

Det humanistiske menneskesynet i skolen

Hanne Merethe Smørdal Buli

Veileder

Aslaug Kristiansen

Masteroppgaven er gjennomført som ledd i utdanningen ved Universitetet i Agder og er godkjent som del av denne utdanningen. Denne godkjenningen innebærer ikke at universitetet inntår for de metoder som er anvendt og de konklusjoner som er trukket.

Universitetet i Agder, 2014

Fakultet for humaniora og pedagogikk

Institutt for pedagogikk

FORORD

De første årene av min yrkeskarriere tilbrakte jeg i psykiatrien. Her møtte jeg og ble kjent med mennesker som hadde tilbrakt store deler av livet i denne store institusjonen. Noen av menneskene her hadde levde livet nær yttergrensene, for den tilværelsen som er kjent for folk flest. De kunne fortelle om et system der pasienter ble gjenstand for summariske behandlingsmetoder. Man kan stille spørsmål ved om respekten for menneskeverdet ikke gjaldt disse menneskene, de som var psykisk syke. Likevel kunne menneskene her fortelle om gode ting som hadde skjedd dem, ting de gledet seg over og de kunne ha overskudd til å vist omsorg for andre. De hadde sin menneskelighet i behold selv om systemet rundt dem ikke alltid hadde utvist samme menneskeligheten. Møtet med disse menneskene gjorde dypt inntrykk på meg og vekket min interesse for spørsmål om det å være menneske.

Når jeg senere gikk over til å undervise i videregående skole, fulgte interessen for mennesket og forholdet mellom mennesker meg. Det har den også gjort når jeg nå skal skrive avsluttende oppgave i masterprogrammet for pedagogikk. «Det humanistiske menneskesynet i skolen» er nok ikke et tema som umiddelbart vil fange interesse hos flertallet, men for meg er det spennende å kunne fordype meg i et tema jeg anser for å være grunnleggende. Arbeidet med oppgaven har vært interessant, lærerikt, den ene dagen fascinerende og den neste dagen utfordrende.

Det er på sin plass å rette en stor takk til min veileder Aslaug Kristianse som ga meg støtte på valg av tema, og som viste tillit og ga meg hjelp til å komme videre i skriveprosessen. Hun er et av disse usedvanlige menneskene som får folk i sin nærhet til å føle verdifulle.

Sammendrag

Oppgavens tema er «Det humanistiske menneskesynet i skolen». Bakgrunnen for dette valget er den senere tids endringer i samfunnet og skolen. Det som tidligere ble betegnet som et industrisamfunn, betegnes nå som et kunnskapssamfunn. Offentlige tjenester blir i økende grad omtalt i økonomisk terminologi. I skolen snakkes det om konkurranse, kostnadseffektivitet og målinger. Det kommer for lite kunnskap ut i forhold til hvor store beløp som puttes inn. Kunnskap har blitt en økonomisk konkurransefaktor, det snakkes om kunnskapskapital. Det skaper grunn til bekymring med tanke på enhetsskolens framtid i Norge, samtidig som det kan stilles spørsmål ved om endringene får implikasjoner for skolens verdigrunnlag. Dersom så er tilfelle er det fare for at det også kan ha implikasjoner for det humanistiske menneskesynet i skolen.

Det handler om å belyse spørsmål knyttet til oppgavens tema, gjennom litteraturstudie. Oppgaven har sitt utgangspunkt i filosofisk antropologi, med en hermeneutisk tilnærming. Første del handler kort om idehistoriske røtter, knyttet til spørsmål om hva det humanistiske menneskesynet er. Derneft handler det om dannelsesstenkningen i norsk skole, hvordan den har utviklet seg fra slutten av 1800 tallet, og hvordan det humanistiske menneskesynet kommer til uttrykk i skolen i dag. Denne tematikken belyses ytterligere ved hjelp av filosofi, der det stilles spørsmål om hva som er mest grunnleggende i forholdet mellom menneske og skolens. Videre handler det om endringer som følge av skolereformen Kunnskapsløftet og hvorvidt den har ført til et brudd med det humanistiske menneskesynet som verdigrunnlag i skolen.

INNHold

1.0 Innledning	1
1.1 Bakgrunn for tema/problemstilling	2
1.1.1 Dannelsesutvalgets innstilling	3
1.2 Spørrehorisont	4
1.2.1 Filosofisk antropologi	6
1.2.2 Humanisme	7
1.3 Oppgavens oppbygning	8
1.4 Litteratur	9
2.0 Hva er et humanistisk menneskesyn?	11
2.1 Antikken	11
2.2 Middelalderen	11
2.3 Renessansen	12
2.4 Opplysningstiden	14
2.5 Humbolt i nyhumanismen	16
2.6 Klafki om dannelse	18
2.7 Oppsummering	21
3.0 Hvor i skolen kommer det humanistiske menneskesynet til uttrykk?	23
3.1 Dannelsestenkning i norsk skole	23
3.1.1 Menneskets forhold til seg selv, verden og andre	25
3.1.2 Dannelsens plass i dagens skole	26
3.2 Skolens formålsparagraf	27
3.3 Generell del av læreplan	28
3.4 Kunnskapsløftet	30
3.5 Oppsummering	30
4.0 Kommer noe først - i forholdet mellom mennesker og skolen?	33
4.1 Levinas filosofi	33
4.1.1 Språket	34
4.1.2 På leting etter sannhet?	35
4.2 Menneskebildet	36
4.2.1 Behov og begjær	36
4.2.2 Frihet og autonomi	37
4.2.3 Totalitet	38
4.3 Etikk	39
4.4 Møtet med den Annens ansikt	40
4.5 Møtet mellom elev og lærer	41
4.6 Oppsummering	43
4.7 Levinas filosofi og dannelse	44
4.7.1 Hva skaper bevegelse?	45
4.7.2 Hvordan er målet?	45
4.7.3 Hvilken kunnskap?	46
4.7.4 Møtet med den fremmede	47
4.7.5 Autonomi og frihet	48
4.7.6 Hvor finnes etikken?	49

4.8 Oppsummering	49
5.0 Representerer Kunnskapsløftet et brudd med det humanistiske menneskesynet i skolen?	53
5.1 Fra menneske til menneskets kunnskap	53
5.1.1 Økt individfokus	54
5.1.2 Økt fordypning	55
5.1.3 Økt måling	56
5.2 Fra elevens dannelse til elevens kompetanse	57
5.2.1 Økt fokus på resultater	58
5.2.2 Økt fokus på vurdering	59
5.3 Generell del av læreplan i Kunnskapsløftet	60
5.4 Mennesket i Levinas filosofi og i Kunnskapsløftet	61
5.5 Oppsummering	64
5.5.1 Fra menneske til menneskets kunnskap	64
5.5.2 Fra elevens dannelse til elevens kompetanse	65
5.5.3 Generell del av læreplan i Kunnskapsløftet	66
5.5.4 Mennesket i Levinas filosofi og Kunnskapsløftet	66
6.0 Avslutning	69

1.0 Innledning

Til alle tider, i alle samfunn og kulturer har synet på mennesket hatt betydning for hvordan menneskene organiserer sitt fellesskap og hvilke kulturer som utvikles. Vårt menneskesyn uttrykker grunnleggende oppfatninger av hva det å være menneske vil si. Ordet menneskesyn er i norsk først belagt hos Ibsen i «Peer Gynt», men da i betydningen menneskets synsevne (Hammerlin & Larsen, 1997). Det er for første gang funnet i norsk skriftlig materiale så sent som i 1979. Det betyr ikke at ordet ikke har forekommet før, men det er lett å overse fordi det ikke dekker ett bestemt begrep til forskjell fra andre (Hammerlin & Larsen, 1997). Det er mulig å lage mange forskjellige sammensetninger med –syn som etterledd, de kommer og går etter behov. Kanskje er det slik med menneskesynet at det tas fram ved behov. Når det har skjedd noe vi har problemer med å forstå, som når noe dramatisk og tilsynelatende meningsløst har intrådt, da stiller vi gjerne spørsmål ved hva som er drivkraften og hva som ligger til grunn for menneskets læring og utvikling. Svarene på slike spørsmål kan si noe om hva vi mener mennesket er, hvilke verdier som ligger til grunn for menneskesynet og hva som er rett og galt eller godt og ondt. Når vi står over for et veiskille og må foreta valg, gjør gjerne spørsmål om menneskesyn seg gjeldende. Bak de planer og vedtak som gjøres i samfunnet, ligger det alltid et menneskesyn. Dette gjør seg selvsagt også gjeldende i den skolepolitikken som føres, uavhengig om det menneskesynet som ligger til grunn for vedtak og planer er forstått og analysert eller ikke.

Ordet menneskesyn framstår på mange måter som et overordnet samlebegrep som rommer flere forståelser. Mennesket og dets vesen kan forstås som natur eller det kan forstås som noe mer, noe annet med evne til å håndtere livet på tross av naturgitte begrensninger (Hammerlin & Larsen, 1997). Mennesket anses å skape og skapes av historie, det er et historisk vesen. Det kan knyttes til humanistiske verdier og holdninger, slik de kommer til uttrykk i menneskers praktiske og idemessige forhold til omverdenen. Skolen som samfunnsinstitusjon har sin plass i denne ideverdenen. Skolens innhold og ansvar baserer seg på ideen om at skolen har en viktig funksjon i samfunnet og i menneskers liv.

Ordet skole sin opprinnelse i det greske *schole*, som kan forklares med frihet i betydningen frihet fra praktisk arbeid (Steinsholt & Løvlie, 2004). Det handlet om å gi mulighet for intellektuell utfoldelse. Videre har skolen hatt ulikt innhold og ansvar i ulike samfunn og kulturer, til ulike tider. Utdannelse har aldri vært fraværende, barn og unge har til alle tider blitt utdannet enten det var i storfamilien, i fabrikkhallen eller hjemme på gårdsbruket. Å gi

utdanning i egne læresteder, i skoler har vært knyttet til kirkens behov for å utdanne skriftlærde, utdanning har handlet om nasjonens behov for å skape kvalifisert arbeidskraft, om opplysning og befolkningens dannelse.

I nyere tid har norsk skole vært dominert av enhetsskolen, basert på humanistiske verdier. Det handler om at alle skal ha mest mulig like muligheter til opplæring, skolen skal bidra til sosial utjevning og være en støtte for demokratiet (Midtsundstad & Werler, 2011). Som samfunnsinstitusjon spilte skolen en vesentlig rolle i oppbyggingen av velferdsstaten. Læreplanmålene ga retning til opplæringens innhold, og læring var et mål i seg selv. Skolens funksjon handlet om både opplæring og dannelse. Det humanistiske menneskeverdet og respekten for mennesket, rommet hovedessensen i det samfunnet og den kulturen barn og unge skulle forberedes til å eksistere i (Arneberg & Briseid, 2008).

1.1. Bakgrunn for tema/problemstilling

I nyere tid også omtalt som det senmoderne, handler norsk skole mindre om oppbyggingen av nasjonalstaten, og mer om at det norske samfunnet er en del av-, og fungerer i samspill med resten av verden. Da norske elevers kunnskapsnivå ble sammenlignet med tilsvarende elevgruppers kunnskapsnivå i andre europeiske land, kom det såkalte PISA sjokket. Undersøkelsen konkluderte med at norske skoleelevers prestasjoner, på sentrale områder ligger langt bak andre land det er naturlig å sammenligne seg med. Dette utløste en rekke diskusjoner på ulike samfunnsområder. En dominerende oppfatning ble at befolkningens kunnskapsnivå må øke, hvis norsk industri skal kunne følge med i-, og konkurrere internasjonalt. Så i 2006 innførte politikerne reformen «Kunnskapsløftet». Med denne ble kunnskapsmål endret til kompetansemål, i tråd med OECDs forståelse av utdanning gjennom fokus på standarder. Skoleelevenes prestasjoner testes og sammenlignes nasjonalt og internasjonalt. Samtidig ble det innført evalueringsrutiner og rapportering oppover i systemet. Ledelse av skolens virksomhet, rasjonalisering og konkurranse har fått økt betydning, samtidig som den enkelte skole og skoleeier stilles til ansvar for elevenes prestasjoner (Karlsen, 2006; G Langfeldt & Birkeland, 2010). Dette kommer til syne gjennom diskusjoner mellom politikere, fagprofesjoner og brukere av tjenesten. Temaer som elevprestasjoner, konkurranse mellom skoler og elever, kostnadseffektiv drift, effektiv ledelse og læring samt hva som er brukernes behov og ønsker synes å dominere.

At skolens innhold og formål skal være basert på humanistiske verdier og menneskeverd, er nedfelt i Opplæringsloven og Generell del av læreplan for grunnskole og videregående opplæring. Det humanistiske menneskesynet utgjør en del av selve fundamentet i skolen, en retningsgiver og et mål for barn og unges opplæring og utvikling. Dersom det stilles spørsmål ved om skolens innhold og formål er i tråd med verdigrunnet, aktualiserer dette en diskusjon om «Det humanistiske menneskesynet i skolen». En diskusjon som tar opp spørsmål knyttet til grunnleggende verdier i skolen og det samfunnet vi alle er i. Når de pedagogiske diskusjonene handler om resultater, konkurransefortrinn og effektivitet kan det være klargjørende å se hva som ligger bak, for bak det som er ligger det et fundament. Dette fundamentet består av et verdisyn og menneskesyn som samfunnsinstitusjoner som skolen baserer seg på. Dersom verdigrunnet er usikkert, knyttes det større usikkerhet til hvilken vei utviklingen går.

1.1.1 Dannelsesutvalgets innstilling

I 2007 ble det nedsatt en frittstående komite, som skulle ta opp spørsmål knyttet til dannelsesperspektiver innen utdanning. Bakgrunnen var blant annet en forståelse av at den senere tids endringer kunne ha medført en svekkelse av dannelsesperspektivet ved utdanningene. Det har vært en reduksjon i de undervisningselementene som har hatt til formål å bidra til studentenes dannelse. Hva dannelse er bør forstås i vår tids kontekst, en slags tidsdiagnose. Sluttdokumentet har som mål å føre til debatt i utdanningssystemet lokalt og nasjonalt og allment i norsk offentlighet og kunnskapspolitikk (Bostad, 2009).

Dagfinn Føllesdal påpeker at dannelsesutvalgets innstilling mangler to vesentlige temaer. Det ene er naturvitenskapens rolle i dannelsesprosessen, det andre er fraværet av en generell diskusjon knyttet til det å være menneske (Føllesdal, 2011). Hvor stor plass naturvitenskapen skal ha i utdannelsessystemet har vært en mer eller mindre pågående diskusjon siden slutten av 1800 tallet. Sentrale teoretikere som Hellesnes (1992), Skjervheim (1996) og Slagstad (2003) advarer mot en skole der fokuset er for ensidig naturvitenskapelig og instrumentelt. Årsakene til at denne diskusjonen ikke konkret tas opp vites ikke, og er heller ikke fokus her. Derimot er det påståtte fraværet av diskusjonen knyttet til det å være menneske, av interesse. Ved en nærmere gjennomgang av de ulike bidragene i dannelsesutvalgets innstilling, opptrer begrepet menneskesyn og humanisme en gang hver. Det skjer i Anders Lindseths bidrag når menneskesyn nevnes som ett av flere momenter som inngår i rammene for allmenndannende

kunnskap. Humanisme omtales i forbindelsen renessansehumanismen og vektleggingen av det klassiske (Lindseth, 2009). Begrepet humanitet opptrer til sammen tre ganger i Lars Løvliens bidrag. Det er i forbindelse med en utdyping av Kants universelle forståelse av humanitet. Autonomi i relasjon til det pedagogiske paradoks, forstått som personlig integritet utover synet på hva humanitet er. Dernest demokratiske begreper som normativt ladde praksiser i rammen av Kants humanitet (Løvlie, 2009).

Denne oppsummeringen av ordbruk gir ikke uten vider grunnlag for å hevde at diskusjonen knyttet til det å være menneske ikke er der. Diskusjonen kan komme til uttrykk ved hjelp av helt andre ord og begreper, men det kan også være med å underbygge Føllesdals kritikk. Det kan skyldes et sammentreff av omstendigheter, det kan også handle om at bidragsyterne har den oppfatningen at det inngår i dannelsesbegrepet og dermed allerede er en del av diskusjonene. Denne påstanden må stå for egen regning, men Føllesdals kritikk kan uttrykke behov for en nærmere debatt knyttet til hva begrepet et humanistisk menneskesyn innebærer innen utdanning.

1.2. Spørrehorisont

Denne oppgaven har sitt utspring i en ide og et spørsmål. Det handler om en ide at det humanistiske menneskesynet kan være berørt av den senere tids endringer i skolen, da spesielt Kunnskapsløftet. Spørsmål knyttet til hva det humanistiske menneskesynet er, resulterte i nye spørsmål og nytt teoritilfang. På denne måten er dette en oppgave som i stor grad ble til underveis, ved hjelp av litteraturstudier. Det handler om å belyse mer enn å finne svar, samtidig som begrepet menneskesyn vanskelig kan sies å ha en entydig definisjon. Litteraturstudier av denne typen har sitt utspring i hermeneutikken.

Ordet har sin opprinnelse i det greske «*hermenia*» som knyttes til tolkning og oversettelse av mening (Gustavsson, 2004). De gamle grekerne brukte ordet om å tolke budskapet fra orakelet i Delft. Senere ble begrepet brukt om å tolke budskap i bibelen. Det handlet om å finne sannheten bak det skrevne. Hermeneutikken har sine røtter i renessansen, med det humanistiske studiet av antikkens klassikere og studier av bibelen (Alvesson & Sköldbberg, 2008; Gustavsson, 2011). Etterhvert kom hermeneutikken til å inkludere all viten, det vil si at forfatteren, historien og konteksten er inkludert. Det handler om tolkning framfor å finne sannheter. Gustavsson (2011) henviser til Gadamer som opphavsmann til begrepet forforståelse, som er sentral i moderne hermeneutikk. Forforståelsen innebærer at tolkningen

aldri kan bli helt objektiv, da den alltid vil inneha elementer av forfatterens erfaringer. Bevissthet om egen forforståelse blir en forutsetning for at ny forståelse kan utvikles og gis et språk. Saken i seg selv, må så langt det er mulig, framstå på egne premisser (Gustavsson, 2004). Gjennom å åpne seg for det fremmede noe nytt, setter man seg selv på spill, det innebærer en risiko. Åpenheten ligger i rommet mellom det kjente og det ukjente, her finnes rommet for nyskapning (Gustavsson, 2011). Den hermeneutiske sirkelen eller spiralen er et sentralt begrep som kan sies å romme hermeneutikkens kjerne. Tolkning og forståelse foregår i vekselvirkning, som deler i en helhet som stadig utvikler seg. Fortolkeren vil bli stadig mer bevisst på egen forforståelse, på denne måten øker forståelsen både av en selv og intensjonen bak teksten eller handlingene. En annen person med en annen forforståelse ville hatt en annen fortolkning, dermed ville det avdekkes en annen forståelseshorisont. Denne dialogiske prosessen er veien til kunnskap (Gustavsson, 2011). Når vi tenker er vi i dialog med oss selv, når vi leser er vi i dialog med teksten og gjennom dialog med det ukjente oppstår nye tolkninger, dermed får vi ny kunnskap.

Kort oppsummert handler hermeneutikk om fortolkning, hvor man forsøker å forstå helheten i menneskelig tenkning og handling for å skaffe seg forståelse. Det handler om hva forståelse er og hvordan man går fram for å oppnå den (Føllesdal & Walløe, 1977). For øvrig framholdes det at hermeneutikkens betydning er størst når vi ikke forstår, for da må man studere det meningsfulle mer inngående. Å belyse begreper gjennom utvalgte tekster, kan bevisstgjøre og tilføre noe nytt, som muliggjør nye innfallsvinkler og åpner opp for ny forståelse. Denne forståelsen kan igjen forstås i relasjon til problemstillingene. På denne måten utgjør det en dialektisk prosess, der delene forsøkes forstått i større helheter.

Det avgjørende spørsmålet i en antropologisk problemstilling, spørsmålet om hva mennesket er (Buber i Kristiansen, 2008). Det ville være utilstrekkelig å bare forholde seg til mennesket på bakgrunn av dets intellektuelle kapasitet, han ønsker å studere hele mennesket. Emnet for en antropologisk studie vil hverken være individuell eller kollektiv, men betegnes som «menneske med menneske» (Buber i Kristiansen, 2008). Dette kan oppfattes som et særlig bidrag til studiet av hva mennesket er, da han tilfører både etiske og dynamiske elementer (Kristiansen, 2008). Dimensjonen «menneske med menneske» tilfører bevegelse til forestillingen om hva mennesket er. Å være menneske handler om å inngå relasjoner til andre og verden, her blir mennesket til. Derfor angis det ikke en definisjon av det spesifikke menneskelige, i stedet understrekes menneskets handlekraft og helhet. Ifølge Buber (2008) er

det bare i relasjonen «menneske med menneske» som mennesket kan utvikle sin menneskelighet og sitt unike potensiale.

