlandet vil kunne få sine fangst- og fiskeiskoler, Aust-Norge sine skoler for skogbruk og hvad dermed står iforbindelse. Det forutsettes naturligvis at utbygningen av disse skoler foregår under kontroll, for å bevare den nødvendige fasthet og sammenheng i all denne mangfoldighet. Jeg tror derfor det vil vise sig praktisk at alle skolene bygges op efter en bestemt felles grunnplan, hvad der ikke på nogen måte behøver å hindre den fri bevegelse i det enkelte. Derimot vilde det ha den store fordel at flere slike skoler kunde bo under samme tak og ha endel av sin skoleplan felles, hvad der i et tynt befolket land som vårt på mange steder vil være en bydende nødvendighet.

Jeg formoder det vil vise sig praktisk at alle disse fagskoler gjøres fireårige, at der i dem alle skapes en viss likevekt mellem almindelse og faglig oplæring, og at beslektede fag slutter sig sammen i den utstrekning det måtte vise sig nødvendig. Ingen andre elever bør optas enn de som har bestått skolens særskilte optagelsesprøve, som altså normalt kommer til å falle sammen med folkeskolens avgangsprøve.

Hvor mange forskjellige arter av slike fagskoler det kunde være tale om å oprette, forekommer mig å være et temmelig örkesløst spørsmål å besvare. Jeg kan ikke tenke mig en eneste livsstilling som ikke kunde ha bruk for sin fagskole, om anledningen måtte by sig. Jeg nevner: handelsskoler, tekniske skoler, sjömannsskoler, landbruks, og skogsskoler, fangst- og fiskeriskoler, husmorskoler, skoler for syke- og barnepleie, håndverks- og yrkesskoler av forskjellig art.

Det forutsettes at veien fra disse fagskoler holdes åpen til de bestående höiskoler i samme fag, som handels- og landbrukshöiskoler. Jeg kan heller ikke skjönne at der skulde være nogen vesentlig hindring for at de dyktigste elever fra slike fagskoler senere fikk anledning til å fortsette sin utdanning ved universitetet. Jeg tenker mig da slike tilfelle som at enkelte elever fra en skole som utdannet sykepleiere, fikk anledning til å utdanne sig videre til læger, eller at elever som hadde gjennomgått en skole for funksjonærer ved offentlige kontorer, kunde bli jurister for derved å kunne rykke op til en stilling som de ved sin dyktighet hadde gjort sig fortjent til.

Nu er det ganske visst et krav som alltid dukker frem ved slike anledninger, at "det akademiske nivå ikke må senkes." Jeg kan være helt enig i dette krav, men jeg vilde gjerne vite hvad der bidrar til å senke nivået mest, enten at enhver student, som med möie og nöd og ofte temmelig ufortjent er sluppet igjennem eksamen, uten videre skal få adgang til alle en akademisk borgers rettigheter, eller at disse rettigheter skal forbeholdes de virkelig dyktige, likegyldig om de har gått den reglementertevei eller ikke. Men her er vi inne på betraktninger som allerede hörer til det fölgende kapitel.

4. Hvad vi mener med FÖRERSKOLE.

En av de viktigste årsaker til at den norske skole enda ikke har kunnet vokse sig sammen til en virkelig enhet er utvilsomt den høist uensartede lærerutdannelse. Folkeskolens lærere får sin opplæring i fire-årige lærerskoler, hvor den rent pedagogiske skolering er grundig og god, mens dens faglige kunnskaper nødvendigvis må bli temmelig begrenset. Anderledes er det med den høiere skoles lærere som har fått en lang og grundig utdannelse i de fag de skal undervise i, mens deres praktiske utdannelse for lærergjeringen under hele studietiden er blitt forsømt. Der er intet til hinder for at en vordende lærer ved den høiere skole kan ha avsluttet sine studier uten en eneste gang å ha fått anledning til å prøve om han også virkelig duer for den gjerning han har valgt. Først helt tilslutt kommer et halvt års pedagogisk utdannelse, hvor de i all hast skal prøve å innhente det forsømte.