Myhre (1994) henviser til Bollnow og Roth når han omtaler menneskesyn i pedagogisk sammenheng. Bollnow understreker at oppfatningen av mennesket utgjør det moment i det pedagogiske systemet som de enkelte trekk har sitt utspring i, og som binder de enkelte trekk sammen i en helhet. Dermed er menneskesynet nøkkelen til ethvert pedagogisk system, til å trenge inn bak detaljene og forstå systemets egenart og indre sammenheng. Roth mente at alle pedagogiske systemer inneholdt et pedagogisk antropologisk perspektiv, og at de dermed hadde sitt utgangspunkt i menneskesynet. Denne sammenhengen mellom menneskesyn og pedagogikk er vanligvis ikke det som uten videre kommer til syne. Ofte handler det om en implisitt antropologi som kommer til syne gjennom behandlingen av pedagogiske spørsmål (Myhre, 1994).

1.2.1 Filosofisk antropologi

Menneskebildet har vært- og oppfattes ulikt i forskjellige tidsepoker og disipliner. Ifølge Bollnow (1976) var menneskebildet i 1920-årenes reformpedagogikk preget av troen på det opprinnelig gode i mennesket, og menneskets iboende lover. Dette optimistiske menneskebildet ble svekket etter som samfunnet ble mer preget av teknikk og nyttetenkning. Samtidig som den biologiske forståelsen av mennesket gjorde seg mer gjeldende. Realitetene ved andre verdenskrigs grusomheter, ga et rystende innblikk i menneskets ondskap. 1920-årenes optimisme ble umulig, isteden kom det til å handle om å hindre at de onde kreftene i mennesket fikk bre seg videre. Bollnow mener dette ser ut til å ha ført pedagogikken inn i en rådvill tilstand. Det gamle menneskebildet har ikke lenger like stor troverdighet, samtidig har det ikke vært mulig å erstatte det med et nytt entydig, slik de syntes å ha i tidligere tider (Bollnow, 1976). I et slikt perspektiv kan betydningen av å belyse pedagogiske strømninger i lys av menneskebildet tydeliggjøres.

I artikkelen «Filosofisk antropologi a la Plessner» skriver Hellesnes (2007) at det ikke finnes en enkeltdisiplin eller vitenskap, som har det endelige svaret på spørsmålet «Hva er mennesket?» Men det finnes praktiske sammenhenger der en vanskelig kan unngå å forholde seg til «hele mennesket». Der det er viktig å unngå politiske mistak, som kan sette ideen om menneskeverdet på prøve. Det kan finnes dårlige svar på hva mennesket er. En praktisk

motvekt til dette kan være kritisk tenkning, filosofisk antropologi kan fungere som en fornuftig kritiker i slike sammenhenger. Det handler ikke om å finne det riktige svaret på spørsmål om mennesket, men om å motvirke oppslutningen om mindre fornuftige forslag. Det gis en påminnelse om at mennesket er refleksivt tilgjengelig for seg selv. Dette kan forstås som at mennesket er i stand til å reflektere og at dette kan bidra til innsikt som får praktiske konsekvenser. Filosofien er et sted for samlende refleksjon i et deltagerperspektiv og med forpliktelse til praktisk orientering. Denne ideen kan ha sin styrke i filosofisk antropologi (Hellesnes, 2007).

1.2.2 Humanisme

I skolen kommer begrepet humanisme til uttrykk i formålet for skolens virksomhet og som et ord det skal gjøres rede for i enkelte fag, mest i livssynsfag (Hareide, 2011). I skolens formålsparagraf står det at: «*Opplæringa skal byggje på grunnleggjande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet, verdiar som òg kjem til uttrykk i ulike religionar og livssyn og som er forankra i menneskerettane.*» (Opplæringsloven, 2009) Det som skapte mest diskusjon i arbeidet med formålsparagrafen i 2007 var adjektivet kristen, mens adjektivet humanistisk kom på plass uten særlig diskusjon, til tross for at dette ordet var nytt i sammenhengen (Hareide, 2011).

Spørsmål knyttet til det humanistiske kan stilles på flere nivåer. Ifølge Hareide (2011) er humanismen slik den presenteres i skolens formålsparagraf på verdienes mellomnivå. På nivået over ligger spørsmål som hva mennesket er og hvorfor det er, spørsmål av filosofisk karakter. Under ligger det mer praktiske spørsmål knyttet til grunnleggende verdier, som hvordan oppnås frihet og likeverd. Svarene kan bli forskjellige ut fra ulike tankeretninger og ideologier. I denne oppgaven stilles det spørsmål som berører alle de tre nivåene. Det kommer til å handle om humanisme i normativ betydning, som formål for skolens virksomhet, framfor en deskriptiv forståelse, i beskrivelsene av det som har vært. Fokuset er altså skolen framover, men for bedre å forstå framtiden kreves det et tilbakeblikk.

Ifølge Hareide (2011) blir humanismen grunnleggende holdninger og verdier, uten klare svar på hvorfor og hvordan spørsmålene. Dette uferdige mener han er et kvalitetstegn for humanismen, som da blir et mer åpent system. Humanismen bygger på etikk men har ikke en

bestemt moralfilosofi, den bygger på en ide om dannelse men har ikke en klar pedagogisk teori, den er en støtte for demokrati men har ikke en bestemt politisk ideologi, den har en holdning for dialog men har ikke utviklet en kommunikasjonsteori. Det er kun i forankringen i menneskeverdet det finnes noe fundamentalt (Hareide, 2011). Menneskesyn og humanisme er ikke ord eller begreper som kan bevises. De forklares på ulike måter, religiøst, filosofisk eller sosiologisk. Her er utgangspunktet antropologisk.

1.3 Oppgavens oppbygning

Med den senere tids endringer i skolen som bakteppe, har oppgaven sitt utgangspunkt i spørsmål knyttet til det humanistiske menneskesynet i skolen, og en ide om at disse endringene kan berøre eller ha konsekvenser for menneskesynet i skolen. Når en skal befatte seg med spørsmål knyttet til det humanistiske menneskesynet, er det et sammensatt for ikke å si flytende tema, der en ikke kan forvente endelige svar. Det handler mer om å belyse, sammenheng og forståelse.

For å belyse det humanistiske menneskesynet som begrep, stilles spørsmålet «Hva er et humanistisk menneskesyn?» Spørsmålet søkes belyst gjennom sentrale tenkere i ulike historiske tidsepoker. Her må det presiseres at dette er et svært omfattende tema, og at det her kun nevnes i korte ordelag. Da spørsmålet munner ut i det humanistiske menneskesynet en kan finne i Humboldts dannelsesideal og som er videreutviklet hos Klafki, leder det videre i retning av dannelse i skolen. Begrepet dannelse kan karakteriseres som et av språkets mektigste ord, det kan både bidra til vekst og anseelse, men også til utstøtelse av det gode selskap. Dannelse har vært og er et av pedagogikkens hovedbegreper, som kan føres tilbake til det gamle Hellas og antikkens idealer (Hansen, 2011).

Neste spørsmål blir således «Hvor i skolen det humanistiske menneskesynet kommer til uttrykk?» Dette spørsmålet kunne også vært innledet med et hvordan, men det kunne henledet oppmerksomheten mer i retning av hvordan en kan sørge for at det skjer gjennom bruk av ulike metoder og teknikker. Her søkes spørsmålet belyst gjennom glimt fra dannelsesbegrepet i norsk skolehistorie, fra slutten av 1800 tallet fram til i dag. Nå må det understrekes at norsk skole har røtter adskillig lenger tilbake i tid, men her anses dette tidsspekteret å være mest relevant, og å være tilstrekkelig for å belyse spørsmålet. Når oppgavens fokus her synes å gjøre en dreining fra det humanistiske menneskesynet til dannelse, handler det om at det

humanistiske menneskesynet anses å utgjøre en sentral del av dannelsesstenkingen. Det vil i mindre grad være fokus på den kristne skoletradisjonen, da den her ikke har en like sentralt fokus som den humanistiske tradisjonen. Underveis resulterer spørsmålet i en oppsummering knyttet til forståelsen av dannelsen. Når dannelsesbegrepet i norsk skole belyses, innbefatter det skolens formål og innhold. Kunnskapsløftet framstår som den mest sentrale endringen i norsk skole i senere tid og vil dermed refereres.

For ytterligere å utdype det humanistiske menneskesynet i skolen og hvor det kommer til uttrykk, stilles spørsmålet «Kommer noe først - i forholdet mellom mennesker og skolen?». Her hentes det hjelp fra Levinas filosofi, eller nærhetsetikken som det også kalles. Det gjøres rede for noen sentrale trekk i hans filosofi, før det forsøkes oppsummert i «Møtet mellom elev og lærer». Deretter handler det om å sammenligne hvordan det humanistiske menneskesynet kommer til uttrykk i den pedagogiske dannelsesstradisjonen og hvordan det kommer til uttrykk i Levinas filosofi.

Det humanistiske menneskesynet er da belyst som historisk begrep, gjennom dannelsen i norsk skoletradisjon og i skolens formelle verdigrunnlag. Tilbake står Kunnskapsløftet, de endringene denne reformen kan ha medført og mulige konsekvenser av dette. Slik at det siste spørsmålet kommer til å dreie seg om Kunnskapsløftet representerer et brudd med det humanistiske menneskesynet som verdigrunnlag i norsk skole. Dette spørsmålet vil bli belyst ved hjelp av teori om dannelsen og Levinas filosofi. Avslutningsvis blir det en kort oppsummering knyttet til oppgavens hovedtemaer og ulike spørsmål.

Utover å utgjøre en del av oppgavens struktur, søkes følgende spørsmål belyst:

- Hva er et humanistisk menneskesyn?
- Hvor i skolen kommer det humanistiske menneskesynet til uttrykk?
- Kommer noe først - i forholdet mellom mennesker og skolen?
- Representerer Kunnskapsløftet et brudd med det humanistiske menneskesynet i skolen?

1.4 Litteratur

I første del av oppgaven handler det om å belyse det humanistiske menneskesynet historisk. Her er det brukt sekundærkilder, flere er hentet fra antologien «Pedagogikkens mange ansikter» fra 2004. Da dette dreier seg om hendelser og oppfatninger av etablert karakter, har

det ikke vært ansett som nødvendig å bruke underbyggende henvisninger. Når det gjelder Humboldt synes det å eksistere et relativt beskjedent utvalg av originaltekster knyttet til temaet. Her er det benyttet original litteraturen «*Wilhelm Von Humboldts universitets og Bildungs ide*» i Erik A. Wyllers artikkel «*Universitetets idé gjennom tidene og i dag*» fra 1991. Som støttelitteratur brukes Wyller og Tjønnnesland i samme artikkelsamling, samt Fossland og Korsgård og Løvlie i «*Pedagogikkens mange ansikter*» og Føllesdal i «*Dannelse: tenkning, modning, refleksjon*» fra 2011. Der det henvises til Klafki, dreier det seg om primærkilder som er oversatt.

Til å belyse dannelse i norsk skole og senere Kunnskapsløftet er det referert til et utvalg sentrale norske forfattere. Mest brukt er Reidar Myhre som har skrevet flere bøker i pedagogikk og om utdanning i norsk skole. Arneberg og Briseid samt Korsgaard og Løvlie har forfattet flerfoldige artikler og bidrag til bøker om skole, skolens endringer og tenkning om skole.

Når Levinas filosofi blir en del av oppgaven, tas det utgangspunkt i Asbjørn Aarnes oversettelser som på norsk heter «*Den annens humanisme*» og «*Underveis mot den annen*». Slik at her brukes primærkilder. For å hente hjelp til henholdsvis å forstå innholdet i Levinas filosofi og bekrefte egen forståelse, benyttes også sekundærkilder. Det er først og fremst Aarnes kommentarer i egne oversettelser, samt Henriksen, Vetland og Aasland som alle har skrevet om Levinas i ulike sammenhenger.

2.0 Hva er et humanistisk menneskesyn?

I dette kapitlet er hensikten å gi en kort oversikt over menneskesyn i ulike tidsepoker, fra antikken fram til vår tid. Det er i hovedsak tatt utgangspunkt i sentrale tenkere og vitenskapsmenn, kvinnene er så langt kraftig underrepresentert. Omtalen av den enkelte tidsepoke og den tids tenkere framstår tidvis som avkortet og muligens overforenklet. Dette har først og fremst sin årsak i at dette ikke er hovedtemaet i oppgaven. Her handler det mer om å gi en viss historisk oversikt og kontekst, som bakgrunn og tildels opphav til dagens forståelsen av-, og diskusjon knyttet til begrepene menneskesyn, humanisme og dannelselse.

2.1 Antikken

I et av sine betydelige verk, dialogen «Staten» beskriver Platon (427 – 347 f. Kr) idealsamfunnet. Oppdragelse og opplæring er en forutsetning for et slikt samfunn, og anses som så viktig at ansvaret ikke kan overlates til foreldrene alene. Det legges sterk vekt på fellesskapet og at alle skal få en oppdragelse og en opplæring, som gjør at de kan fylle sin rolle i hierarkiet (Hammerlin & Larsen, 1997). Han grunnla akademia hvor han tilbrakte store deler av tiden. Her ble det utdannet filosofer og trolig de som skulle lede idealstaten. Akademia var kjent i store deler av den intellektuelle verden.

Mennesket forstås først og fremst som et fornuftsvesen, her står dialog og veltalenhet sentralt. De som nådde det høyeste målet, å få innsikt i ideenes verden, pliktet å bruke den i fellesskapets tjeneste. Her legges grunnlaget for dannelsesidealet paideia, som kom til å spille en vesentlig rolle i utviklingen av vårt skolesystem (Hammerlin & Larsen, 1997). Nå må det tilføyes at dannelselse i denne tidsepoken var forbeholdt et fåtall av den totale befolkningen. Så når det henvises til at utdanning er for alle, gjelder det ikke den delen av befolkningen som bestod av slaver. Friheten var først og fremst en sosial tilstand (Steinsholt & Løvlie, 2004), og utdanning var forbeholdt de frie. I sin samtid representerte disse tankene trolig noe nytt, med utgangspunkt i fellesskapet og mennesket.

2.2 Middeltalderen

I middelalderen handlet det i overveiende grad om kristen dannelselse. Målet om å være mest mulig lik Gud sto særlig sterkt i europeisk kultur og oppdragelse. Det var de kirkelige

institusjonene som la premissene for hvordan man skulle tenke om- og forstå menneskelig væren, og det var i liten eller ingen grad akseptert å stille spørsmål ved kirkens dogmer.

Aurelius Augustin (354 – 430) er den i ettertiden mest leste og brukte av de gamle kirkefedrene. Hans pedagogikk handler om fordypning i troen og kjærligheten, om den forståelsen nye innsikter er avhengig av. Veien til forståelse er en indre prosess som forutsetter en ytre autoritet, med skriften som siste instans (Berg Eriksen, 2004). I det monoteistiske autoritetsbegrepet finnes det bare ett svar.

Thomas Aquinas (1225-1274) anses som den katolske kirkes største teolog. Han brukte fornuften som metode og mente at troen har sin plass der fornuften ikke strekker til. Virkeligheten består av en materiell og en åndelig del. Av dette følger naturlige dyder; å bruke fornuften og leve et godt liv og åndelige dyder; tro, håp og altruisme (Martinsen, 1991). Med ham fikk vi et skille mellom teologi og filosofi, noe som medførte økt filosofisk aktivitet.

Her er det et sentralt skille fra antikkens menneskesyn, utgangspunktet er ikke lenger mennesket men Gud. Der det handlet om veltalenhet handler det nå også om dyder. Det som i antikken handlet om innsikt forutsetter nå en ytre autoritet. På tross av vesentlige forskjeller har fornuften og flertallets beste sin plass også her. Når nestekjærlighet inkluderte alle, kan dette forstås i et humanistisk perspektiv. Hvorvidt dette var tilfellet i middelalder samfunnene kan derimot diskuteres. På tross av at menneskesynet i middelalderen ikke hadde utgangspunkt i mennesket men i Gud, forsøkte enkelte av kirkens menn å forene det guddommelige og det menneskelige i en felles forståelse.

2.3 Renessansen

Renessansen beskrives som en tidsepoke men et rikt europeisk åndsliv. Nikolaus Copernikus (1473 - 1543) argumenter for at Jorden beveger seg rundt solen og ikke omvendt, utfordret den tids kristne dogmer om Jorden som sentrum i universet. Galileo Galilei (1564 – 1642) kjent for sine naturvitenskapelige eksperimenter og metoder, har hatt vesentlig innflytelse på naturvitenskap og filosofi. Han støttet Copernikus argumenter, hvilket førte til at også han i sin samtid ble forfulgt og hans skrifter ble forbudt (Sævareid & Aasland, 2011).

Mennesket og det menneskelige kom igjen til å bli utgangspunkt for forståelse og tenkning om tilværelsen. Antikkens filosofi og tenkning om menneskets eksistens og demokratisk

organisering av samfunnet, ble igjen levende. Det latinske begrepet humanitas erstattet det greske paidea (Solberg, 1996). Gjennom middelalderen hadde den teosofiske forståelsen, med Gud i sentrum vært sterkt dominerende. I renessansen oppsto ulike varianter, der den teosofiske og antroposofiske forståelsen utelukket hverandre eller de forentes og der den ene retningen dominerte i varierende grad. Idealet var det tenkende, følende og handlekraftige mennesket, som handlet ut fra et høyere men ikke nødvendigvis guddommelig ideal (Solberg, 1996).

Giovanni Pico della Mirandola (1463 – 1494) er en av de mest kjente renessansehumanistene. Han forsøkte å skape en syntese av ulike retninger, budskapet er at mennesket selv danner sin personlighet og fritt velger eksistensnivå. Dette kommer til uttrykk i hans tale om menneskets verdighet, der han uttrykte: *«Jeg har satt deg midt i verden for at du bedre skal kunne overskue hva verden inneholder. Jeg har verken skapt deg himmelsk eller jordisk, verken dødelig eller udødelig – for at du selv, som en god maler eller dyktig skulptør, skal kunne fullbyrde din egen form»* (Eidsvåg, 2011, s. 156).

Renee Descartes (1596 – 1650) regnes som grunnleggeren av moderne filosofi. Han vektla den menneskelige fornuft og menneskets evne til å løse problemer. Kunnskapen var ikke lenger bare å finne i Gud, jeget er utgangspunktet for kunnskap. Descartes skiller mellom legeme og sjel, de eksisterer parallelt og er underlagt hver sine lover. Han satt opp regler for kritisk tenkning og tvil, erkjennelsen forutsatte imidlertid Guds eksistens. Alt kan betviles unntatt at man tviler, «Jeg tenker, altså er jeg til» (Sævareid & Aasland, 2011).

Dannelse kom til å handle om oppdragelse til humanitet, det som angår mennesket. Det humanistiske menneskesynet har først og fremst sin opprinnelse i renessansen, der det var uttrykk for et oppgjør med middelalderens ensidige dannelsesideal. Det betyr ikke at den guddommelige dimensjonen helt ble avvist, sentrale filosofer inkluderte også Gud i sin tenkning. Renaissance har røtter tilbake i antikkens dannelsesideal, herfra hentes det inspirasjon som forentes med nye ideer om det menneskelige. Humanismen har sin opprinnelse i renessansen, den dannet grunnlaget for utvikling av ideer og tanker om humanitet i opplysningstiden.

2.4 Opplysningstiden

Opplysningstidens filosofi handlet i stor grad om frigjøring fra den dogmepregede kristne forståelsen av mennesket og verden. Observasjon av empiriske fenomener ble kilden til å forsøke og forstå hvordan ulike deler av naturen virker inn på hverandre (Steinsholt, 2004). John Locke (1632 – 1704) står som sentral i utviklingen av denne måten å forstå verden på. Videre mente han at alle mennesker er født frie på samme måte som de er født rasjonelle. Frie mennesker kan bruke sin rasjonalitet til å forstå det naturlige moralske. Locke forestilte seg barnet som et «Tabula rasa», et tomt ark som kan fylles og formes utenfra. Selvstendige tanker og meninger var noe som ble utviklet etter hvert som barnet vokste opp. Dermed var oppdragelse og dannelse av moralsk karakter det viktigste (Steinsholt, 2004). Lockes tenkning fikk vesentlig pedagogisk innflytelse og tjente til inspirasjon for flere store filosofer, selv om de ikke nødvendigvis alltid var enige med ham.

En av dem var Jean Jacques Rousseau (1712 - 1778), som i bøkene om Emile skildret sine filosofiske refleksjoner om barns oppdragelse og opplæring. Oppdragelsens funksjon handler først og fremst om å danne mennesket, til å kunne leve som menneske. Emile skal derfor lære å leve fritt, i betydningen menneskelig (Oettingen, 2004). Disse tankene framstod som radikale i sin samtid, det er her oppdragelse til det moderne med utgangspunkt i barnet selv, for første gang tematiseres. Spørsmål og tolkninger knyttet til det pedagogiske paradoks, er aktuelt den dag i dag. Når mennesket er fritt blir det et paradoks å oppdra barn til å tilpasse seg (Oettingen, 2004).

Herder (1744 – 1803) så Bildung som et nøkkelbegrep i sin pedagogiske filosofi. Han forbandt begrepet med bestemte utviklings tanker som han samlet i begrepet humanitet. Bildung er middelet mens humanitet er målet (Korsgaard & Løvlie, 2011). Han anså humanitet som unikt for hvert individ, da det er avhengig av historiske og geografiske forhold. Det finnes ingen målestokk for humanitet, som derimot er et mål for den universelle historien.

Immanuel Kant (1724-1804) mente menneskene må forstås som frie fornuftsvesener med forutsetning til autonomi, derfor er hvert menneske ansvarlige for sin egen skjebne (Klafki, 2000). Utdannelse er en gjenspeiling av- og øvelse i å opparbeide evnen til selvbestemmelse. Det handler om å ha mot til å betjene seg av sin forstand (Korsgaard & Løvlie, 2011). Kant mente læring som kun handlet om gjengivelser, var av mindre betydning, enn læring som forutsetter autonomi, og læring som gir mennesket klokskap i mellommenneskelige

anliggender (Schou, 2004). Den menneskelige friheten forutsetter et moralsk samfunn. Kant forsøkte å formulere allmenngyldig etiske leveregler, disse kalte han kategoriske imperativer (Sævareid & Aasland, 2011). Det medfører å alltid handle slik at den regelen en handler etter gjelder som allmenn lov.

Mot slutten av 1700 tallet var fremveksten av de nye naturvitenskapene dominerende. Tanken om at natur og samfunn kunne predikeres, ga mulighet til målrettet inngripen (Berg, 2011). Fra en menneskelig synsvinkel ga det mulighet for forbedringer, det impliserte en nytteetikk. Mot slutten av 1800 tallet kom det en motreaksjon på dette rasjonelt – mekaniske synet på menneske og natur. Den naturvitenskapelige blir for ensidig, tilværelsen rommer også et menneskelig aspekt som må synliggjøres. Denne siden vektla de åndsvitenskapelige og kunstneriske sidene ved mennesket. Dette spenningsfeltet og tendensen til å knytte dannelse til enten den ene eller den andre siden, har siden preget dannelsesdebatten (Berg, 2011). Opplysningstradisjonen er presis og objektiv, den har et reduksjonistisk utgangspunkt. Mens humanismen tar utgangspunkt i det subjektivt menneskelige, med vekt på verdier som frihet, fellesskap og det estetiske. Hvilket enkelte i ytterste konsekvens anses som lite nyttig (Berg, 2011).

I de samfunnsmessige endringsprosessene opplysningstiden innebar stod begrepene opplysning og dannelse sentralt. Slike endringer medfører sjelden at det utvikles nye begreper, men at gamle får ny betydning. For eksempel ble begrepet Bildung utgangspunkt for en hel pedagogisk filosofi (Korsgaard & Løvlie, 2011). Det tyske Bildung har sin rot i bilde, en avbildning eller et forbilde. Det hadde opprinnelig en kristen betydning, i form av Guds bilde «Imagio Dei», eller skapt i Guds bilde (Hansen, 2011). I humanismen får begrepet ny betydning i det Gud som forbilde skiftes ut med humanitet (Korsgaard & Løvlie, 2011). Når Humboldt inspireres av antikkens idealer henter han inspirasjon i det Sokratiske Paideia begrepet. Paideia handler om oppdragelse og dannelse av hele mennesket, men forklares på flere måter (Hansen, 2011). Respekten for det menneskelige førte gjennom opplysningstiden til at det humanistiske dannelsesidealet kom til å inkludere tanker om toleranse, menneskevennlighet og menneskerettigheter. Dannelse skjer gjennom den enkeltes utvikling av sin menneskelighet og sine evner (Myhre, 1998).

2.5 Humbolt i nyhumanismen

Wilhelm Von Humbolt (1767 – 1835) ble født i Portsdam i Preussen. Han ble født inn i en formuende familie med adelige aner, noe som sikret ham økonomisk uavhengighet livet ut. Han utdannet seg innen språk, litteratur, juss og statsvitenskap. I løpet av sin karriere arbeidet han som jurist og hadde ulike statsemployer før han en periode innehadde en ministerpost. Han regnes som grunnleggeren av universitetet i Berlin. Sine politiske og dannelsessteoretiske skrifter ble forfattet i en tidligere friperiode på 10 år. Antikkens idealer var forbilde og inspirasjon når han som politiker utformet skolesystemet. Hans ideer utgjorde et betydelig bidrag til utviklingen av det nyhumanistiske begrepet dannelse eller på tysk bildung (Fossland, 2004).

Tidsperioden fram mot århundreskiftet var preget av teknologiske nyvinninger, en begynnende industrialisering og ikke minst idealene fra den franske revolusjonen påvirket folks tanker om organisering av samfunnet. Dette utgjorde en trussel mot det tradisjonelle standssamfunnet, det religiøse og statlige eneveldet. Alle disse endringene over i det moderne utgjorde en del av bakteppet for Humbolts refleksjoner når han vendte seg mot antikkens idealer.

Dannelsestanken ble gitt et allmennmenneskelig innhold, til forskjell fra forståelsen av dannelse som ekskluderende. Rammen for Humbolts refleksjoner knyttet til dannelse er mennesket (Fossland, 2004). Det dreier seg om spørsmål som hva mennesket grunnleggende sett er, og hva som er det spesifikke menneskelige? Han var blant annet inspirert av Kants tenkning om mennesket som frie fornuftsvesener, med mot til å bruke fornuften og utvikle sin indre moral. Fornuft, selvbestemmelse, den frie tanke og handling må ha utgangspunkt i kulturen. Humbolt (1991) mente at undervisning må ha utgangspunkt i å lære om menneskeheten, menneskelighet og verden. Dannelse må ikke forstås som et subjektivt anliggende forbeholdt enkelt grupper, det er for alle. Det handler om å gi mennesket mulighet til å utvikle alle sine kapasiteter (Humboldt, 1991).

Humboldt ønsket å motarbeide opplysningsfilosofiens forsøk på å beskrive mennesket med begreper fra teknikkens verden. Maskiner er styrt av ytre kausale krefter, mens kreftene i den levende naturen er selvrealiserende. «*Hvert levende vesen har bestemte muligheter som søker å virkeliggjøre seg selv, det har en «form» eller en «ide» som det av egen kraft streber etter å realisere*» (Fossland, 2004, s. 201).

Humboldts dannelsesstanke utgjør et ideal som angår den allmenne ide om humanitet. Hans utgangspunkt er individualiteten som i sin natur er for ensidig og begrenset. Sann humanitet forutsetter at den enkeltes individualitet utvides i retning det allsidige og universelle (Tjønneland, 1991). Denne allsidigheten finner man igjen i Humbolts vektlegging av at mennesket må få mulighet til å utvikle alle sine ferdigheter. Et dannet menneske lever ut menneskets allsidige anlegg i sin fulle bredde (Fossland, 2004). Dette innebærer øvelse i bruk av fornuften slik at mennesket blir i stand til å foreta selvstendige valg uten å måtte støtte seg til tradisjoner og ytre autoriteter. Menneskets fysiske eksistens med evne til fysisk utfoldelse, sanselige opplevelser og et rikt følelsesliv er like viktig som fornuften. Det er også fantasi og kunstneriske uttrykk (Fossland, 2004). Å rendyrke bare en av sidene ved den menneskelige natur vil skape disharmoni, det vil da handle om et valg mellom ensidighet og mangfold. Målet er å forene den objektive kunnskapen med den subjektive dannelsen (Humboldt, 1991). Det er bare den typen kunnskap som stammer fra det indre som omdanner karakteren, det dreier seg om karakter og handling ikke viten og ord. Når den enkeltes individualitet søkes utvidet i retning det allsidig, ligger det en forutsetning om faglig bredde, dette inkluderer både de humanistiske og naturvitenskapelige fagene. Utover den faglige bredden var det viktigste for Humboldt ikke fagene selv, men hvordan man forholdt seg til dem (Korsgaard & Løvlie, 2011). Betydningen av kunst lå ikke i først og fremst i selve verket men i opplevelsen av den. Elevene skulle ikke bli eksperter i gresk, men fortiden skulle inspirere og bidra til nåtidens moral og menneskelighet. Den menneskelige karakter var viktigere enn kunnskaper og dannelse var viktigere enn læring.

Når individualiteten søkes utvidet i retning av det universelle, kan det forstås som å se det individuelle mennesket som del av menneskeheten, som en del av og et utgangspunkt for helhet. Det individuelle og det universelle møtes i en personlighet, som til sammen utgjør en totalitet (Humboldt, 1991). På denne måten forutsetter humaniteten individets streben etter det helhetlige i tilværelsen. En skapende framdrift der det som formes er menneskelige verdier og krefter (ibid.). Humboldt beskriver det i «*Theorie der Bildung des Menschen*» (1793) som: «*Den høyeste oppgave i vår tilværelse er å fremstille menneskehetens begrep i vår person.*» (Tjønneland, 1991, s. 100). Av hensyn til egen dannelse bør mennesket engasjere seg i en mengde aktiviteter og mellommenneskelige forhold, dannelse forutsetter samhandling med andre mennesker og grupper. «*Alle menneskets anlegg må få utvikle seg innenfra, uten ytre tvang, i møte med situasjoner som klarer å få de forskjellige sidene av menneskenaturen satt i spill*» (Fossland, 2004, s. 204). Det menneskelige har utgangspunkt i individet, men

forutsetter å være en del av menneskeheten. Humaniteten blir da ikke kun et mål i seg selv, for det er alt og alt er i det. Menneskets åndelige virksomhet kan bare lykkes sammen med andre, det handler ikke om å veie opp for andres mangler, men om at det som lykkes for den ene skal kunne bli synlig og begeistre de andre (Humboldt, 1991). «*Dannelse betegner hele prosessen der menneskets anlegg virkeliggjøres og gis en harmonisk form, og angir dermed også målet for menneskets tilværelse*» (Fossland, 2004, s. 202). For å unngå og komme på avveier trenger man å opprettholde tre bestrebelser; Å avlede alt ut fra et helhetlig prinsipp, å erkjenne et ideal som grunnlag for all dannelse og å knytte dette prinsippet og idealet til en ide (Humboldt, 1991). Her synes Humboldt å understreke betydningen av å sette ting i et helhetlig perspektiv, og at all dannelse skjer i retning av et ideal eller humanitet. På bakgrunn av prinsipp og ideal får man ideene for hvordan man skal gå fram for å nå målet. Svaret er gitt, spørsmålet dreier seg om hvordan en går fram for å finne det. Friheten til å bedrive denne virksomheten kan trues ikke bare av staten, men og av institusjonen selv, som gjennom å låse seg til bestemte posisjoner kan kvele oppkomsten av andre (Humboldt, 1991). Humboldt (1991) advarer mot styring som kun kommer utenfra, som ikke tar utgangspunkt i det indre. Han advarer også mot ensidighet og ufrihet. Et ensidig fokus på hjelpemidlene kan bidra til åndens avstumpning. Derimot vil oppnåelse av målene også være oppfylle av statens. Staten må bare sørge for rikdom, åndelig kraft og mangfold hos de valgte menn, og frihet i deres virksomhet. Humboldt (1991) fremhevet også betydningen av at de utmerkede menneskene som skulle tjene som forbilder må ha en original individualitet. «*Menneskets vesen er en kraft som skal realisere en type ånd: Den greske Sokratiske dygd.*» (Tjønneland, 1991, s. 100).

2.6 Klafki om dannelse

Wolfgang Klafki (1927) ble født i Østpreussen som i dag tilhører Polen. Under annen verdenskrig kjempet han som soldat på østfronten. Han ble alvorlig såret og tilbragte de siste årene av krigen, som rekonvalesent i et totalt ødelagt Tyskland. Etter hvert tok han utdannelse som- og praktiserte som lærer. Han studerte videre pedagogikk og filosofi, og ble i 1963 ansatt som professor i pedagogikk ved Marburg Universitet. Han har deltatt aktivt i den pedagogiske debatten i Tyskland og har produsert en rekke artikler om emnet (Bent Nabe-Nielsen i Klafki, 2005).

Klafki betegner senere det han mener er de mest sentrale begrepene i Humboldts klassiske dannelsesstenkning. Den oppsummeres i; selvbestemmelse, frihet, frigjøring, autonomi,

ansvarlighet, fornuft og uavhengighet (Klafki, 2000). Han påpeker at forholdet mellom individualitet og fellesskap gir rom for tolkning. Eksempelvis er språkkompetanse en grunnleggende forutsetning for menneskelig sameksistens og den muliggjør individuell dannelse. Samtidig avhenger kommunikasjon av andre, den skjer i fellesskapet. Kunnskapen skal gjenspeile det generelle og det som handler om menneskeheten. Han mener det er viktig at den klassiske dannelsesstenknings polariserte forhold mellom individualitet og fellesskap, utvides til å gjelde nasjonale og kulturelle gruppenivåer. At det tolkes i overført betydning, som individuelle og unike manifestasjoner, som er et potensiale for menneskeheten.

Gjennom 1900 tallet var forholdet mellom kritisk rasjonalitet og klassisk tysk dannelsese teori preget av det Klafki (2000) kaller falsk bevissthet. Det kom til å handle mer om økonomi, folkegrupper og landegrensler, enn universell tenkning. Dette førte etter hvert Tyskland inn i den katastrofale nazismen. Det universelle aspektet i dannelse bør ivaretas gjennom å fokusere på utfordringer som angår alle, det som utgjør kjerneproblematikken i den individuelle og sosiale eksistensen. Forholdet mellom selvrealisering og bekymring for at et stort antall mennesker sulter, at miljøet er i ferd med å ødelegges og hva som skal til for å skape fred. Videre bør dannelsen ivareta de nyanserte mulighetene som ligger i å inkludere både den humanistiske og naturvitenskapelige tradisjonen. Teknisk rasjonalitet som ikke er knyttet til refleksjon og individets ansvar, vil ifølge Klafki (2000) igjen føre galt av sted. Mennesket må alltid være klart til å tenke og handle moralsk ansvarlig. Uansett hva som er gjort for å utjevne sosiale og utdanningsmessige forskjeller, vil aldri jobben være fullført en gang for alle.

Klafki (2000) oppsummerer det han mener må være kjerneområdene i dannelsesstenkningen til å handle om at dannelse må være for alle, med vekt på å utvikle evnen til egenbestemmelse, deltagelse og solidaritet. At det må legges til rette for kritiske diskusjoner om det som bekymrer og angår oss alle. Dannelsen må inkludere alle menneskets kapasiteter og til slutt må allmenndannelse også forstås som politisk dannelse, som evne til aktiv deltagelse i demokratiske prosesser (Klafki, 2000).

Med utgangspunkt i tanken om dannelse som oppdragelsens mål, og hvilket innholdet som fører til dannelse, gjør Klafki det han selv beskriver som et begrenset forsøk på å yte et bidrag til å finne en dannelsesfortolkning i moderne didaktikk (Klafki, 1959 i Dale 2001). Han deler dannelse inn i to hovedgrupper, de formale og de materiale danningsteorier.

De materiale danningsteoriene deles igjen i objektive og klassiske. Den objektivistiske formen tar for seg det objektive innholdet i den aktuelle kulturen, mens den klassiske har fokus på de menneskelige kvaliteter som kan tjene som forbilde. Klafki (1959) påpeker at man ikke har pedagogiske utvelgelseskriterier for valg av undervisningens innhold, og at den stadig økende mengden av kunnskap gjerne formidles på en doserende måte. Den klassiske danningsteorien sier ingenting om hvem som skal definere det klassiske innholdet. Han mener videre at idealene må utformes i relasjon til sin samtid (Klafki, 1959 i Dale, 2001).

Formale danningsteorier deles også i to grupper, den funksjonelle og metodiske. Funksjonell dannelse knyttes til antagelsen om at det i hvert enkelt barn finnes et potensiale som forløses gjennom øvelse. De evnene barnet tilegner seg, kan brukes i forhold til annet innhold og andre situasjoner. Klafki (1959) stiller spørsmål om hva som motiverer eleven til å arbeide seg gjennom innholdet, hvis det ikke er innholdet selv, begrenses da evnene av fag? I metodisk dannelse er prosessen eller metoden det sentrale. Eleven skal lære å bruke ordbøker, oppslagsverk og ulike arbeidsteknikker for å bli dannet. Problemet er at man ikke finner en universalmetode som kan anvendes på alt slags innhold. Bare i konfrontasjon med selve innholdet kan man planlegge og anvende metode (Klafki, 1959 i Dale, 2001).

Kategorial dannelse i form av en tredje dannelseskategori ble løsningen. Alle dannelsesformene bærer med seg momenter av sannhet, men de er isolert sett utilstrekkelige. Dannelse innebærer helhet, og ikke flere biter man setter sammen (Klafki, 1959 i Dale, 2001). Eksemplarisk undervisning handler ifølge Klafki (2002) om allmenndannende læring. Den fremmer elevens selvstendighet, noe som igjen fører til ytterligere kunnskap, evner og holdninger. Det oppnår man ikke ved å reprodusere størst mulige mengder biter med kunnskap, men gjennom bruk av eksempler som er av en slik art at de kan forstås isolert og kan anvendes for å forstå lignende og allmenne fenomener. På denne måten tilegner eleven seg både kunnskap og metoder for å lære kunnskap. Dette betegner Klafki som en dobbeltsidig åpning (Klafki, 2002). Han bruker betegnelsen kategorial, om den effekten kunnskapene, evnene og holdningene som er oppnådd på grunnlag av de grunnleggende eksemplene gir.

2.4 Oppsummering

Innledningsvis i dette kapitlet stilles spørsmålet «Hva er et humanistisk menneskesyn?» En heller kort gjennomgang av tidsepokene fra antikken fram til moderne tid tydeliggjør som tidligere nevnt, at det humanistiske menneskesynet er et begrep som er til dels sammensatt og favner vidt. Det er et begrep som må forstås i relasjon til den historiske tidsepoken det eksisterte i, der det som begrep har kommet til uttrykk på forskjellige måter, og har hatt ulikt innhold og funksjon. I antikken ble mennesket plassert i sentrum med høyere innsikt til fellesskapets tjeneste som ideal. Middelalderen var preget av kristendommen med Gud som forbilde, der tro, nestekjærlighet og menneskets dyder stod sentralt. I renessansehumanismen vektlegges igjen antikkens idealer, med mennesket som utgangspunkt for tenkning og forståelse om tilværelsen. Opplysningstidens filosofi har en mer rasjonelle forståelse av menneske og natur, der mennesket oppfordres til å ha mot til å betjene seg av sin egen forstand, slik Kant formulerte det.

Humanitet er utgangspunkt for dannelse hos Humboldt og forsøkes oppsummert med begreper som selvbestemmelse, frihet, frigjørende, autonomi, ansvarlighet, fornuft og uavhengighet. Videre må mennesket få mulighet til å utvikle alle sine ferdigheter. Sann humanitet forutsetter at den enkeltes individualitet utvides i retning det allsidige og universelle. Det menneskelige har utgangspunkt i individet, men forutsetter å være en del av menneskeheten. Humaniteten blir da ikke kun et mål i seg selv, for det er alt og alt er i det. Det helhetlige perspektivet står sentralt både hos Humboldt og Klafki.

Klafki oppsummerer kjerneområdene i dannelsesstenkingen til å handle om at den må være for alle, med vekt på å utvikle evnen til egenbestemmelse, deltagelse og solidaritet. Kritiske diskusjoner om det som angår oss alle, basert på refleksjon og ansvarlighet. Dannelsen må inkludere alle menneskets kapasiteter, og til slutt må allmenndannelse også forstås som evne til deltagelse i demokratiske prosesser. Klafki bruker begrepet material dannelse om innholdet i kulturen og undervisningen. Formal dannelse har individet og dets evner, interesser og personlige egenskaper som utgangspunkt. Den enkeltes møte med innholdet kan bidra til utvikling. Ved hjelp av begrepet kategorial dannelse bygger han bro mellom det materiale og formale. Individet åpner seg for verden og verden åpner seg for individet, gjennom forståelse av innholdet. Det materiale og formale blir stående i et dialektisk forhold, der innholdet skal avspeile en større helhet.

Det humanistiske menneskesynet kan her ikke oppsummeres i en setning, eller forklares med få ord. Det representerer et begrep med et til dels flytende innhold, men som likevel kan sies å romme en stabil kjerne. Denne kjernen kan sies å komme til uttrykk i begrepene som er oppsummert ovenfor, hvor det humanistiske forutsettes å ha utgangspunkt i individet og individet som en del av menneskeheten.