Det er helt klart at denne så høist forskjellige lærerutdannelse må sette sitt preg på de to skolearter og skape et motsetningsforhold som vanskeliggjør uthvert nærmere samarbeide. Begge parter føler sin overlegenhet på hvert sitt område og de benytter alle midler til å understreke denne overlegenhet og gjøre den gjeldende på motpartens bekostning. Når folkeskolen mere og mere er blitt den seirende part i denne langvarige tautrekning, så skyldes det ikke bare at folkeskolen i de siste femti år har hatt den beste vind i seilene, politisk talt; det skyldes heller ikke først og fremst at folkeskolens lærere ved sin tallmessige overlegenhet og sin sterkere organisasjon har kunnet gi sine krav langt større ettertrykk. Det avgjørende har vel vært den umiddelbare følelse av at den utdannelse folkeskolens lærere har fått er den naturlige og riktige, mens det overmål av teoretiske kunnskaper som den høiere skoles lærere belasses med uten nogen passende motvekt av praktisk øvelse og ferdighet, mere og mere føles som noget kunstlet og unaturlig. Det er et krav som mere og mere er iferd med å arbeide sig frem i tiden, at teori og praksis bør arbeide hånd i hånd, eller kanskje enda bedre

bedre, at den praktiske opövelse i alle fag bör gå forut for den teoretiske.

När det skulde være tale om å skape en en sartet utdannelse for alle lærere i den norske skole, eller iallfald et felles grunnlag for all lærerutdannelse, er det derfor klart at det måtte bli folkeskolens lærerskoler som kom til å danne grunnlaget. Disse skoler har imidlertid den betydelige mangel at de visstnok utdanner sine elever til dyktige opdragere, men derimot som allerede nevnt ikke får tid tid til å gi dem på langt nær den rent kunnskapsmessige utdannelse som nutidens lærergjerning krever.

For å bøte på denne mangel er det fra forskjellig hold forlengst blitt fremsatt forslag om at alle folkeskolelærere skulde ha gjennomgått et gymnasium, og at deres lærerutdannelse så skulde bygge på avsluttet studentereksamen. Dermed vilde de visstnok ha fått de kunnskaper de trengte for sitt arbeide i folkeskolen, men de vilde igjen ha mistet den store fordel som lærerskolene byr, at den praktisk faglige opplæring kan begynne samtidig med at elevene går inn i den voksne alder.

Da denne utvei imidlertid såvidt jeg vet er den eneste som hittil er blitt nevnt, kan det være naturlig, i denne for bindelse å prøve litt nærmere værdien av våre gymnasier som høiere opdragelsesanstalter. Gymnasiet har jo fra gammel tid av vært veien til universitetet og dermed den naturlige vei til en hel rekke ledende stillinger i samfundet. Helt til slutningen av det 19. årh. var det bæreren av den "klassiske dannelsen", med latin og delvis gresk som viktigste fag. Det gamle klassiske gymnasium hadde trods sin strenge begrensning en opdragende kraft som ikke bör undervurderes. I daglig omgang med et logisk klart opbygget og strengt disiplinert sprog som det latinske og med den ånd som hadde skapt dette sprog vokste de unde gymnasiaster frem til menn som det stod respekt av og som i de allerfleste tilfælder viste sig de opgaver voksne som de siden i livet måtte få å løse. Enda idag finnes der betydelige menn i alle land som mener at den klassiske opdragelse er uerstattelig, og som derfor hårdnakket avviser enhver tanke på å sløife den som gammeldags og utidsmessig.

I Norge synes dette spørsmål en gang for alle å være avgjort ved skoleloven av 1896. Riktignok viste det seg at den klassiske tradisjon var så sterk at en rudimentær latinlinje tross lovens bestemmelser har holdt seg til den dag idag. Men det brudd som den gang blev gjennomført har allikevel i den mellomliggende tid øvet sine virkninger så sterkt og vedvarende at det neppe vil være mulig etter denne dag å gjenreise den klassiske linje ved våre gymnasier.

Tilbake blir da de to "moderne" linjer, den sproglige linje med engelsk som hovedfag, og reallinjen, hvor fysikk og matematikk spiller den største rolle. Begge linjer er ensidige og i sin nuværende utbygning lite tilfredsstillende. Deres avhengighet av den foreldede middelskole, som igjen bygger på et utilstrekkelig grunnlag fra folkeskolen, har bevirket at ingen av disse linjer kan betegnes som helt tidsmessige. Som hele vår høiere skole lider de begge av den grunnfeil at den teoretiske opplæring skyves i forgrunnen uten at denne holdes i likevekt av tilsvarende praktiske ferdigheter. Og det nye femårige gymnasium med direkte tilknytning til fokeskolen, som nu i teorien er vedtatt, men hvis praktiske gjennomførelse ingen riktig tror på, skal heller ikke bidra til å styrke troen på det norske gymnasium og dets fremtidige utviklingsmuligheter.