3.0 Hvor i skolen kommer det humanistiske menneskesynet til uttrykk?

Etter å ha stilt spørsmålet hva et humanistisk menneskesyn er, blir neste skritt å stille spørsmål knyttet til hvor i skolen det kommer til uttrykk. Da menneskesyn sjelden er et begrep som omtales direkte i skolehverdagen eller pedagogiske diskusjoner, medfører det at det humanistiske menneskesynet ikke uten videre kommer eksplisitt til syne i planer og diskusjoner. Slik Myhre (1994) uttrykker det i innledningen, når det ofte handler om det som er implisitt og kommer til syne gjennom behandlingen av pedagogiske spørsmål. Her framstår spørsmål knyttet til dannelsesstenkningen i skolen som et slikt spørsmål. Dannelsesstenkningen kan også representere en helhetlig tilgang til å belyse fenomenet, i dette tilfellet det humanistiske menneskesynet. En annen måte å illustrere dannelse på, er gjennom reisen.

Hos Gadamer kan reisen forstås som å åpne seg for noe nytt og annerledes, man gjør seg nye erfaringer, som man tar med seg hjem (Gustavsson, 2011). Dermed kommer man ikke hjem til det samme hjemmet, det tolkes ut fra det nye man har erfart. Utreisen innebærer å være villig til å glemme det en reiser fra. Man åpner seg for det fremmede og setter seg selv på spill, det innebærer en risiko. Individet befinner seg i en fortløpende endringsprosess, så det kan møte det fremmede i andre og seg selv (Gustavsson, 2011).

3.1 Dannelsesstenkning i norsk skole

I Norge ble begrepet dannelse tatt i bruk omkring 1830. Det ble oftest betegnet som «almindelig dannelse», før det ble hetende allmenndannelse. Debatten om hvilke fag som var best egnet til å danne unge mennesker, ble påtrengende etter hvert som omfanget av fag og kunnskapsmengde økte. Spørsmålene dreide seg etter hvert om hva som virket karakterdannende, var det fag eller arbeidsform? Mot siste halvdel av 1800 tallet førte industrialiseringen til at behovet for opplæring av praktikerne ble mindre. De erfaringsbaserte håndverkstradisjonene ble i økende grad erstattet med industrielle varer og tjenester. Dermed var det ikke behov for en bredere allmennutdannelse mente mange, kun det basale som er nødvendig for å kunne lese- og arbeide etter instruksjoner (Berg, 2011). Det nyhumanistiske dannelsesidealet ble utsatt for voksende kritikk for å stå i veien for realfagene. I Norge endte det i et kompromiss mellom det nyhumanistiske dannelsesidealet og tidens økende krav om realfagsutdannelse (Korsgaard & Løvlie, 2011).

Mange følte at dannelsesbegrepet ble noe akademisk og livsfjernt. Rundt forrige århundreskifte uttalte skolemannen Nils Kjær: «*Det viser seg at dannelse er gaat rent av mode blant de dannede*» (Eidsvåg, 2011, s. 158). Dannelse kom til å gjelde en privilegert gruppe mennesker, som dermed snakket og oppførte seg på en spesiell måte. På denne måten utgjorde dannelsen en sosial avgrensning (Arneberg & Briseid, 2008). Begrepet bidro til å opprettholde sosiale skiller, samtidig som det ikke sjelden førte til åndshovmod (Myhre, 1998). Et fenomen som Ludvig Holberg synliggjør når Erasmus Montanus var blitt så dannet at han i vrimmelen av latinske ord og begreper ikke kunne føre en fornuftig samtale med sine foreldre. Sosial klasse fikk sånn sett avgjørende betydning for forståelsen av mennesket og menneskeverdet.

Utover siste del av 1800 tallet ble folkeopplysning et sentralt tema i den pedagogiske debatten, opplysningen skulle gjelde alle borgere i landet, alle skulle kunne delta i demokratiet. Skolemannen Ole Vig sto sentralt i denne tenkningen og fikk vesentlig betydning for utformingen av den norske folkeskolen (Arneberg & Briseid, 2008; Myhre, 1998). Felles referanseramme for alle i skolen, gjennom nasjonale læreplaner har vært vektlagt fram til vår tid. Her ligger også det moralske aspektet, at alle mennesker har samme verdi. Læreplanen ga felles føringer for ivaretagelse av begreper som humanitet, frihet, rettferdighet og demokrati (Arneberg & Briseid, 2008).

Perioden fram mot annen verdenskrig var preget av utprøving, reformpedagogiske strømninger og debatter (Myhre, 1998). Etter andre verdenskrig har den norske enhetsskolen spilt en sentral rolle i oppbyggingen av velferdsstaten. Utbyggingen av skolen baserte seg på tanken om at landets konkurransevne var avhengig av kvaliteten i undervisningssystemet. Sosial utjevning og likestilling var et annet motiv, samt skolens ansvar for å ivareta kulturarv, verdier og bidra til åndelig opplysning (Myhre, 1998). I det siste kommer dannelsesperspektivet tydelig til uttrykk, hvilket sentrale krefter mente hadde måttet vike plassen for et nytteperspektiv. Synspunkter knyttet til forskjellige oppfatninger av skolens innhold og ansvar er en stadig pågående debatt.

Den historiske beskrivelsen av begrepet dannelse knyttes til kampen mellom ulike sosiale samfunnslag, ulike trosretninger og ulike vitenskapssyn. Dannelse framstår som essensen av det folkelige og politiske ethos, som resulterte i oppbyggingen av velferdsstaten etter annen verdenskrig (Korsgaard & Løvlie, 2011). Spørsmålet er så om begrepet dannelse har en plass i dagens postmoderne samfunn? I et samfunn preget av hurtige endringer, kommunikasjon

uavhengig av tid og sted og globale trender. Om dette mener Korsgård og Løvlie (2011) at dannelse ikke er en substans men først og fremst en prosess. Den forsvinner dermed ikke med begrepets klassiske innhold, den finnes i forholdet til felles historie og individets biografi. Det spiller derfor ingen rolle om tidsepoken betegnes som moderne eller senmoderne.

Dannelsesbegrepet følger tanken om forandring og kontinuitet. Man kan la seg inspirere av fortiden uten å la det bli normen. I dag står kampen først og fremst mellom dannelse og halvdannelse. Halvdannelse kan forklares som at det teoretiske separeres fra den praktiske virkeligheten. En del av helheten kan gi inntrykk av å representere helheten (Hellesnes, 1992).

3.1.1 Menneskets forhold til seg selv, verden og andre

Moderne dannelsesteori utgjør hverken en sammenhengende utviklingslinje eller en sammenhengende teori. Korsgård og Løvlie (2011) hevder det likevel er en rekke fellestrekk i teorigrunnlaget, som ofte overses fordi man gjerne er mer opptatt av å finne forskjeller enn likheter. Felles er tenkningen om at det innebærer følgende tre forhold; Menneskets forhold til seg selv, menneskets forhold til verden og menneskets forhold til samfunnet/andre. Forholdet mellom selvet, samfunnet og verden i et gjensidig avhengighetsforhold. Selvet kan ikke dannes uten verden og verden kan ikke skapes uten selvet. Men liv til dannelsen det skapt gjennom forvandlingen, det var den som satte det hele i bevegelse (Korsgaard & Løvlie, 2011).

Menneskets forhold til seg selv knyttes til begreper som selvbestemmelse, frihet, autonomi, myndighet, fornuft og selvaktivering. Hos Humboldt og Klafki finner man også disse begrepene eller forståelsene i henholdsvis frigjøring, autonomi, fornuft samt egenbestemmelse og refleksjon. Begge vektla at dannelsen må inkludere alle menneskets kapasiteter.

Menneskets forhold til verden bygger på begreper som humanitet, menneskehet, verden, objektivitet og allmennhet. Moderne dannelsesteorier tar utgangspunkt i subjektet. Hos Humboldt og Klafki finner man ansvarlighet, det universelle, solidaritet og det som angår oss alle.

Menneskets forhold til andre kan i det moderne dannelsesbegrepet handle om mennesket både i verdenssamfunnet og i mer avgrensede samfunn. Begrep som kulturer, folkeslag eller nasjoner brukes for å beskrive fellesskapet. Humboldt (1991) framholdt språket som fellesskapets kjerne, mens i en ren sosiologisk forståelse vil det være samfunnssystemene som

utgjør kjernen i fellesskapet. Klafki (2000) understreket betydningen av å utvikle evnen til egenbestemmelse, demokratisk deltagelse, kritiske diskusjoner og solidaritet. Det helhetlige perspektivet kan forstås å være sentralt både hos Humboldt, Klafki og Korsgård og Løvlie. Hos Humboldt når individualiteten søkes utvidet i retning av det universelle, når det individuelle mennesket ses som del av menneskeheten, som en del av og et utgangspunkt for helhet. Klafkis begrep kategorial dannelse bygger bro mellom det materiale og formale som blir stående i et dialektisk forhold, der innholdet skal avspeile en større helhet.

3.1.2 Dannelsens plass i dagens skole

Det kan argumenteres for og imot hvorvidt dannelsesbegrepet har en berettiget plass eller funksjon i dagens samfunn. Det kan stilles spørsmål ved om begrepet er egnet til å integrere endringene, den nye teknologien og kommunikasjonsformene i det senmoderne samfunnet. Som tidligere nevnt er dannelse et fleksibelt begrep, der innholdsforståelse og funksjon har variert gjennom ulike tidsepoker. Det framstår som et begrep som alltid har vært gjenstand for diskusjon, enten der er på filosofisk, pedagogisk eller samfunnsnivå. Så også i det norske skolesystemet, når Grundtvik gjennom sine foredrag og artikler argumenterte mot puggeskolen, og senere ved opphetede skoledebatter der progressive krefter mente skolen hadde blitt for instrumentell. Skjervheims artikkel «Det instrumentelle mistaket» (1996) var et viktig innlegg i denne debatten. Hans hovedinnvending var at den etablerte pedagogikken misforstod pedagogisk praksis som teknikk, at den ble forstått som tekniske handlinger (Skjervheim, 1996). Dette kan forstås som kritikk mot en pedagogikk som gjør elevene til objekter.

Etter hvert som tiden går skjer det endringer i samfunnet, dette berører også skolens innhold og funksjon. Dermed vil det også i noen perioder mer enn i andre, melde seg spørsmål om dette er i tråd med skolens verdigrunnlag, noen vil kanskje mene det er behov for endringer. Diskusjonene knyttes gjerne til hva dannelse er og innebærer. Både på 1970 tallet og igjen i våre dager knyttes det diskusjoner til dannelse og hvordan endringer i skolen er i ferd med å gjøre elevene til objekter. Når dannelse diskuteres er også menneskesynet gjenstand for diskusjon. Som tidligere nevnt har dannelse sitt utgangspunkt i menneskesyn og hva mennesket dypest sett er. Begrepet tjener på denne måten som innramming for menneskesynet. Av og til kan det være grunn til å stoppe opp og spørre hva som diskuteres. Er det dannelse som helhetlig begrep eller deler av det, som når diskusjonen dreier seg om

hva elevene skal lære for å bli bedre i matematikk eller hvor mange timer kroppsøving det bør være i uken. Ifølge den klassiske dannelsesstradisjonen handler det ikke om hva elevene skal lære men hvordan de forholder seg til faget. Hvis målet er at elevene skal bevege seg mer, spiller det mindre rolle om de har to eller tre timer kroppsøving i uken, og mer om de kan føle velbehag, sågar glede over å bruke kroppen. Med dette er hensikten å illustrere at diskusjonene om skole ofte dreier seg om et delaspekt, at det sjeldnere forstås i en mer helhetlig sammenheng. Enda mer sjeldent er det å høre at debatten knyttes til det humanistiske menneskesynet. Det som ligger i bunnen av-, og til grunn for skolens innhold og ansvar. En mulighet er at man tar det som en selvfølge at et humanistisk syn på mennesket ligger til grunn, at det er opplest og vedtatt at det er sånn det er. Dermed blir det en selvfølgelighet at alt som har med skole å gjøre bygger på dette verdigrunnlaget.

3.2 Skolens formålsparagraf

Hva som er skolens oppgaver knyttet til innhold og ansvar er omtalt i Opplæringslovens formålsparagraf (2009) Her heter det at skolen i samarbeid med hjemmet skal være en døråpner mot verden og framtiden og gi elevene historisk og kulturell innsikt. Opplæringen skal bygge på verdier i kristen og humanistisk arv og tradisjon, herunder respekt for menneskeverdet og naturen, åndsfrihet, likeverd og solidaritet. Den skal fremme demokrati og vitenskapelig tenkemåte. Elevene skal få mulighet til å utfolde skapeglede og engasjement, samt utvikle kunnskaper og holdninger som er nødvendige for å mestre livet, delta i arbeid og fellesskap. De skal lære å tenke kritisk og handle etisk og har rett ansvar og medvirkning. Skolen skal bidra til økt toleranse for ulike religioner og livssyn som har forankring i menneskerettighetene. Elevene skal møtes med tillit, respekt og krav som fremmer dannelse og lærelyst (Opplæringsloven, 2009). Det slås fast at skolens formål er basert på humanistiske verdier, som likeverd, solidaritet og åndsfrihet. De humanistiske verdiene rommer hovedsaken i det samfunnet og den kulturen barn og unge skal forberedes til å eksistere i (Arneberg & Briseid, 2008).

3.3 Generell del av læreplan

I folkeskoleloven av 1936, ble begrepet dannelse utelatt. I stedet for allmenndannelse ble det hetende allmennutdanning, dannelse ble til utdanning. På denne måten kunne man endelig slippe de vanskelige spørsmålene om menneskesyn og oppdragelsens mål, som dannelsesbegrepet forutsetter et gjennomtenkt forhold til (Eidsvåg, 2011). I 1993 gjeninnførte Gudmund Hernes begrepet allmenndannelse i sin generelle læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring. Her understrekes det at skolens opplæring skal gi god allmenndannelse. Dette representerte en nyorientering, en utvidelse utover det rent kunnskapsmessige til å sikte mot en bestemt livsholdning, som forutsetter god dannelse (Ariansen, 2011; Myhre, 1998)

Verdigrunnet, menneskesynet og formålet med opplæringen utdypes nærmere i læreplanens generelle del, som er felles for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring. Den generelle delen av læreplanen er bygd opp omkring syv temaer. Da forståelsen av et humanistisk menneskesyn gjerne innebærer begreper som forstås i sammenheng med hverandre er det ikke uten videre hensiktsmessig å utelukke temaer helt. Dermed følger et kort sammendrag fra hvert av temaene.

Det meningssøkende menneske, som handler om humanistiske verdier, menneskets likeverd og verdighet som spore til å utvide friheten til å tro, tenke og tale. Et grunnsyn som er en kilde til endring av samfunnet og bedring av menneskenes kår. «*Oppforstringen skal se mennesket som et moralsk vesen, med ansvar for egne valg og handlinger*» (LP generell del, 1997). Når noen mislykkes må de møtes med raushet og tilgivelse, så de gis mulighet til å reise seg.

Det skapende menneske, handler om å gi elevene mot og lyst til å lære og å gå løs på livet. Gjennom erfaring, utprøving og kunstneriske uttrykk, forsøke å finne nye sammenhenger og uttrykksformer.

Det arbeidende menneske, innebærer å gi elevene innsyn i arbeidsliv og formidle kunnskaper og ferdigheter for å kunne ta aktivt del i det. God undervisning gir elevene opplevelsen av å lykkes, tro på egne evner og å ta ansvar for egen læring og eget liv. Skolen skal gi rom for- og tilpasses alle, sosialt fellesskap og inkludering vektlegges. «*Den viktigste av alle pedagogiske oppgaver er å formidle til barn og unge at de stadig er i utvikling, slik at de får tillit til egne evner*» (LP generell del, 1997).

Det allmenndannede menneske, er en forutsetning for personlig og helhetlig utvikling og mangfold i mellommenneskelige relasjoner, og det er en forutsetning for å kunne utføre et

arbeid med kompetanse, ansvar og omsorg. Det innebærer kunnskap om menneske, samfunn og natur, som gir oversikt og perspektiv. Modenhet og kyndighet til å møte livet, samt egenskaper og verdier som letter og beriker samværet mellom mennesker.

Det samarbeidende menneske, innebærer at menneskene formes av omgivelsene og omgivelsene former mennesket, evner og identitet utvikles i samspill med andre. Elevene må få plikter og ansvar i forhold til både seg selv og andre, opplæringen handler om å utvikle personlige egenskaper, ikke kun faginnhold.

Det miljøbevisste menneske, har bred kunnskap om samspillet mellom menneske og natur. Undervisningen må bidra til å se sammenhengene i naturen og motvirke oppsplittet læring. Den må vekke troen på at felles, solidarisk og etisk handling kan løse globale problemer, samtidig som det skal legges til rette for å glede seg over vakker natur og naturopplevelser.

Det integrerte menneske, handler om å balansere de mange doble eller motstridende formålene, som å bli både selvstendig og sosial. Det fordrer en allsidig utvikling av evner og personlighet. «*Sluttmålet for opplæringen er å anspore den enkelte til å realisere seg selv på måter som kommer fellesskapet til gode – å fostre til menneskelighet for et samfunn i utvikling*» (LP generell del, 1997).

De ulike betegnelsene av mennesket munner ut i kjernebegrepet det integrerte mennesket. Det integrerte mennesket karakteriseres ikke som et resultat av harmonisk utfoldelse av evner og krefter, det er tvert imot et resultat av møte med en spenningsfylt virkelighet (Myhre, 1994). Det handler ikke om undervisning i menneskeverd eller åndsfrihet som eget fag, det utgjør en verdiramme omkring tilegnelsen av kunnskap, som knytter kunnskapstilegning til høyere idealer (Ariansen, 2011). Også her kan man finne det Korsgård og Løvlie (2011) mener er fellestrekk i dannelsesstenkning og som oppsummeres i menneskets forhold til seg selv, verden og andre. Begreper som frihet, likeverd, ansvar, omsorg, selvstendighet og solidaritet står sentralt innen dannelsesstenkningen, de er også å finne i temaene ovenfor. Likeså synes kjerneområdene i Klafkis dannelsesstenkning å være representert. Den er for alle, utvikling av egenbestemmelse, deltagelse og solidaritet samt refleksjon, ansvarlighet og helhetlig tenkning inngår i læreplanens temaer. Det humanistiske menneskesynet er en sentral del av dannelsesstenkningen, det kommer til uttrykk i opplæringslovens formålsparagraf og generell del av læreplan, der det forøvrig står at opplæringen skal bygge på verdier i kristen og humanistisk arv og tradisjon.

3.4 Kunnskapsløftet

Da Norge i 2000 for første gang deltok i PISA undersøkelsen, der norske skoleelevers kunnskapsnivå sammenlignes med elevenes kunnskapsnivå i andre europeiske land, viste det seg at norske skoleelever scorete overraskende lavt på flere områder. I de påfølgende diskusjonene hevdet kritiske røster at norsk skole hadde vært for opptatt av skolens sosialiserende og dannende funksjon, på bekostning av kunnskap. Dette i en tid da befolkningens kunnskapsnivå anses å være et lands viktigste konkurransefortrinn og grunnlag for verdiskapning (Aasen, 2006; Biesta, 2006; Karlsen, 2006; G Langfeldt & Birkeland, 2010). I stortingsmelding nr 30 «Kultur for læring» (2004), var tematikken knyttet til utdanning, prestasjoner og ressurser. Den var med å danne grunnlaget for de kommende endringene i skolen.

Så i 2006 innførte daværende kunnskapsminister Kristin Clemet utdanningsformen Kunnskapsløftet. Vesentlige endringer her var styrking av grunnleggende ferdigheter, nye læreplaner med tydelige kompetansemål i alle fag, samt økt lokal handlefrihet og ny fag- og timestfordeling (Opplæringsloven, 2009). Det ble sterkere fokus på resultatstyring med kontroll og evalueringssystemer og ansvarliggjøring i hvert ledd, som viktige styringsmekanismer (Karlsen, 2006; Gjert Langfeldt, 2008). Som et ledd i å bedre resultatene i skolen, var omdanningen av skolene til å bli lærende organisasjoner en del av utdanningsdirektoratets strategi. Det heter seg at den lærende organisasjon representerer en ny måte å tenke skoleutvikling på, der hensikten er å få en bedre skole (Udir. Lærende virksomheter, 2008).

3.5 Oppsummering

Det humanistiske menneskesynet kommer til uttrykk i dannelse. Dannelse kan oppsummeres i begrepene frihet, autonomi, likeverd, omsorg, solidaritet og refleksjon, med noe variasjon i begrepsbruken og vektleggingen av disse hos ulike teoretikere. Det helhetlige, at kunnskapen må settes i sammenheng med det som angår alle, synes å være felles. Det synes også forståelsen av dannelse som noe mer enn utdanning, elevenes forhold til skolens innhold rommer noe mer enn kunnskap. Klafki viser til hvordan forholdet mellom innhold og hvordan innholdet formidles, har betydning for hvordan eleven får muligheter til å ta stilling til undervisningen. Innholdets betydning blir til i interaksjon med undervisningen, som virker dannende. Det humanistiske menneskesynet kommer til uttrykk i opplæringslovens

formålsparagraf og generell del av læreplan. Denne oppsummeringen resulterer så langt i to forhold som kan kreve ytterligere utdyping.

Det første forholdet dreier seg om at oppsummeringen stopper etter læreplanens generelle del. Det har sin årsak i at det påfølgende Kunnskapsløftet innebar en endring fra innholdsmål til kompetansemål. Denne endringen kan ha konsekvenser for- eller åpne for spørsmål knyttet til skolens dannende funksjon. I så fall blir det også et spørsmål om hvilke implikasjoner dette gir for det humanistiske menneskesynet i skolen. Dette forholdet forsøkes belyst i siste del av oppgaven der det stilles følgende spørsmål: «Representerer kunnskapsløftet et brudd med det humanistiske menneskesynet i skolen?»

Det andre forholdet dreier seg det allerede stilte spørsmålet: «Hvor i skolen kommer det humanistiske menneskesynet til uttrykk?» Svarene har så langt handlet om at det er å finne i skolens formålsparagraf, slik det ble framstilt allerede i innledningen, og i generell del av læreplanen. Det er å finne i dannelse, som handler om skolens funksjon og innhold. Dernest i dannelse, i den betydningen undervisningens innhold får for eleven.

Det humanistiske menneskesynet kan sånn sett belyses på ulike nivåer eller med ulike innfallsvinkler. I oppgavens innledning står det at menneskesynet kan knyttes til humanistiske verdier og holdninger, slik de kommer til uttrykk i menneskers praktiske og idemessige forhold til seg selv, verden og andre. Holdningene og ideene utgjør kjernen i det fleksible begrepet humanisme, står det i oppsummeringen av kapitlet om hva et humanistisk menneskesyn er. Skolen handler om ideer knyttet til dens funksjon for samfunnet og for mennesket. Ideene kommer til uttrykk i planer og den praktiske utformingen av skolen og skolehverdagen. De kan komme til uttrykk i lærerens valg av undervisningsinnhold, holdninger og væremåter overfor elevene, hvilket igjen kan få betydning for elevenes forhold til seg selv og andre. Her berøres endelig kjernen i disse betraktningene. Elevenes møte med læreren, blir et møte mellom mennesker. Spørsmålet blir: «Kommer møtet mellom mennesker før dannelse?» Et nærliggende svar synes her å være at det er en del av dannelsen, men spørsmålet dreier seg om noe er mer grunnleggende. Om møtet mellom mennesker kommer først og er mer grunnleggende? Da dette forholdet så langt ikke synes tilstrekkelig belyst gjennom dannelse, faller det videre valget på å hente hjelp i etikken. Det kan ha sin svakhet i at etikken ikke er knyttet spesielt til skole og utdanning, slik som dannelse er det i didaktikken. Samtidig kan det forstås som en styrke at filosofien handler om forholdet mellom mennesker spesielt. Når det gjelder å belyse oppgavens neste spørsmål: «Kommer noe først – i forholdet mellom mennesker og skolen?» er det med utgangspunkt i Levinas filosofi.

Begrunnelsen for å velge Levinas, ligger i hans utgangspunkt i den Annen. Det er en annerledes måte å forstå og tenke på, om forholdet mellom mennesker, som kan utfordre sider ved dannelsesstenkingen.

4.0 Kommer noe først – i forholdet mellom mennesker og skolen?

Levinas framstår som en av 1900-tallets mest betydelige filosofer. Hans tenkning tilførte noe nytt og annerledes, i det forholdet mellom mennesker ikke har sitt utgangspunkt i jeget men i den Annen. I sine kommentarer i oversettelsen av hans verk «*Den Annens humanisme*» uttrykker Aarnes følgende: «*Jeget har veket førsteplassen for den Annen, satt seg på anklagebenken, under den Annens tiltale*» (Aarnes i Levinas, 1993, s. 10). Slik Aarnes her leses kan dette medføre en annerledes eller ny måte å forstå forholdet mellom mennesker på. Spørsmålet vil da dreie seg om dette kan få implikasjoner for forståelsen av forholdet mellom mennesker og skolen.

I det videre presenteres i korte trekk noen av områdene i Levinas filosofi. I korte trekk fordi hans tilnærming til- og måte å uttrykke seg på, framstår som svært nyansert. Her vil det være fokus på områder som oppfattes som sentrale, men det representerer kun et avsnitt i Levinas rikholdige og poetiske framstillinger. Deretter vil det handle om å sammenligne Levinas filosofi og dannelses, før en oppsummering.

4.1 Levinas filosofi

Emmanuel Levinas (1906-1995) ble født i Litauen, av jødiske foreldre. I 1923 flyttet han til Frankrike for å studere og ble der del av et rikt filosofisk miljø. De fleste av Levinas familiemedlemmer omkom i nazistenes konsentrasjonsleirer under annen verdenskrig. Dette kom til å prege hans tenkning gjennom hele livet. Levinas underviste i filosofi og jødisk skrifttolkning, og var professor i filosofi ved flere franske universiteter. I de siste årene av sitt liv brukte han tiden til å skrive bøker (Henriksen, 2004).

Når Tsjekkiens senere president Vaclav Havel satt fengslet, nedverdiget og svekket av sult og ensomhet, smuglet hans bror inn til ham filosofiske skrifter av Levinas. Om dette møtet med Levinas tenkning, som kom til å få stor betydning for ham og som han senere skriver om, sier Aarnes: «*Her kom han undervær med en annen humanisme, som ikke er en holdning eller en anskuelse jeg inntar i kraft av et prinsipp, det er en humanisme som lyser i den Annens ansikt, som ikke er min humanisme, men humanismen, humaniteten hos medmennesket, det vil si den Annens humanisme*» (Aarnes i Levinas, 1993, s. 11).

Pronomenet den annen brukes vanligvis i betydningen en av to, der den annen befinner seg overfor et subjekt som inntar førsteplassen. «*I Levinas filosofi henvises dette subjekt til annenplass, mens den Annen rykker fram til førsteplass*» (Aarnes i Levinas, 1993, s. 115). Aarnes (1993) uttrykker at dette ikke handler om en humanisme som forfektes av subjektet, men om humanisme eller humanitet hos den Annen. Begrunnelsen for Levinas etikk er antropologisk, den hviler på den Annen. Når den Annen gis stor forbokstav kan dette forstås som en understreking av objektets førsteplass.

4.1.1 Språket

Levinas bruker ulike ord, begreper og innfallsvinkler for å formidle sin tenkning. Ordenes betydning er ikke alltid den samme, et eksempel ordet frihet. Han har en utstrakt bruk av metaforer. Han har et særdeles nyansert språk med uten entydige innholdsforståelser. Under et intervju med Asbjørn Aarnes svarte Levinas på spørsmålet om hvorfor han sier ting så komplisert, at hans hensikt ikke har vært å fordunkle det som først var klart. For å tenke og å skrive er et vågestykke, det kan komme noe i forveien av intensjonen, som tar styringen (Aarnes, 1993). *I troskap mot meningen er Levinas verk blitt ufullendt, i den presise betydning at det ikke tilbyr et ferdig innhold som leseren kan ta imot – verket tilbyr en mulighet* (Aarnes i Levinas, 1993, s. 9).

Levinas filosofi gir ikke inntrykk av å formidle en sannhet og enda mindre oppskrifter på hvordan tingene henger sammen. Bruken av metaforer kan handle om at ordene blir et utilstrekkelig verktøy for formidling, at det er noe mer å formidle. Levinas uttrykker at: «*Det hverdagspersepsjonen alminneliggjør og mangler, det griper kunsten, som sammenfaller med den metafysiske intuisjon, i dets ureduserbare vesen. Der hvor daglig-sproget kommer til kort, taler diktet eller maleriet*» (Lévinas, 1998, s. 13). Når språket synes utilstrekkelig kan det også handle om at møtet kommer før språket. I møtet er det noe mer å forstå, spor av det universelle som ligger utenfor språket.

4.1.2 På leting etter sannhet?

Levinas filosofi handler som tidligere nevnt ikke om å formidle en sannhet, eller presentere hvordan tingene er. Hans filosofi tilbyr en mulighet. Ordet sannhet uttrykkes i mange sammenhenger, men ikke i betydningen å uttrykke noe endelig i bestemte form.

Ifølge Levinas (1998) søker filosofi sannhet. I sannheten opprettholdes et forhold til realiteten som er adskilt fra tenkeren selv, det er noe annet enn ham. Sannheten angir avslutningen av en bevegelse fra det velkjente mot det fremmede. *Som erfaringens datter stiler sannheten meget høyt* (Lévinas, 1998, s. 41). Dette kan forstås som at sannheten ikke er å finne i mennesket selv, men i det fremmede og i erfaringen i møtet med den Annen.

I «*Underveis mot den Annen*» skriver Levinas om sannhet. Dersom det dukker opp et endemål som er oss ukjent, når krefter som skal hjelpe oss dreper naturen og det som mennesket elsker trellbinder oss, blir det et hinder, en totalitet (Lévinas, 1998). Dette kan forstås som å bli blendet av og gjøre seg avhengig av noe en ikke kjenner konsekvensene av. Klimaendringer som følge av forurensning og overforbruk kan tenkes å være et slikt ukjent endemål.

Menneskene fascineres av- og gjør seg avhengige av tekniske hjelpemidler i den tro at de er et framskritt. En slik overbevisning kan bli et hinder og en begrensning for utvikling, når de langsiktige konsekvenser tapes av syne. Når det overvinnes og tas opp i filosofien, blir dette seier og integrasjon av sannhet (Lévinas, 1998). Når vi er åpne for det som overstiger vår forståelse, vi er åpne for at det finnes noe mer å forstå integreres sannhet. Det er verdt å merke seg at det blir integrasjon av sannhet, det handler ikke sannheten i bestemt form. Det kan forstås i betydningen nærmere sannhet, som i filosofien finner man sannhet. Tenkning i første person «jeg tenker», sjelens tale med seg selv fremmer frihet, ifølge Levinas (1998). Sjelens tale med seg selv, kan forstås som refleksjon eller filosofi. Men det er først når refleksjonen knyttes til noe utenfor en selv, at den blir frigjørende. Når sjelens tale når fram til universalitet, har friheten seiret. Dette kan forstås som at dersom det finnes noe sant eller ekte, knyttes det til noe universelt, noe utenfor mennesket, som mennesket berøres av. Når mennesket tar innover seg dette og er oppriktige i sin refleksjon, er man i filosofien. Der finner man sannhet, men ikke sannheten.

4.2 Menneskebildet

Mennesket hos Levinas defineres ikke på en bestemt måte, ut fra bestemte verdier som fornuft, frihet og moral. Men det betyr ikke at disse verdiene er fraværende og lite viktige. Det synes mer å handle mer at Levinas har en annen formidling, den kan forstås som en filosofi som overskrider det at noe i seg selv er. Ifølge Aarnes (1993) tilbyr hans filosofi en mulighet. Mennesket beskrives ikke på en bestemt måte, derimot kan det forstås som at det kommer til uttrykk på mange måter, det er mange muligheter. Her vil det videre handle om å forsøke å formidle noen av de ordene og sammenhengene Levinas gjøre bruk av i sitt språk og som berører forståelsen av mennesket.

4.2.1 Behov og begjær

Hos Levinas (1998) er det intensjonale mennesket bestemt av behov og begjær. Gjennom å ha behov og å begjære blir forholdet til den Annen bestemt av jegets behov eller begjær, ikke ut fra seg selv. Jeget er ikke åpen for annerledeshet eller noe nytt, men vil forsøke å gjøre den Andre til den Samme. Det nye ses i lys av det gamle og kan aldri framstå som ekte eller annerledes enn det jeget kjenner fra før (Lévinas, 1998). Det å ønske og redusere den Annen til det Samme ser Levinas som en form for metafysisk vold. Volden uttrykker fravær av åpenhet for det som ikke allerede eksisterer i etablerte forståelsesrammer, men hele tiden forsøker å integrere det som møtes i eksisterende rammer, eller ignorere det som ikke passer. Så lenge mennesket tenker og lever under disse forutsetningene, er det grunnleggende sett bundet til seg selv og stenger ute det som er noe annet, det overskridende eller transcendentale (Lévinas, 1993).

Behovene trenger å bli ledet, styrt ut fra intensjoner som ikke er diktert av begjæret. Dette kan forstås som at mennesket selv har mulighet til å kontrollere sitt begjær og behov, en slik intensjon kan inkludere det transcendentale. Det var ifølge Levinas den store lærdom i Platons verk Staten: «*En stat som bygger på menneskenes behov, kan hverken bestå eller oppstå uten filosofene som er blitt herre over sine behov og som beskuer Ideene og det Gode.*» (Lévinas, 1993, s. 43). Den som skal styre staten, må være herre over sine behov, og det blir han ikke uten søke mot ideene og det som er godt.

Videre kan det forstås som at møtet med den Annen ikke finner sted, dersom bare egne behov og begjær er utgangspunktet. Da kan man ikke se den Annens ansikt som det er. Man berøres

ikke- eller lar seg bevege av den Annen, som vil gjøres til det Samme. Når man ikke møter den Annen, kan dette bli en form for vold, der den Annen opplever å ikke bli tatt på alvor og ikke regnet med. Dermed øker risikoen for at følelser som mindreverd, usikkerhet og sorg blir resultatet. På denne måten kan det å snu seg vekk i møte med den Annen både påføre smerte og frarøve begges muligheter for det gode. I møtet ligger det åpenhet for- og en intensjon om å se den Annen.

4.2.2 Frihet og autonomi

Frihet og autonomi oppfattes gjerne som positive verdier i betydningen frihet til å velge og til å utvikle seg som menneske. Disse ordene plasseres i ulike sammenhenger og forståelser hos Levinas. En forståelse som synes å skille seg fra den tradisjonelle oppfatningen av frihet og autonomi som verdier, kommer til syne når Levinas utdyper forholdet mellom frihet, autonomi og identitet.

Sannhet kommer også til uttrykk i tenkerens frihet, men er denne friheten noe annet enn opprettholdelse av sin identitet, en fastholdelse av det samme, mens tanken rykker fram i fremmed terreng, spør Levinas (1998). *Sett fra denne synsvinkel skulle filosofiens mål være å redusere til det Samme alt det som melder seg for den som Annet* (Lévinas, 1998, s. 42). En bevegelse i retning autonomi, hvor tanken ikke er begrenset men fri. Begrepet frihet sammenfattes i autonomien, en reduksjon av det Annet til det Samme. Denne reduksjonen representerer det menneskelige jeg, dets eksistens rommer det mangfoldige. Jeget utsettes for mange hendelser, men forblir det samme ved å omdanne de mange hendelser til sin historie. Her ligger det opphavelige i identifikasjonen av det Samme, som betingelse for identitet. Levinas stiller spørsmål om ikke filosofien fødtes for å overvinne meningen som kan forgifte sjelen og forandre den i sin grunn. For sjelen ville da ikke merke sin egen forandring og dermed utsette seg for all slags vold (Lévinas, 1998).

Tradisjonelt forstås begrepet autonomi som selvbestemmelse, som individets mulighet og rett til å bestemme over det som berører det. Å forstå autonomi som noe altomfattende, at individet har en slags full råderett over alt som angår en selv, kan det stilles spørsmål ved om er mulig, for individet eksisterer ikke alene i verden. Dermed har det vært vanligere å snakke om størst mulig grad av autonomi, slik det gjerne forstås i dannelsesstenkningen. Hos Levinas får dette begrepet en annen betydning, når man ikke forstår andre mennesker ut fra seg selv,

med utgangspunkt i egne verdier, tanker og erfaringer. Tvert imot er det det andre mennesket som blir utgangspunkt for hvordan individet oppfatter seg selv.

Autonomi knyttes til begrepet frihet som sammenfattes i autonomien. Dette kan forstås som at frihet er en forutsetning for autonomi, men når Levinas befatter seg med begrepet frihet betegnes den som reduksjon av det Annet til det Samme. Når det Annet blir gjort til det samme, er det ikke plass for annet enn de forestillingene og oppfatningene individet allerede hadde. Den Annen blir smidd i en gammel form, det er ikke plass til det nye når individet gjør det Annet til det Samme. På denne måten sørger individet for å opprettholde sin identitet, men samtidig kan det stilles spørsmål ved om individet møter den Annen, eller om den Annen kun tjener som bekreftelse for det kjente. Et slikt møte vil handle mer om å bekrefte seg selv enn å se den Annen. Begrepene autonomi, frihet og identitet får en annen funksjon og utgangspunkt hos Levinas enn hva det er vanlig å forbinde dem med. En annen mulighet er at det som ser ut som en endring i begrepene funksjon, kan handle om en utvidet forståelse av dem.

4.2.3 Totalitet

Hos Levinas, som i filosofien for øvrig handler det om spørsmål knyttet til hva mennesket er og hva som gjør mennesket til menneske. Å finne svar på disse spørsmålene synes også å dreie seg om å finne svar på hvor man skal lete. Når Levinas illustrerer sider ved dette forholdet, kan totalitet forstås som en illustrasjon på hvor en ikke finner slike svar.

Hos Levinas (1998) utgjør ideen om det uendelige sosiale forhold, der forholdet møter et absolutt ytre vesen. Det er ikke det samme som avstanden mellom subjekt og objekt. Det uendelige er det grunnleggende, det absolutte annet som representerer et nei til makten. En motstand som ikke øver motstand, den etiske. Det er den som åpner det uendeliges dimensjon og stanser det Samme og jegets herskertrang. Ansiktet åpenbarer seg utenfra, her er det uttrykte tilstede i uttrykket, og det råder over den mening det avgir. «*Den etiske motstand er det uendeliges nærvær*» (Lévinas, 1998, s. 51). Dette kan forstås som at det utenfor mennesket, i det uendelige er det en etisk dimensjon som mennesket berøres av- og som kan virke begrensende på menneskets egoisme. Når man berøres av den Annens ansikt, blir det etikk som påvirker forholdet mellom mennesker, det er også et sosialt forhold. Levinas formidler sider ved denne påvirkningen på ulike måter.

Ved å gjøre den Annen til den Samme berøves han sin originalitet og plasserer ham i jegets verden som er fremmed for ham. Å forstå andre mennesker ut fra egen forutinntatthet og kategorisering, det utgjør en totalitet, ifølge Levinas (1998). Totaliteten kan forstås som en begrensning, som kan være til hinder for møtet. Den kan også representere maktmisbruk, fordi det ikke gis rom for den Annen på hans egne premisser. Jeget kan ikke bestemme hvem den Annen er og kan komme til å overse dennes behov. Ved å legge jegets tenkning til side, kan den Annen kommes i møte og opplevelse av omsorg for den Annen kan ifølge Levinas (1998) tre frem. Erkjennelse av at det eksisterer noe mer å forstå, framstår som viktig eller en forutsetning for motstand mot maktbruk. Det krever åpenhet i møtet med den Annen og erkjennelse av noe utenfor en selv, noe universelt. I det universelle ligger også etikken. Det kan innebære at forståelsen av mennesket ikke er å finne i mennesket selv, men i noe utenfor. Dette utenfor kommer her til uttrykk i uendeligheten og i etikken, mens totalitet er begrensende, at mennesket kun forstås ut fra seg selv. Disse forholdene omtales også i forbindelse med etikken og møtet med den Annen.

4.3 Etikk

Levinas (1993) forklarer at opprinnelsen til måten å oppfatte verden på er utenfor jeget. Det første er dermed ikke bestemt av jeget og kan ikke knyttes til dets behov og forståelse. Det som preger etikken oppstår i streben etter den Annen, etter sosialitet (Lévinas, 1993). Dette kan forstås som at behov og begjær er i mennesket, mens etikken kommer utenfra, den er der allerede. Etikken kan ikke begrunnes gjennom det som er, men det som er kan begrunnes etisk. Lévinas framholder møtet med den Annen som en etisk hendelse, utenfor og forut for fornuften. Tilbake står ansiktet som etikkens og ansvarets igangsetter (Vetlesen, 1995).

Relasjonen har sitt utgangspunkt i den Annens ansikt. Ansiktet kan framstå som nakent, absolutt eller fremmed, ulikheten kommer til syne. Ulikheten kommer til uttrykk når den Annen står over jeget, forholdet er asymmetrisk, det handler ikke om et gjensidig ansvar. Den Annen har ikke ansvar for jeget, men jeget underlegges den Annens ansikt. Man berøres og gjenkjenner spor av det uendelige i den Annens ansikt. Ansiktet beskrives også som en ordre om ivaretagelse. Den Annens inntreden er ikke et spørsmål eller en bønn, men en befaling om hvem jeg skal være (Lévinas, 1998). Ansiktet framstår som en fordring, et etisk krav. Det er en befaling om hvem jeg skal være, og hvem jeg blir når jeg svarer. Jeg blir Den Annens

utvalgte, jeg blir meg (Aarnes i Levinas, 1993). Etikken eksisterer ikke i jeget eller i den Annen, men i møtet mellom dem, hvor jeg blir meg.