Resultatet av disse betraktninger kan bare bli det ene at også gymnasiet har utspillet sin rolle i den norske skole, at det er fullt nokdømt til å gå samme vei som sin kollega og nærmeste medarbeider middelskolen. Som denne efter mitt skjønn bør oppgis og erstattes av fagskoler, så bør gymnasiet erstattes av den viktigste og åndelig sett høieste av de fagskoler som det nu kan være tale om å oprette i dette land: av den nye felles lærerskole, som alle folkets vordende lærere bør ha gjennomgått.

Jeg tar her ordet "lærer" i dets mest omfattende betydning. Lærer i denne betydning er ikke bare skolemestrene ved alle våre forskjellige skolearter, men også alle de andre hvis oppgave det er å være folkets veiledere og førere på et eller annet område. Presten, lægen, juristen, er alle sammen lærere, hver på sin kant, offiseren og ingeniøren ik-

ke mindre. Av dem alle kreves de samme egenskaper som av den gode lærer, og alle trenger de å få disse evner opøvet og utviklet under sin læretid. Evnen til å kunne uttrykke sig klart og tydelig, til å kunne optre fritt og utvunget i andres nærvær, til med sikker hånd, men uten tvang å kunne bøie de kjære medmennesker under sin vilje når det trenges, evnen til å vekke snart begeistring, snart harme og uvilje, og endelig, sist men ikke minst, evnen til å kunne skape og lede et organisert samarbeide - alle disse evner og egenskaper, som tilsammen danner den gode lærer, er ikke de likeså nødvendige i alle de andre ledende stillinger i samfundet?

Intet kunde altså stemme bedre med tidens krav at praksis skal gå foran teori, enn om all høiere embedsmannsutdanning begynte som praktisk lærerutdanning. Vi har her den felles generalnevner for alle disse stillinger, og lærerskolen vilde altså bli den naturlige vei til alle stillinger som krever universitetsutdanning. Som allerede nevnt, bør imidlertid denne ordning ikke gjøres tvangsmessig, idet adgangen til universitetet også bør stå åpen for folk med annen skolegang, når de i praksis har bevist sin rett til høiere utdanning.

De nye lærerskoler bør være minst femårige og bygge på den beste utdanning folkeskolen kan gi. Lærerstillingene bør kun stå åpne for folkeskolens virkelig aktive elever, som allerede i folkeskolen har bevist at de er istand til å arbeide selvstendig og drive sig selv frem til det kunnskapsnivå som kreves. Etter dette synspunkt må da også lærerskolens optagelsesprøve legges an. Der må fordres kjennskap til minst et av de fremmede sprog ved siden av den nødvendige sikkerhet i omgangen med morsmålet, og forøvrig de forkunnskaper skolen trenger som grunnlag for sitt videre arbeid. Forøvrig bør elevene allerede ved optagelsesprøven få anledning til å legge for dagen de egenskaper som kan gjøre dem til gode lærere.

Mens det nuværende gymnasium er delt i to linjer, en sproglig-historisk og en matematisk naturvitenskapelig, bør der i den nye lærerskole skapes en viss likevekt, en fruktbar vekselvirkning mellom disse det moderne åndslivs to motsatte poler. Derved skal det så langt fra være sagt at alle elevene skal lære nøiaktig det samme. Et visst felles grunnlag må en slik skole nødvendigvis ha, i overensstemmelse med den ånd

høle skolen er behersket av. Alle elever skal lære å se på sitt folks historie med nasjonale øine, alt hvad de lærer skal være preget av folkofellesskapets idé. Men utenom dette bør elevene i ganske annen utstrekning enn nu få anledning til å følge sine naturlige anlegg og interesser. Jeg tenker mig da at hver elev i likhet med den nuværende høiere lærerutdanning får anledning til å velge et hovedfag og to eller tre bifag som de fortrinsvis samler sitt arbeide om, idet det da forutsettes at det blir disse fag de senere fortrinsvis kommer til å undervise i.

En slik lærerskole bør efter mitt skjønn legges meget bredt an. Alle skolefag, også de såkaldte "ferdighetsfag", som gymnastikk og sang, tegning og håndgjerning, bør inngå i skolens fagkrets. Det samme gjelder de forskjellige praktiske fag ved de forskjellige yrkesskoler. Det bør altså ikke være noget i veien for at en elev kan velge et eller flere av disse fag som hoved- eller bifag sammen med andre fag, alt naturligvis efter bestemte regler, så alle rimelige praktiske og pedagogiske krav kan bli opfyldt.