«Autonomien – den filosofi som streber efter å sikre friheten eller det værendes identitet – forutsetter at selve friheten er viss på sin rett, at den legitimerer seg selv uten å ta tilflukt til noe annet, og nyder seg selv, som Narcissus» (Lévinas, 1998, s. 43). Dette kan forstås som at etikken ikke kan komme til uttrykk dersom individet kun eksisterer i kraft av seg selv. Et individ i total ensomhet vil kun være opptatt av seg selv og egen nytelse. Etikken oppstår i møte med den Annen, ved at jeget møter noe som er annerledes enn seg selv. *«Enhver selvtilfredshet ødelegger oppriktigheten i den etiske bevegelse»* (Lévinas, 1993, s. 57).

Etikken er ikke underlagt individet, men det er individet som er underlagt etikken ved at ansvaret ikke er frivillig valgt men pålagt ved den Annens inntreden. Ifølge Aarnes (1993) blir da etikken en selvstendig realitet som eksisterer uavhengig av individet. Han mener Levinas har overskredet grensene mellom tidsepokene. At når debatten preges av spørsmål om etikken har gått i oppløsning og skillet mellom ondt og godt blir utydelig, hevder Levinas at etikken er intakt. Det er teknikken og vitenskapen som truer med å oppheve fremtiden, men etikken er den samme. Å vise tillit og å begå svik er i dag like viktig og like mulig som det til alle tider har vært. Å berøres av den Annens ansikt er forpliktende fra en tid før prinsipper om solidaritet og frihet ble proklamert, det er an – arkisk, det vil si opprinnelsesløst (Aarnes, 1993). Det som er etikk når jeget adlyder bønnfallelsens ansikt, blir til økonomi når jeget stiller opp for den Annen under betingelse av gjenytelse. Da blir det en kontrakt for kjøp og salg.

4.4 Møtet med den Annens ansikt

Ifølge Levinas (1993) blir vi til i møte med den Annen, som forholder seg til oss, utfordrer oss og møter oss på ulike måter. Gjennom den Annen gis vi muligheter til å tilegne oss nye perspektiver på oss selv og verden. Vi kan ikke definere oss selv som betydelige for den Annen, det er den Annen som gir oss den grunnleggende meningen med tilværelsen ved å aktivere vår mottagelighet, vårt ansvar og forståelseshorisont. Jegets ansvar for den Annen, innebærer ingen krav om gjenytelse (Lévinas, 1993). Levinas løsriver ansvar fra gjensidighet, for etikken er det kun ansvaret som spiller en rolle (Vetlesen, 1995). Slik ivaretas også den Annens respekt og integritet. Identiteten er å være for den Annen, det vil si at jeget er

uerstattelig i forpliktelsen overfor den Annen, det er forpliktenhet overfor den andre som er identiteten (Aarnes i Levinas, 1993).

Å rammes av sårbarheten i den Annens ansikt gir ikke anvisninger for hvordan man skal handle i ulike situasjoner. Det viser ikke til hvilke normer man skal sverge til og hvilke påbud en skal følge i valgsituasjoner. Etikken gir bare ett råd, det er å ikke glemme den Annens ansikt, å ikke vende ansiktet bort når den Annens sårbarhet treffer deg, for å se bort fra den Annens ansikt er å fornekte det Gode (Lévinas, 1998). «*Det eneste ved meg er det faktum at ingen kan stilles til ansvar i mitt sted*» (Lévinas, 1993, s. 58).

Ifølge Aarnes (1995) mener Levinas at «*Diakonien går forut for dialogen*» (Aarnes, 1995, s. 9). Det handler ikke om tidsperspektiv, men at diakonien er bedre enn dialogen, omtanken er bedre enn tanken. Hos Levinas blir ansvaret en grunnleggende opplevelse som ikke kan reduseres til forståelse. Ansvaret gjør at forholdet til den Annen blir asymmetrisk. Forståelse og kunnskap blir resultatet av å forsøke å gjenopprette likevekten (Aasland, 2011). Å ha forståelse for den Annen innebærer ikke at man kan kjenne andre mennesker fullt ut. «*Å møte et menneske det er å holdes våken av en gåte*» (Lévinas, 1998, s. 57). Ansvaret er noe som kommer over meg i møtet med den Annens ansikt, for å kunne etablere moralske og juridiske ansvarsforhold er en felles menneskelig erfaring om en etisk forutsetning nødvendig (Levinas, i Asland, 2011). Møtet med den Annen dreier seg ikke kun om en til en relasjonen. «*Ansvaret jeg har for den Annen, gjelder også dem jeg ikke ser*» (Berge, 1995, s. 34). Levinas beskriver ifølge Asland (2011) dette som den tredje. Den tredje kan høre hjemme i samfunnet som sådan, der likevekt ustanselig forsøkes opprettet eller gjenopprettet.

4.5 Møtet mellom elev og lærer

Når man omgås andre mennesker kan det oppstå øyeblikk der deres tilstedeværelse ikke først og fremst oppleves som en fysisk tilstedeværelse, slik vi vanligvis gjør når andre mennesker sees og høres. Noen kaller det gyldne øyeblikk, en følelse som det ikke uten videre er enkelt å sette ord på. Men disse øyeblikkene kan ha en egen betydning. Levinas uttrykker at språket kan bli utilstrekkelig. At det ikke har ord til å beskrive det som kom før språket. Lærere kan noen ganger oppleve at undervisningen og omgangen med elevene flyter lett, atmosfæren er god. Andre ganger synes undervisningen å stå på stedet hvil, noen vil si det er en dårlig atmosfære i dette klasserommet. Man kan beskrive handlingene, men det er ikke like lett å

sette ord på atmosfæren. Det er kanskje derfor man bruker et begrep fra meteorologien for å beskrive dette udefinerbare som skjer mellom mennesker.

Møtet mellom mennesker er en etisk hendelse. Elevens inntreden er et krav om at læreren tar ansvar for ham. Ansvar er ikke gjensidig, denne asymmetrien i forholdet mellom de to, må læreren vedkjenne seg for å kunne se eleven og ha mulighet til å opprette mer balanse i forholdet. Balanse handler ikke om at elev og lærer skal få tilnærmedesvis den samme kunnskapen, men balansen bedres ved at læreren tar ansvar for forholdet til eleven. Dette handler ikke kun om den ene eleven, møtet med den Annen utvides til å gjelde flere. Læreren møte med eleven innebærer også en risiko for at eleven har rett, kan noe mer og åpner for noe nytt. Men ansvaret for den Annen er ikke resultat av forhandlinger om en skal velge å bry seg, etikken og kravet ligger utenfor situasjonen. I møtet er den en motstand mot å behandle elevene som de skulle være en ensartet gruppe, den åpner for det uendelige og blir den etiske motstand mot hersketrang.

I møte med eleven vil læreren føle behov for å bekrefte det han allerede vet, en allerede etablert oppfatning av hvordan eleven er. Dette gjelder ikke for lærere spesielt, men kan forstås som noe grunnleggende i mennesket, en trang til å bekrefte det kjente. Læreren ville da gjøre eleven til det Samme, noe som er til hinder for møtet. Vi kan aldri kjenne et annet menneske fullt ut, det ville være å vende seg bort. Læreren som ikke møter eleven som den han er, påtar seg ikke det etiske ansvaret for eleven. Ved å legge etablerte kanskje egoistiske tankemønstre til side og se utenfor seg selv, stiller læreren seg åpen for å møte eleven. Når han lar seg uroe av noe ukjent hos eleven, da trer omsorgen fram. Elevens inntreden innebærer en etisk forpliktelse til å ta ansvar for ham. Ved å være åpen for at det er noe mer å forstå og la seg berøre av det som er annerledes, kan møtet finne sted. Dette kan understreke betydningen av at læreren ser hver enkelt elev og at hver elev blir møtt på sine premisser. I møte med elevene eller andre mennesker for den saks skyld, kan man noen ganger kjenne en uro, en bekymring eller et ubehag. Hva som utløser disse fornemmelsene er ikke nødvendigvis mulig å sette ord på. En mulighet er at man møter det ukjente hos den Annen, ved at man stiller seg åpen for den Annen ansikt.

Levinas har ikke et bestemt menneskebilde. Det gjelder også elevene, de lar seg ikke beskrive som noe bestemt, det finnes ingen formel for hvordan elever er. Å behandle alle som de var like, ville være en instrumentell behandling av elevene. Dersom alle elevene forventes å lære det samme og på samme måte, kan det utgjøre en begrensning. En totalitet som ville være til hinder for møtet. Levinas har bare ett budskap, det er å aldri snu seg bort fra den Annen.

Fra elevens synsvinkel kan møtet med læreren være en risiko, det kan oppstå noe uforutsett. Når eleven våger å åpne seg for det som overstiger forståelsen, er han åpen for at det finnes noe mer å forstå. I møte med den Annen kan han gis noe nytt, det bekreftes en ny identitet. Når ansvaret og forpliktelsen ovenfor den Annen aktiveres, åpnes det opp for mulighetene. Den Annen begrenses ikke til kun å være læreren, det også handle om å tilegne seg kunnskap som er nødvendig i møte med andre. Møtet med læreren, mennesket, kan bli en mulighet eller en begrensning. Utfallet vil avhenge av møtet.

4.6 Oppsummering

Den Annen gis stor forbokstav dette forstås som en understreking av objektets førsteplass, utgangspunktet er den Annen ikke jeget eller subjektet. Levinas filosofi gir ikke inntrykk av å formidle en sannhet og enda mindre oppskrifter på hvordan tingene henger sammen. Den utstrakte bruken av metaforer kan handle om at ordene blir et utilstrekkelig verktøy for formidling.

Ordet sannhet uttrykkes i mange sammenhenger, men ikke i betydningen å uttrykke noe endelig i bestemte form. Mennesket beskrives ikke på en bestemt måte, det er mange muligheter, Levinas filosofi tilbyr en mulighet.

Behov og begjær kan forstås som en indre drivkraft, i retning av å bekrefte seg selv ut fra seg selv. Jeget kan da ikke kjenne igjen det som er fremmed hos den Annen. Levinas beskriver dette som å gjøre den Annen til den Samme, denne reduksjonen av den Annen ser Levinas som en form for metafysisk vold. Mennesket kan selv kontrollere sitt begjær og behov hvis det søker mot det transcendentale.

Den Annen blir utgangspunkt for hvordan individet oppfatter seg selv. Friheten sammenfattes i autonomien, det kan bety frihet til å gjøre den Annen til den Samme. På denne måten opprettholder individet sin identitet, men tilføres ikke noe nytt. Begrepene autonomi, frihet og identitet får en annen funksjon og utgangspunkt hos Levinas enn hva det er vanlig å forbinde dem med.

Å forstå andre mennesker ut fra egen forutinntatthet og kategorisering, kan ifølge Levinas utgjøre en totalitet. Det blir en begrensning og kan representere maktmisbruk, der det ikke gis rom for det ukjente hos den Annen. Motstand mot makten ligger i erkjennelsen av at det er noe mer å forstå, det beskrives som en etisk motstand i nærvær av det uendelige. Når man

berøres av det ukjente i den Annens ansikt, blir det etikk som påvirker forholdet mellom mennesker. Etikken kommer utenfra, den er i uendeligheten og oppstår i møte med den Annen. Totalitetens, begrensning og maktmisbruk kommer fra mennesket selv. Ved å legge jegets tenkning til side, kan den Annen kommes i møte og opplevelsen av omsorg for den Annen kan tre frem.

Lévinas framholder møtet med den Annen som en etisk hendelse. Den er asymmetrisk, det handler ikke om et gjensidig ansvar. Ansiktet er et etisk krav, en befaling om hvem jeg skal være, og hvem jeg blir når jeg svarer. Vi blir til i møte med den Annen som utfordrer oss, vi gis muligheter til å tilegne oss nye perspektiver på oss selv og verden. Identiteten bekreftes og blir til i møte med den Annen. Etikken er ikke underlagt individet, individet er underlagt etikken ved at ansvaret ikke er frivillig valgt men pålagt ved den Annens inntreden. Den etiske forpliktelsen i møtet kommer før alt, den er opprinnelsesløs. Framtiden trues av teknikk og vitenskap, men etikken er den samme. Dersom jeget stiller opp for den Annen under betingelse av gjenytelse, blir det en kontrakt for kjøp og salg.

Å rammes av sårbarheten i den Annens ansikt gir ikke anvisninger for hvordan man skal handle i ulike situasjoner. Det er ikke et gjensidig ansvar. Etikken gir bare ett råd, det er å ikke glemme den Annens ansikt, for å se bort fra den Annens ansikt er å fornekte det Gode. Den tredjes inntreden kan innebære at handlingene må kunne rettferdiggjøres overfor flere, man stilles til ansvar for sine handlinger.

4.7 Mennesket i dannelsestenkning og i Levinas filosofi

Spørsmålene i denne oppgaven har så langt vært «Hva er et humanistisk menneskesyn?» og «Hvor i skolen kommer det humanistiske menneskesynet til uttrykk?». Spørsmålene har vært belyst historisk, der det munner ut i danningstenkningen i Humbolts og Klafkis tradisjon. Videre gjennom å belyse dannelseskolehistorisk, og i det humanistiske verdigrunlaget i skolens formålsparagraf og generell del av læreplan. Videre var bakgrunnen for å bringe inn Levinas filosofi blant annet å ytterligere belyse forholdet mellom mennesker og spørsmål knyttet til hva som er mest grunnleggende i pedagogikken, eller mer konkret om noe kommer først. I det videre handler det om å sammenligne det humanistiske menneskesynet i den pedagogiske dannelsesstradisjonen og i en filosofisk tradisjon, her representert ved Levinas filosofi.

4.7.1 Hva skaper bevegelse?

Levinas bruker begrepene behov og begjær, for å forklare drivkraften bak møtet mellom mennesker. Dersom jeget i dette møtet ikke er åpen for noe annerledes eller nytt, vil det gjøre den Andre til det Samme. Dette siste meningsinnholdet finner man igjen i dannelselse, hvor det allerede hos Humboldt advares mot å gjøre elevene til objekter, til redskap for teknisk rasjonalitet. Faren for at mennesker og det menneskelige ignoreres, synes å være en bekymring de har til felles.

Når det gjelder begrepsbruk og hva som setter det hele i bevegelse, dannes det et mer nyansert bilde. Humboldt betegner menneskets streben etter det helhetlige i tilværelsen, som en drivkraft i retning dannelselse, men det er bare det som kommer innenfra som kan virke dannende (Humboldt, 1991). Han understreker også betydningen av at mennesket får møte situasjoner der det får mulighet til å utvikle alle sine anlegg, slik at de forskjellige sidene av menneskenaturen settes i spill (Fosslund 2004). Hos Levinas utgjør som sagt, behov og begjær en drivkraft. Sånn sett har retningene det til felles at mennesket har en indre drivkraft. Men her stopper det som måtte være felles, for behov og begjær vil gjøre den Annen til det Samme, da blir det ingen bevegelse eller endring. Hos Levinas er det den Annens inntreden som skaper bevegelse, det er noe fremmed som forstyrrer. Møtet rommer noe mer enn selve møtet, noe universelt. Bevegelsens igangsetter blir ikke individet selv men den Annens ansikt.

Felles er det at noe skaper bevegelsen og utgjør en slags drivkraft, eller setter det hele i spill som Humboldt så poetisk uttrykte det. Her er ikke målet å begi seg inn på en drøfting av hvorvidt mennesket er grunnleggende godt eller om barnet er et tabula rasa. Derimot synes det å oppstå et sentralt skille ved at i dannelselse hentes drivkraften innenfra hos individet selv. Hos Levinas hentes drivkraften utenfor individet, i møtet med den Annens ansikt der det er noe mer, noe universelt. Der den indre drivkraften i dannelsesstenkningen setter det hele i bevegelse i retning dannelselse, kan den indre drivkraften fra behov og begjær hos Levinas være til hinder for møtet.

4.7.2 Hvordan er målet?

I dannelselse synes det å angis ulike begreper som mål eller en forutsetning for dannelselse. Sentrale begreper kan oppsummeres som autonomi, frihet, ansvarlighet, likeverd og fornuft, slik det kommer til uttrykk hos Klafki (2000) og Humboldt (1991). Begrepene omtales med

positivt fortegn og antar karakter av å være et mål. Perspektivet kan forstås normativt, mens det hos Levinas framstår mer deskriptivt, da han beskriver ulike sider ved møtet. Samtidig kan beskrivelsen av ønsket om å gjøre den Andre til det Samme tolkes normativt. Det ville være å utøve vold, dette oppfattes gjerne som ønskelig å unngå, ordene er ikke nøytrale. Hos Levinas kan målet forstås å være møtet med den Annen, higen etter den Annen er den absolutte retningsbestemmelse og meningen (Lévinas, 1993). Da Levinas først og fremst synes å beskrive det som skjer eller kan skje, er det mest nærliggende å forstå det han formidler deskriptivt. Levinas tilbyr ifølge Aarnes (1993) en mulighet, i motsetning til dannelse som handler om et bør.

4.7.3 Hvilken kunnskap?

Humboldt (1991) advarer mot ensidighet og kunnskap som ikke kommer både innenfra og utenfra. Hos Levinas (2011) kan kunnskap være viktig for å kunne handle ansvarlig overfor den Annen. Kunnskapen begrunnes i møtet med den Annen. Forskjellen synes å bestå i at hos Levinas kommer møtet forut for kunnskapen, mens i dannelse kommer kunnskapen først. Sagt på en annen måte handler forskjellen om at det i det ene tilfellet handler om møtet, mens det i det andre tilfellet handler om dannelse.

Ensidighet kan forstås på bakgrunn av forholdet til den Annen. Å gjøre den Annen til det Samme er, ifølge Levinas (1998) å bekrefte det en allerede kjenner. I ytterste konsekvens kan det bety utøvelse av mer eller mindre total egoisme og absolutt bekreftelse av fordommer. I motsatt tilfelle kan det å stille seg åpen for den Annen og erkjennelse av et det er noe mer å forstå, i ytterste konsekvens medføre utslettelse av jeget. Dette kan forstås som kritikk av Levinas, samtidig kan det hevdes at Levinas ikke formidler noe endelig, han tilbyr muligheter.

Den første konsekvensen kan i et tenkt tilfelle føre til at læreren ikke blir kjent med eleven, fordi han ikke er åpen for noe nytt. Det kan stilles spørsmål ved hvorvidt et møte finner sted. Den andre konsekvensen kan føre til at læreren stiller seg totalt åpen for elevens eller den Annens påvirkning. Da tilfører ikke læreren eleven noe, og det kan stilles spørsmål ved hvorvidt et møte finner sted. Møtet kan forstås å finne sted ved at læreren kjenner igjen noe hos den Annen, samtidig som han er åpen for at det er noe mer å forstå, møtet er å se den Annens ansikt.

På denne måten kan man tenke at møtet finner sted i et spenningsfelt mellom to motpoler. Spennvidde og motpoler finner man også i det pedagogiske paradoks hos Rousseau, når barnet skal være både fritt og læres å tilpasse seg. Denne polariteten kommer også til uttrykk i den generelle delen av læreplanen når «Det integrerte menneske» skal balansere de mange doble eller motstridende formålene, som å bli både selvstendig og sosial og «*Sluttmålet for opplæringen er å anspore den enkelte til å realisere seg selv på måter som kommer fellesskapet til gode – å fostre til menneskelighet for et samfunn i utvikling*» (LP generell del, 1997). Polariteten er å finne i begge retningene, men beskrivelsen eller målet synes å være forskjellig.

Hos Levinas framstår polariteten som en måte å forklare det som skjer, eksempler er dikotomiene totalitet og uendelighet, den Annen og den Samme. Å balansere de motstridende kravene framstår som en forutsetning for utvikling i dannelsen. Klafki (2000) mente det er viktig at den klassiske dannelsesstenknings polariserte forhold mellom individualitet og fellesskap, utvides til å gjelde nasjonale og kulturelle gruppenivåer. Hos Levinas kan den tredjes inntreden forstås som at møtet med den Annen får betydning for den tredje og fellesskapet for øvrig. På tross av at forutsetningene synes ulike, kan de to retningene ha det til felles at henholdsvis kunnskap og møtet utvides til å gjelde flere.

4.7.4 Møtet med det fremmede

I Gustavsson (2011) kan dannelsesreisen forstås som å åpne seg for noe nytt og annerledes, man gjør seg nye erfaringer, som man tar med seg hjem. Hjemkomsten tolkes ut fra det nye man har erfart, man kommer ikke hjem til det samme. Utreisen innebærer å være villig til å glemme det en reiser fra. Man åpner seg for det fremmede og setter seg selv på spill, det innebærer en risiko (Gustavsson 2011).

Her synes det umiddelbart å være flere fellestrekk mellom dannelsen og Levinas filosofi. I begge retninger handler det om å åpne seg for noe nytt. I reisemetaforen tolkes det nye ut fra det man visste fra før, det skaper ny forståelse ved at man underlegger seg det nye og integrerer det i tidligere kunnskap. Men man er villig til å risikere noe, å risikere å forandres som menneske, å glemme det man kommer fra. Å se den Annen og å være villig til å glemme det en reiser fra, kan være et fellestrekk i begge retninger. Hos Levinas handler det nye om å være åpen for at det er noe mer å forstå og være åpen for å møte det fremmede i den Annens ansikt. I dette møtet ligger det en forpliktelse, man stilles til ansvar overfor den Annen. Det

handler ikke om tolkning men om etikken som blir til i møtet. Etikken ligger i relasjonen til den Annen og i den Annen. I dannelsen ligger etikken i individet, og i det å sette kunnskap i større og mer helhetlige sammenhenger, det som gjelder for alle.

I reisemetaforen innebærer det å åpne seg for det fremmede å sette seg selv på spill, det innebærer en risiko. Dette kan forstås som at reisen inn i det fremmede krever noe, at individet setter til side egne behov og er villig til å risikere noe. Levinas sier at: «Den annens ansikt viser meg meningen, det vil si retningen som jeg skal orientere meg i» (Lévinas, 1998, s. 157). For å møte den Annen må individets hersketrang overvinnes, slik at det er åpent for den Annens ansikt. I begge retningene kan det forstås som at å åpne seg for- eller møte det fremmede, krever noe av individet. Egen bekvemmelighet og behov settes til side, man våger noe, setter seg selv på spill. Men der dette i dannelsen kan forstås som en verdi hos individet, har verdien hos Levinas utgangspunkt i den Annen og det universelle.

4.7.5 Autonomi og frihet

Begrepene autonomi og frihet kan forstås på bakgrunn av- og i sammenheng med hverandre. Levinas knytter autonomi til frihet, som en bevegelse i retning autonomi hvor tanken ikke er begrenset men fri. Den frie tanke kan forstås som en forutsetning for autonomi. Men friheten kommer til uttrykk på ulike måter hos Levinas. Når den Andre gjøres til den Samme fullbyrdes friheten som rikdom, men den Annens reduksjon er utøvelse av makt. Det som for jeget framstår som frihet, kan for den Annen framstå som maktutøvelse og undertrykkelse. Dersom ikke mennesket motstår denne trangen settes friheten på prøve. Begrepet frihet antar på denne måten flere perspektiver. Når sjelens tale med seg selv når fram til universalitet har friheten seiret. Sjelens tale med seg selv kan forstås som refleksjon, mens universalitet knyttes til noe utenfor individet. Frihet forstås som noe større enn individet, denne innsikten fordrer at mennesket er åpent for at det er noe mer å forstå.

Hos Humboldt legges det vekt på at utdanningsinstitusjonene, da særlig høyere utdanning må stå fritt. Å være styrt av ytre krefter eller andre interesser, vil være et hinder for dannelsen. Sann humanitet forutsetter at den enkeltes individualitet utvides i retning det allsidige og universelle. Menneskets mulighet til å utvikle alle sine anlegg handler blant annet om å utvikle evnen til autonomi. Her knyttes autonomi til individets frihet til utvikling, mens autonomi hos Levinas handler om individet i relasjon til den Annen. Humboldt advarer mot ensidighet og mot kun å la seg styre utenfra, for det er bare den typen kunnskap som stammer

fra det indre som omdanner karakteren. Her ser det ut til å oppstå et skille når dannelse av individet hos Humboldt skjer innenfra, med utgangspunkt i individet selv, mens dannelse hos Levinas skjer utenfra, med utgangspunkt i den Annen. Humboldt advarer mot for sterk styring utenfra, mens Levinas advarer mot kun å la seg styre innenfra.

4.7.6 Hvor er etikken?

Når kun ett område blir målet, betegner Klafki (2000) det som falsk bevissthet, den mekanismen som ledet Tyskland inn i nazismen. Det nærmeste en synes å komme en slik tenkning hos Levinas, er i begrepet totalitet som kan forstås å begrense eller hindre møtet med den Annen. Motstand mot totaliteten finnes i det uendelige, som representerer det grunnleggende, det etiske. Humboldt (1991) påpeker at mennesket alltid må være klart til å tenke- og handle moralsk ansvarlig. Her synes det moralske å ha sitt opphav i mennesket, mens det hos Levinas kommer til mennesket utenfra, i det uendeliges nærvær. Klafki (2000) omtaler en universell dimensjon når mennesket ses som en del av menneskeheten, som et utgangspunkt for helhet og understreker at kunnskap skal gjenspeile det generelle som et potensiale for menneskeheten. Hos Levinas synes dette å komme til uttrykk i det uendelige og i det tredje, der den tredjes inntreden kan forstås å handle om at det som skjer i møtet med den Annen kan få betydning for flertallet (2011).

Ifølge Levinas (1995) kommer etikken til uttrykk i møtet mellom mennesker, i betydningen at ansiktet blir etikkens og ansvarets igangsetter. Den Annens ansikt gir muligheter for å lære noe nytt, for å bekrefte selvet og det er en etisk fordring om å yte omsorg. Men det gir ikke anvisninger for hvordan en skal handle i valgsituasjoner, hvilke normer og påbud en skal følge. Det eneste rådet er å ikke glemme den Annens ansikt (Lévinas, 1998). I denne forståelsen blir skolens eller lærerens møte med eleven grunnleggende. Utgangspunktet blir ikke hva barnet eller den unge skal lære, men møtet. Etikken er i møtet, og forut for møtet, den kommer først.

4.8 Oppsummering

Når det gjelder hva som skaper bevegelse er det hos Levinas den Annens ansikt, mens det i dannelse er menneskets streben etter det helhetlige i tilværelsen. At mennesket har en indre drivkraft er felles for de to retningene. Derimot synes det å oppstå et sentralt skille ved at i

dannelse hentes drivkraften innenfra hos individet selv. Hos Levinas hentes drivkraften utenfor individet, i møtet med den Annens ansikt og det universelle. Faren for at mennesker og det menneskelige ignoreres, synes å være en bekymring de har til felles.

Levinas beskriver det han mener skjer, det han formidler er deskriptivt. Han tilbyr en mulighet, i motsetning til dannelse som er et normativt begrep, det handler om et bør.

Hos Levinas kommer møtet forut for kunnskapen, mens i dannelse kommer kunnskapen først. Forskjellen kan tydeliggjøres ved at det i det ene tilfellet handler om møtet, mens det i det andre tilfellet handler om dannelse. Begge retninger synes å inneha en polaritet. Hos Levinas framstår den som en måte å beskrive det som skjer, mens i dannelse synes den å handle om og balansere motstridende krav. Når det gjelder spørsmålet om hvilken kunnskap det dreier seg om har de to retningene det til felles at henholdsvis kunnskap og møtet utvides til å gjelde flere.

De to retningene har det til felles at møtet med det fremmede handler om å våge noe, å sette seg selv på spill. Men der dette i dannelse kan forstås som en verdi hos individet, har verdien hos Levinas utgangspunkt i den Annen og det universelle. Forskjellig forstås også etikken på den måten at den hos Levinas ligger i relasjonen til den Annen og i den Annen, mens den i dannelse ligger i det helhetlige perspektivet og i subjektet.

I dannelse knyttes autonomi til individets frihet til utvikling, mens autonomi hos Levinas forstås i relasjon til den Annen. Frihet kan hos Levinas forstås som frihet til autonomi, det kan utgjøre en begrensning, en totalitet. Frihet kan også være noe større enn individet, denne innsikten fordrer at mennesket er åpen for at det er noe mer å forstå. På denne måten synes frihet hos Levinas å romme en mer nyansert forståelse, enn i dannelse der den gjerne forstås positivt. På den annen side kan den også her forstås som en begrensning, dersom den skjer på bekostning av andre.

Dannelse skjer hos Humboldt innenfra, med utgangspunkt i individet selv, mens eventuell dannelse hos Levinas skjer utenfra, med utgangspunkt i den Annen. Humboldt advarer mot for sterk styring utenfra, mens Levinas advarer mot kun å la seg styre innenfra. I dannelse har etikken sitt opphav i mennesket, mens den hos Levinas kommer til mennesket utenfra, i det uendeliges nærvær. I begge retninger kan det forstås som at kunnskap kan eller bør kunne rettferdiggjøres ut fra flertallet. Hos Levinas kan møtet forstås som retningsgiver for hva barnet skal lære. Etikken er i møtet, og forut for møtet, den kommer først. I denne forståelsen blir skolens eller lærerens møte med eleven grunnleggende.

Begge tankeretningene har utgangspunkt i mennesket, men dannelsesstenkningen knyttes også mer spesifikt til skole. Dette innebærer at formålet med skolen og dermed samfunnets behov i større grad inkluderes her, enn i filosofien. At mennesket er utgangspunkt for tenkningen medfører ikke at det forstås uavhengig av samfunnet. Dette er et moment som står sentralt i begge forståelsene. Felles er også det at begge setter mennesket i relasjon til noe utenfor seg selv, i det Levinas viser til det transcendentale og universelle, mens dannelsen viser til det universelle. Å mene noe om hva disse forskjellene og likhetene her består i, ville kreve en nærmere utdyping av temaet. Noe av utfordringen ved å sammenligne de to tradisjonene dreier seg om at ved å ta utgangspunkt i de enkelte begrepene som er brukt til å forklare henholdsvis Levinas filosofi og dannelsen, kan det framstå som løsrevne biter da begge retningene innebærer et større perspektiv.

Møtet eller relasjonen utgjør en sentral side i dannelsesstenkningen, men den kommer her til uttrykk mer indirekte enn hos Levinas, hvor møtet kommer i forgrunnen. Det kan argumenteres for at det humanistiske menneskesynet ligger til grunn for og kommer til uttrykk i dannelsesstenkningen som sådan, i den helhetlige tenkningen, mens den hos Levinas kommer til uttrykk i møtet. Men etikken kommer forut for møtet, den kommer forut for filosofien, og forut for samtalen kommer omsorgen.

I skolens formålparagraf står det at skolens formål er basert på humanistiske verdier, som likeverd, solidaritet og åndsfrihet samt at elevene skal møtes med tillit, respekt og krav som fremmer dannelsen og lærelyst. Verdiene sier noe generelt om hvordan læreren bør gå frem for at elevene skal få lyst til å lære og for at de etter hvert skal bli dannede. I Levinas forståelse kommer ikke verdiene først, det gjør møtet mellom mennesker, etikken og dermed verdiene kommer til uttrykk her. Man kan tenke at det er mulig for læreren å på forhånd bestemme at eleven skal møtes med tillit og respekt, men dette forholdet blir av mindre betydning dersom det ikke er det som skjer når elev og lærer møtes, hvis møtet slik Levinas beskriver det finner sted.

Forholdet mellom elev og lærer ilegges betydning også i dannelsesstenkningen. Klafki (1959) inkluderer betydningen av forholdet mellom elev og lærer når det gjelder elevens stillingstagen til undervisningens innhold. Forskjellen oppstår idet møtet kommer først hos Levinas, mens det i dannelsesstenkningen framstår som en del av den helhetlige tenkningen. Dette innebærer en mulighet for å hente hjelp i etikken, når det gjelder å forstå og belyse relasjonen mellom elev og lærer. Der dannelsesstenkningen for øvrig forstår forholdet mellom

selvet, samfunnet og verden i et gjensidig avhengighetsforhold, handler det i filosofien om hva som er mest grunnleggende. På tross av at dette utgjør to forskjellige tankesett, er det en mulighet å bruke Levinas filosofi til å belyse og forstå det grunnleggende møtet mellom elevene og skolen.

5.0 Representerer Kunnskapsløftet et brudd med det humanistiske menneskesynet i skolen?

Norge har endret seg fra å være et industrisamfunn til å bli et kunnskapssamfunn. Når befolkningens kunnskapsnivå knyttes til verdiskapning og konkurransevne, førte det til økt fokus på utdanning. En konsekvens av dette var innføringen av Kunnskapsløftet, med endringen fra innholdsmål til kompetansemål. Her er målet å belyse hvilke implikasjoner dette har for mennesket i skolen og skolens dannende funksjon.

I det videre vil det være fokus på bakgrunnen for Kunnskapsløftet, endringen fra kunnskapsmål til kompetansemål, samt generell del av læreplan. Det vil sammenlignes med- og forsøkes forstått i henhold til dannelsesstenkningen, slik den er beskrevet i tidligere kapittel. I første del tas det utgangspunkt i Kultur for læring (st. melding nr. 30, 2004), som markerte endringen til kunnskapssamfunn og representerte innledningen til Kunnskapsløftet. I neste del er det fokus på forholdet mellom innholdsmål og kompetansemål. Deretter kommenteres den generelle delen av læreplanen i lys av Kunnskapsløftet. Til slutt handler det om å sammenligne mennesket i Kunnskapsløftet og mennesket i Levinas filosofi, før det blir en oppsummering.

5.1 Fra menneske til menneskets kunnskap

Skolen har gjennomgått gjennomgripende endringer i ulike tidsepoker, i takt med samfunnets behov og de til enhver tid rådende samfunnsidealene. Dannelse har vært- og vil mange hevde, er et sentralt begrep i norsk skole. Den har en normativ funksjon, den tjener som mål både for mennesket selv og for samfunnet, dannelse inkluderer det perspektivet at den er for alle, den er for det som angår menneskeheten. I denne forståelsen er kunnskap en del av dannelsen, men utdanning er ikke det samme som dannelse ifølge Hellesnes (1992). Da kan ikke kunnskap være det samme som dannelse.

Kunnskap omtales i Kultur for Læring (2004) som en ressurs som gjennom forvaltning og foredling kan øke i verdi. Foredling kan forstås som en metafor for å dyrke fram noe, slik det i tidligere tider ble brukt om å dyrke fram eksempelvis menneskelige dyder eller egenskaper. Sån sett har begrepet en historisk tilknytning til dannelsesstenkningen, men i moderne tid forstås mennesket som et subjekt. Foredling handler om påvirkning utenfra som dernest får noe til å vokse. Mennesket i dannelse står i samspill med sine omgivelser. Dermed synes

foredling av menneskelig kunnskap å representere et mer instrumentelt syn på mennesket. Når kunnskap omtales som en ressurs som gjennom forvaltning kan øke i verdi, gir metaforen assosiasjoner til økonomisk tenkning. Da blir kunnskap til kapital som kan forvaltes på en slik måte at den øker i verdi.

Når kunnskap presenteres som en ressurs med økt betydning for samfunnsutviklingen, åpner dette for en rekke spørsmål. Hvilken kunnskap handler dette om? Er det behov for mer kunnskap i forståelsen større mengde kunnskap, en kvantifisert forståelse av begrepet. Eller handler det om kunnskap vurdert i lys av mål? I så fall, hva innebærer det? Handler det om kunnskap i betydningen ressurs, eller er det i betydningen flertallet og menneskehetens beste? Dersom kunnskap forstås som kunnskap i seg selv og ikke som kunnskap i betydningen dannelse, kan det innebære vesentlige endringer i forståelsen av kunnskapsbegrepet. Slik vil det helhetlige perspektivet i dannelsesstenkingen svekkes. Den viktigste innsatsfaktoren i samfunnet er mennesket selv, fordi mennesket representerer kunnskapen.

5.1.1 Økt individfokus

I stortingsmelding nr 30 Kultur for læring (2004) står det at skolen er en av våre viktigste samfunnsinstitusjoner. Den er i betydelig grad med å påvirke samfunnets utvikling, samtidig som den påvirkes av de endringer som skjer i samfunnet. Det påpekes at det er særlig to utviklingstrekk som har betydning for utformingen av grunnopplæringen. Kunnskap har fått større betydning som ressurs og drivkraft i samfunnsutviklingen, og det norske samfunnet blir stadig mer komplekst og mangfoldig. I kunnskapssamfunnet framstår kunnskap og kreativitet som de viktigste drivkreftene for verdiskaping og enkeltmenneskers mulighet til å realisere seg selv (St. meld. nr. 30, 2004). Den viktigste innsatsfaktoren i arbeidslivet er menneskene selv, dermed får kunnskap, kompetanse og holdninger avgjørende betydning for samfunnet og for menneskene selv. Kunnskap er en ressurs som øker i verdi, dess mer den brukes og deles. Dette får betydning for hvordan de såkalte kunnskapsressursene bør forvaltes og foredles (St. meld. nr. 30, 2004). Dette stiller skolen overfor økte krav til læring og kompetanseutvikling.

Kunnskap, kompetanse og holdninger er av avgjørende betydning for samfunnet og for menneskene selv (St. meld. nr. 30, 2004). Dette kan umiddelbart se ut til og anta et mer helhetlig perspektiv, da holdninger inkluderes. Likevel står en tilbake med spørsmål knyttet til hvilke kunnskaper, ferdigheter og holdninger det dreier seg om. Det står at det er av avgjørende betydning for samfunnet og for menneskene selv. Dette synes det enkelt å gi sin

tilslutning til, men igjen dreier spørsmålet seg om hvilke kunnskaper, ferdigheter og holdninger, for hvem eller hva? Kunnskap og kreativitet framholdes som de viktigste drivkreftene for verdiskaping og enkeltmenneskers mulighet til å realisere seg selv i kunnskapssamfunnet (St. meld. nr. 30, 2004). Dersom dette er svaret på for hvem, blir individets selvrealisering og verdiskapning i samfunnet stående som mål for hvem det angår. Dette kan forstås som et økt individfokus. For hva blir da stående igjen som et ubesvart spørsmål, for hvorfor er dette målet og er det det eneste og hele målet? Hos Humboldt (1991) var utgangspunktet for dannelse at individualiteten er for begrenset. Sann humanitet forutsetter at den enkeltes individualitet utvides i retning det allsidige og universelle (Tjønneland, 1991). Hvis kunnskap framstår som hele målet, vil det i Humboldts forståelse ikke føre til dannelse, da fokuset er individuelt og mangler et helhetlig perspektiv.

Så langt det er mulig å mene noe endelig, bestrides ikke at kunnskap er viktig. Det synes mer å dreie seg om spørsmål knyttet til den overordnede tenkningen. Enkeltmenneskets mulighet til å realisere seg selv er viktig innen dannelsesstenkningen og samfunnets verdiskapning er ikke uten betydning, men disse forholdene knyttes til en overordnet tenkning og mål i dannelse. Hvis selvrealisering og verdiskapning i økonomisk betydning er målet, representerer dette et brudd med dannelsesstenkningen. Det framstår som utilstrekkelig, og utgjør kun en del av en helhet der det menneskelige inneholder noe mer og noe som er større enn individet selv.

5.1.2 Økt fordypning

Når kunnskapstilfanget i samfunnet øker, må forventningene til den faglige bredden i grunnopplæringen justeres (St. meld. nr. 30, 2004). Dette innebærer større faglig fordypning og færre temaer og fagområder. Sagt på en annen måte betyr det mer dybde og mindre bredde i skolens innhold. Hvorvidt dette fungerer etter intensjonen synes mer uklart når det i evalueringen av Kunnskapsløftet påpekes at det i senere tid har vært en dreining mot mer reproduksjon i skolen (Hodgson, Rønning, & Tomlinson, 2012; Wadel, 1997).

Når opplæringens innhold justeres i form av mer faglig fordypning, vil ikke fordypning i seg selv være negativt. Det har alltid vært behov for og vil alltid være behov for mennesker med inngående kunnskap på enkeltområder. Den faglige fordypningen kan handle om individets mulighet til utvikling, og det kan handle om samfunnets behov for godt kvalifiserte innbyggere. Så langt synes en slik dreining å være av det gode, men når det stilles spørsmål

ved bakgrunnen for- og konsekvensene av en slik endring, framstår et mer nyansert bilde. Dersom det handler om kunnskap uten refleksjon og menneskets ansvar, kan det ifølge Klafki (2000) føre galt av sted. Han understreker at mennesket alltid må være klart til å tenke og handle moralsk ansvarlig og at dannelse må være for alle. Dersom faglig fordypning skjer på bekostning av bredde i skolens innhold, kan det føre til at flere elever vil streve med å mestre skolens krav, for enkelte vil dette også kunne medføre problemer med å tilpasse seg til skolen som sådan.

Skolens innhold og ansvar handler også om å forberede barn og unge til å tilpasse seg det samfunnet de er en del av. I dannelse er det ifølge Humboldt (1991) viktig at barn og unge gis mulighet til å utvikle alle sine ferdigheter. En innskrenking i skolens innhold kan ikke sies å være i tråd med denne tenkningen. Færre muligheter til å vekke elevens interesse for et tema, til å aktivere nysgjerrighetens fremdrift eller gleden ved å oppleve å mestre noe. Faglig fordypning trenger ikke på noen måte å være et hinder, tvert imot kan det motivere, men dersom den faglige fordypningen skjer på bekostning av den faglige bredden, kan det føre til et for ensidig fokus og at kunnskapen ikke settes i mer helhetlige sammenhenger eller forståelser. Deler av kunnskapen kan framstå som det hele, hvilket Hellesnes (1992) karakteriserer som halvdannelse. Ifølge Korsgård og Løvlie (2011) kommer kampen framover først og fremst til å stå mellom dannelse og halvdannelse.