Der må idethele legges langt større vekt på elevenes praktiske utdanning enn ved de nuværende skoler. Gymnastikk og anstandsøvelser må drives daglig og regelmessig, og elevene bør meget snart få anledning til å vise sin praktiske brukbarhet som lærere. Enhver elev bør innen en rimelig frist kunne påta sig å undervise de andre elever i det fag som han har valgt til sitt hovedfag. I de siste skoleår bør elevene dertil også få anledning til å optræ som virkelige lærere og førere.

For å få dette gjennomført vil jeg foreslå en nydanning som igjen henger sammen med hvad jeg tidligere har sagt om å trekke speiderbevegelsen inn i skolen og dermed la skolen overta en del av ungdommens militære utdanning. Hvis folkeskolens mannlige elever skal utdannes til soldater, følger det jo helt av sig selv at alle mannlige lærere skal utdannes til befalingsmenn. For den kvinnelige ungdom vil der da kreves en egen organisasjon med egne øvelser slik som de jo allerede er utviklet i speiderbevegelsen.

Jeg vil da foreslå at alle lærerskoler legges slik an at de

uten vanskelighet kan samarbeide med en eller flere folkeskoler, helst under felles ledelse og med en del felles lærere. Lærerskolens elever skal da, i den utstrekning det måtte vise sig praktisk gjennomførlig, benyttes som "førere" for en passende gruppe av folkeskolens elever. Det var da rimelig å begynne med det helt ytre, med lek og sport og militære øvelser. Litt etter litt kunde da føreren overta ansvaret også for en del av gruppens boklige utdanning.

Det vilde naturligvis føre for langt, i en utredning som den her foreliggende å komme inn på alle de enkeltheter som måtte drøftes og gjennomarbeides før en slik ordning kunde settes igang. Hvad det her kommer an på, det er først og fremst å peke på de nye muligheter, som uten kostbare omlegninger enda frembyr sig for den norske skole. Det er muligheter som for mig fremgår som en naturlig konsekvens av de forutsetninger hele vårt skolevesen er bygget på. Hvad det gjelder, er jo å skape den best mulige skole for hele det norske folk, hvor alle barn i dette land kan få den utdanning som dets naturlige evner og anlegg tilsier.

Jeg gjentar at vår nuværende skole ikke oppfyller de fordringer som folket har rett til å stille til den. Og jeg har påvist at den vesentligste mangel ved den nuværende ordning er den at skolen mangler den indre enhet og sammenheng som en virkelig "folkeskole" forutsetter. Den viktigste forutsetning for en slik enhet må være å skape enhet i lærerutdannelsen, og da ser jeg ingen bedre vei enn den jeg ovenfor har pekt på. De lærere som har gjennomgått en slik lærerskole som den jeg har foreslått, vil være fullt habile til å undervise i folkeskolen og vil samtidig, eftersom de erhverver den nødvendige fagutdanning kunne overta arbeide i de andre skoler. Kløften mellom de to arter av lærere vil forsvinne, og vi vil få et overskudd av unge lærerkrefter som ikke er bundet til å søke sitt livsopphold ved skolen, men kan gå over i og utdanne sig for andre livsstillinger uten at deres lærerutdanning dermed er bortkastet.

Under disse forhold kunde vi endelig ta det siste avgjørende skritt som må til, hvis de muligheter som vår skoleordning frembyr skal kunne bli helt utnyttet. For å nå dette mål blir det nødvendig å legge hele vårt undervisningsvesen fra øverst til nederst inn under en felles

25.

og fast ledelse. Som det nu går, sitter hver skole, ja nærsagt hver lærer på en tue for sig, de erfaringer som den ene har samlet, kommer sjelden eller aldri de andre til gode, de lykkelige nydannelser som en dyktig lærer alltid kommer til å sette ut i livet, de dør med ham og kommer ikke videre, fordi der ikke finnes noget sted hvor slike erfaringer kan samles og bearbejdes videre, for å komme alle til gode.

Det er efter mitt skjønn av forholdsvis underordnet betydning om dette folkes midtpunkt, hvor alle trådene løper sammen, organiseres som en pedagogisk høiskole eller i andre, mere administrative former. Hovedsaken er at det endelig skapes et fast systematisk samarbeide mellom alle de kvinner og menn hvis oppgave det er å lede ungdommens opdragelse i dette land. Så langt må vi nu komme, først da kan vi med full rett hevde at det norske folk får fullbødige verdier igjen for de 100 mill. kroner som det hvert eneste år utbetaler for å holde sitt skolevesen opppe.