En skole der kunnskap forstås som kapital, åpner opp for at politiske aktører og økonomiske pressgrupper kan forsøke å påvirke utdanningens retning (Biesta, 2006; Gjert Langfeldt, 2008; Louis, 2005). Et annet moment av betydning er faren for at skolens innhold dreies i retning av å finne effektive metoder for læring av den ønskede kunnskapen. Dette kan i så fall betegnes som en behavioristisk sammenheng mellom politikk og utdanning, på samme måte som effektivisering av læring synes å handle om kausalitet i positivistisk tradisjon (Bachmann & Sivesind, 2008). Også dette åpner for spørsmål knyttet til skolens verdigrunnlag. Vil det redusere skolens innhold til kun å gjelde fagkunnskap der den helhetlige forståelsen er fjernet (Hellesnes, 1992; Karlsen, 2006; Skjervheim, 1996), hvor dannelsen blir umuliggjort av utdannelsen? Er det en gjentakelse av det instrumentelle mistaket (A. Kristiansen, 2011)?

5.1.3 Økt måling

For å muliggjøre skolen som kunnskapsorganisasjon må styringssystemet være basert på klare nasjonale mål, kunnskap om resultater, tydelig ansvars plassering og stor lokal handlefrihet

(St. meld. nr. 30, 2004). Videre handler det om at staten har tillit til at den enkelte lærer, skoleleder og skoleeier har best forutsetninger for å skape god læring, innenfor rammen av nasjonale mål. Det fastsettes tydelige nasjonale kompetansemål, men det overlates til skolene å finne ut hvordan de skal nås. Større lokal handlefrihet gjør at statens tilsynsrolle blir mer sentral. Det innføres krav om rapportering til skoleeier og stat. Alle som er en del av organisasjonen må ta ansvar for å nå de felles målene. Kontinuerlig refleksjon over om mål og veivalg, er riktige for virksomheten, er grunnleggende. Dette anses å være kjerneegenskaper i lærende organisasjoner og nødvendige ferdigheter for skolen som organisasjon (St. meld. nr. 30, 2004).

Det nasjonale systemet for utvikling- og vurdering av kvalitet er del av et større systemskifte. Endringene berører både skolens organisering, innhold og mål. Det signaliseres at skolen gis større frihet på lokalt nivå, at det er høy tillit til skolen lokalt, men friheten er avgrenset av de nasjonale målene (St. meld. nr. 30, 2004).

Hva det nye består i synes uklart, da det i norsk skole er lang tradisjon med nasjonale mål. Samtidig signaliseres det at målene skal bli mer tydelige, dette kan tyde på større styring av skolens innhold. Argumentasjon for at dette vil innebære større grad av handlefrihet synes ikke overbevisende, selv om det er en tydelig plassering av ansvar på lokalt nivå. På den annen side menes større lokal handlefrihet å innebære økt behov for statlig kontroll. Dette løses med krav om rapportering oppover i systemet. Gjennom å plassere ansvaret for gjennomføringen og rapportering lokalt, synes mer eller mindre alt ansvar å være plassert her. På denne måten utvikles en sterk statlig kontroll og styring, der ansvaret er plassert på lokalt nivå (Gjert Langfeldt, 2008). Dette kan forstås som at det tilsynelatende er større autonomi på lokalt nivå, men autonomien er avgrenset til å handle om og nå forhåndsdefinerte mål. Dette kan forstås som en innskrenkning i autonomi. Når ansvaret for måloppnåelse er plassert lokalt, innebærer dette det etiske ansvaret for gjennomføringen. Dette kan oppsummeres med større etisk ansvar og mindre autonomi på lokalt nivå, og mindre etisk ansvar og økt autonomi på nasjonalt nivå.

5.2 Fra elevens dannelselse til elevens kompetanse

Der det tidligere var fokus på skolens innhold og læring som et mål i seg selv, ble fokuset flyttet til å handle om effektiv læring og resultat eller kompetanse. Dette ble fulgt opp politisk ved å innføre systemer for måling og rapportering, som kontroll og styringssystemer, såkalt

kunnskapsstyring. Denne styringen av kunnskap kan representere et brudd med dannelsesstenkningen, som tradisjonelt har vært et mål og en premissleverandør for innholdet i skolen.

5.2.1 Økt fokus på resultater

Sentrale utviklingslinjer i dannelseshistorien er representert ved Humboldt, som betraktet antikkens idealer som utgangspunkt for dannelses. Denne tenkningen har ifølge Gustavsson (2011) sitt utspring i Kant, som ifølge ham mente at individet former seg selv i en individuell og uendelig prosess, i relasjon til forbilder. Prosessen er fri og handler om individets utvikling, mens forbildet handlet om Gud, etter hvert «Det dannede menneske» (Gustavsson, 2011). Dannelsen eller endringen handler om å medvirke til reisen hjem, først til det opprinnelige og så tilbake til samtiden. I dette ligger det en dobbelthet, da det både handler om en fri prosess og et forbilde (Gustavsson, 2011). Dannelses skjer i relasjon til andre, det er en sosial prosess, slik det er beskrevet i kapitlet om dannelses. Når prosessen handler om læring styrt mot forhåndsdefinerte kategorier av kunnskap, synes den umiddelbart å ha lite til felles med en fri prosess. For øvrig framstår frihet som et relativt begrep, da det aldri har handlet om total frihet i utdannelsen. Dobbelttheten i dannelsesprosessen innebærer også styring mot et mål, men når målet er forhåndsdefinert i avgrensede kategorier, kan dette innebære en økt begrensning av den frie prosessen. Dersom resultatfokuset overskygger mulighetene til autonomi i utdannelsen, synes det også å overskygge grunnlaget for dannelses.

Når dannelsesstenkningen fungerer både som retningsgiver og et mål i seg selv, representerer kompetansemålene forhåndsdefinerte kategorier. Her synes det å oppstå et motsetningsforhold mellom dannelsesstenkningen som rommer både veien og målet, mens kunnskapstenkningen kan se ut til kun å handle om og nå målet eller kompetansen. Dette kan reise spørsmål om skolens innhold er mindre viktig så lenge kompetansemålet nås. Når dannelsen synes mindre synlig i kompetansemålene enn læringsmålene, kan det gi grunnlag for å stille spørsmål ved hvilken plass den er tiltenkt i kompetansenkningen og den lærende skole. Dersom skolens innhold først og fremst handler om å nå et forhåndsdefinert mål, synes det å være av mindre betydning hvordan målet nås. I så tilfelle kan det skje en dreining mot økt fokus på resultater til fordel for prosessen. Det sosiale samspillet i skolen som anses å være viktig for dannelses, kan dermed komme til å ilegges mindre vekt.

5.2.2 Økt fokus på vurdering

Innføringen av kompetansemål som beskriver hva elevene skal lære, endret læreplanens funksjon fra å strukturere fag, til å utgjøre en ramme for vurdering av elevenes læring (Bachmann & Sivesind, 2008). Ved et mer ensidig fokus på elevenes prestasjoner, er det fare for at undervisningens innhold innsnevres til å dreie seg om og gjøre det bra på tester, såkalt «teach to test» (Engh, 2011; Sivesind & Elstad, 2010; Tanner, 2013). Et annet spørsmål av interesse kan knyttes til hva som faktisk måles, både på skolenivå og internasjonalt nivå. Det kan stilles spørsmål ved om vi verdsetter det vi måler eller måler det vi verdsetter (Biesta, 2006). Det kan stilles spørsmål ved hvilket verdisyn det er ønskelig at skolen representerer. I hvilken grad er det mulig å forutsi resultater i menneskelig virksomhet og hva eller hvem styrer utviklingen?

Når undervisning er avgrenset til standardiseringer som er målbare (Elstad og Sivesind 2010) flere, kan man spørre seg hvor alt som ikke er målbart blir av. Innebærer det at humanistiske verdier tapes av syne eller mister betydning? Demokratiet har sitt fundament i menneskeverdet, det innebærer at barn og unge må oppdras til å bli aktive deltagere som kan ta styring over sitt eget liv, og ikke blir stående på utsiden som tilskuere (Arneberg & Briseid, 2008). I stedet for å snakke om hva som bidrar til læring, er det fokus på hva som bidrar til mest mulig effektiv læring. På samme måte har det skjedd en dreining fra en god skole til en kostnadseffektiv skole. De nye begrepene er hentet fra den økonomiske fagterminologien (Biesta, 2006; Karlsen, 2006). Det synes betimelig å stille spørsmål ved om-, og uttrykke bekymring for om dette også påvirker synet på mennesket i skolen.

Når skolens læreplanmål med «Kunnskapsløftet» ble endret fra læringsmål til kompetansemål, kan det ha representert et ønske om å gjøre ikke bare resultatene, men også innholdet mer målbart. I utgangspunktet kan en tenke at dette bidrar til å gi tydeligere retning. Ved nærmere ettertanke synes spørsmålene å knytte seg til hvor det blir av det som i mindre grad er målbart. Biesta (2006) stiller spørsmål ved om vi verdsetter det vi måler eller måler det vi verdsetter. Hvis de mer målbare kompetansemålene er uttrykk for at skolen har dreid i positivistisk retning og farene ved det, slik sentrale røster som Hellesnes (1992) og Skjervheim (1996) advarte mot.

5.3 Generell del av læreplan i Kunnskapsløftet

Verdiene som ligger til grunn for skolens virksomhet er nedfelt i den generelle delen av læreplanen, og er videreført i Kunnskapsløftet. Verdigrunnlaget skal være det samme, mens målene er endret fra innholdsmål til kompetansemål. Hvorvidt denne endringen får konsekvenser for vektlegging av læreplanens generelle del og læreplanene for fag, synes ikke avklart. I evalueringen av Kunnskapsløftet, påpekes det at det er forskjellige kunnskapssyn i læreplanens generelle del og læreplanene for fag, hvilken plass den generelle delen av læreplanen skal ha i skolen påpekes å være uavklart (Hodgson et al., 2012). Ulike kunnskapssyn kan indikere at det er for dårlig sammenheng mellom de to delene av læreplanen.

Det normative verdigrunnlaget utdypes i den generelle delen av læreplanen, men det synes uavklart hvordan dette nedfeller seg i skolens innhold. Hos Klafki har læreren frihet til å velge faglig innhold. Læreren kan inkludere innhold fra den generelle læreplanen. Intensjonen er at innholdet i undervisningen skal få betydning utover faget, og dermed bidra til dannelse hos eleven. Forholdet mellom valg av innhold og hvordan innholdet formidles, har betydning for hvordan eleven får muligheter til å ta stilling til undervisningen. Med Kunnskapsløftet kom en ny og strammere fag- og timefordeling, hvor all undervisningstid er knyttet til kompetansemål. Dette kan tolkes som en innsnevring av lærerens frihet til å velge innhold og en nedprioritering av læreplanens generelle del. Det kan også forstås som en nedprioritering av holdninger og verdier, som er lite målbare. I evalueringen av Kunnskapsløftet påpekes forholdet mellom det målbare og det som er mindre målbart, som uavklart (Hodgson et al., 2012). Hvis så er tilfelle bør dette vekke bekymring for hvordan det påvirker skolens verdigrunnlag og dermed synet på mennesket.

I dannelse knyttes refleksjon til å se sammenhenger i et større perspektiv eller helhetlig tenkning. Dette reflekteres i den generelle delen av læreplanen. Spørsmålet er om kompetansemålene overskygger verdigrunnlaget slik at refleksjon reduseres til å gjelde det som hemmer eller fremmer effektiv læring, der det kun handler om hvilke tiltak som fører til målet om effektiv læring? Refleksjon knyttet til å se sammenhenger i et større perspektiv kan handler om noe større enn en selv og ens personlige mål. Det å tilegne seg ny kunnskap eller bli bevisst på nye perspektiver, kan stimulere elevene til å reflektere over hvordan kunnskapen kan ha verdi, hvordan den kan brukes til beste for menneske og natur og hvordan en selv kan påvirke eller påvirkes. Da synes det å bli av betydning hva refleksjonen knyttes

opp mot, eller hva som er målet. Handler det om å oppnå en forhåndsdefinert kompetanse, eller dreier det seg om dannelse som også skal forberede elevene på tilværelsen i sin helhet?

Når dannelsesbegrepet er til dels flytende med et nyansert innhold, kan det handle om at det som begrep rommer en hel tenkning om mennesket og dets omgivelser, eller sagt på en annen måte, menneskets forhold til seg selv, verden og andre. Dannelse kan sies å handle om normativ tenkning knyttet til hva som er målet, men heller ikke det representerer noe entydig som kan uttrykkes i en setning eller med få ord. Det knyttes til begrepet humanitet, som handler om hvem mennesket grunnleggende er, hvordan mennesker utvikler seg, omgås hverandre og forholder seg til verden, med det menneskelig og mennesket som høyeste mål og verdi. Noen vil hevde at denne måten å forstå mennesket, verden og samfunnet på, blir lite konkret og dermed uklar. At det normative verdigrunlaget. Slik det er nedfelt i den generelle delen av læreplanen er lite målbart, og at det derfor er behov for et mer deskriptivt innhold. Her berøres noe av sakens kjerne, som kan peke på en viss motsetning mellom det å angi ett konkret mål og det å ha større og mer flytende mål. Det betyr ikke nødvendigvis at det er et motsetningsfylt forhold mellom den normative- og deskriptive tenkningen, men der den deskriptive tenkningen gjerne handler om mer konkrete og dermed avgrensede områder, har den normative tenkningen kapasitet til å romme en større og mer helhetlig tenkning.

Kritikken mot den normative dannelsesstenkningen kan være berettiget dersom den ikke evner å formidle sitt budskap og sin berettigelse, men det innebærer ikke at den blir mindre viktig som overordnet mål og verdi. Det kan innebære at det i fremtiden blir enda viktigere å fokusere på verdier og menneskesyn i det samfunnet og den verden alle er en del av.

Dannelsesbegrepet kan kritiseres for sin fleksibilitet, samtidig som denne fleksibiliteten bidrar til en stabil forståelse av hva som utgjør kjernen i det samfunnet og den verden som omgir den menneskelige eksistens. På tross av endringer i samfunnet og verden for øvrig, utgjør dannelsesstenkningen, med dens humanistiske menneskesyn en stabil kjerne. Denne stabiliteten og kjernen kommer til uttrykk i læreplanens generelle del (1997).

5.4 Mennesket i Levinas filosofi og i Kunnskapsløftet

En sammenligning av mennesket hos Levinas og i Kunnskapsløftet handler ikke om at det menes å være utilstrekkelig belyst gjennom dannelse. Det handler mer om å forsøke og øke

forståelsen, eller finne ut om det vil avtegnes et enda klarere bilde av mennesket i de to retningene.

Dersom kunnskap forstås som en ressurs, slik den omtales i St. meld. Nr. 30 «Kultur for Læring» (2004) kan det som tidligere nevnt gi assosiasjoner til økonomisk tenkning, der kunnskap blir til kapital som kan forvaltes på en slik måte at den øker i verdi. Hos Levinas har verdien sitt utgangspunkt i den Annen. Sett i relasjon til kunnskap som kapital kan dette forstås som to fundamentalt forskjellige verdisyn, der det ene har mennesket som høyeste verdi, mens det andre synes å ha kunnskapskapital som høyeste verdi. Noen vil kanskje hevde at det dreier seg om verdier på forskjellige nivåer. At den generelle delen av læreplanen klargjør verdisynet i skolens innhold og funksjon. Det synes å medføre riktighet, inntil den generelle delen av læreplanen og læreplanene for fag synes å ha forskjellige kunnskapssyn, slik det påpekes hos (Hodgson et al., 2012) i evalueringen av Kunnskapsløftet. Dette kan også understreke behovet for en nærmere avklaring knyttet til hvilke verdier som bør være mest grunnleggende i skolen. Er det mennesket eller menneskets kunnskap? Et annet forhold av betydning kan være at det hos Levinas ikke synes å handle om verdier i en bestemt rekkefølge, det dreier seg om etikken i møtet med den Annen, etikken kommer først.

Når kunnskap i «Kultur for læring» (2004) presenteres som en ressurs med økt betydning for samfunnsutviklingen, åpner dette for en rekke spørsmål. Hvilken kunnskap dreier det seg om, er det kunnskap i betydningen ressurs, eller er det i betydningen flertallet og menneskehetens beste? Slike spørsmål kan det være vanskelig å få et mer avklart forhold til, når det synes uklart hvordan målene i generell del av læreplan nedfelles i kompetansemålene. I Levinas filosofi kan tanken om kunnskap og mennesket forstått som økonomisk innsatsfaktor framstå som å vende seg vekk fra den Annens ansikt, det er ifølge Levinas (1998) å vende seg vekk fra det gode. I hans filosofi er forholdet til den Annen asymmetrisk, det går en vei og handler ikke om å få noe tilbake. I dette perspektivet synes de to retningene å være grunnleggende uenige.

I kunnskapssamfunnet framstår kunnskap og kreativitet som de viktigste drivkreftene for verdiskaping og enkeltmenneskers mulighet til å realisere seg selv. Hvis selvrealisering og verdiskapning i økonomisk betydning utgjør målet, synes det å handle om noe annet enn i Levinas filosofi. Hos ham blir vi til i møte med den Annen som utfordrer oss, vi gis muligheter til å tilegne oss nye perspektiver på oss selv og verden, identiteten bekreftes og blir til i møte med den Annen. Det handler om noe mer enn individet selv. I en slik forståelse kan vanskelig selvrealisering og økonomisk verdiskapning være mål.

Det er ifølge St. meld. nr. 30 «Kultur for læring» (2004) behov for endring av skolens innhold, i retning av større faglig fordypning. Faglig fordypning kan isolert sett forstås å være positivt. Spørsmålet som melder seg handler om hvilken faglig fordypning og i forhold til hva? Handler det om faglig fordypning for kunnskapens skyld og individets selvrealisering, kan den utgjøre en begrensning, det Levinas beskriver som totalitet. Hvis kunnskapen ikke har betydning for den Annen, kan den forstås som å ha utspring i menneskets behov og begjær. Levinas (1998) beskriver dette som en indre drivkraft, i retning av å bekrefte seg selv ut fra seg selv. Jeget kan da ikke kjenne igjen det som er fremmed hos den Annen. Kunnskap kan hos Levinas forstås som at den reflekterer flertallets beste. Da kan den få karakter av å være frigjørende og nærmere sannhet, men ikke i betydning endelig sannhet. Kunnskapssynet i «Kultur for læring» og i Levinas filosofi framstår som grunnleggende forskjellig, når det forstås i relasjon til hvilken kunnskap og for hvem.

Innføringen av kompetansemål framfor innholdsmål, var en sentral endring som følge av Kunnskapsløftet. Det kan forstås som en nedtoning av det sosiale samspillet i skolen til fordel for resultater. Levinas filosofi beskriver møtet med den Annens ansikt som en sosial prosess, som får betydning for hvordan individet oppfatter seg selv. Det synes da nærliggende å anta at det sosiale samspillet i skolen har betydning for elevenes identitetsdannelse. En nedtoning av denne funksjonen kan være uttrykk for at det med Kunnskapsløftet legges mindre vekt på identitetsdannelse i skolen.

Dersom kunnskapen handler om kompetanse i forhåndsdefinerte kategorier synes det å ha lite til felles med å berøres av det fremmede hos den Annen. Møtet hos Levinas har potensiale til å fremme nye perspektiver. En slik prosess kan bli hemmet dersom kunnskapen er definert på forhånd. Kunnskap hos Levinas er nødvendig for å opprettholde en viss balanse i forholdet til den Annen og den skal kunne rettferdiggjøres i ansvaret overfor den tredje. Begrunnelsen for hvilken kunnskap, vil sånn sett ligge hos den Annen. Hvorvidt kunnskapen kan begrunnes ut fra den Annen synes uklart når den er avgrenset og definert på forhånd samtidig som alle skal lære det samme.

Frihet hos Levinas, kan innebære frihet til å gjøre den Annen til den Samme. Da opprettholder individet sin identitet, men tilføres ikke noe nytt. Det bekrefter det som allerede er kjent. Når kunnskap og holdninger styres i en bestemt retning, kan det sperre veien for å møte det fremmede hos den Annen. Mer åpne innholdsmål kunne legge forholdene bedre til rette for å møte det fremmede, noe ukjent og kanskje uventet.

Når skolens læreplanmål med «Kunnskapsløftet» ble endret fra læringsmål til kompetansemål, kan det ha representert et ønske om å gjøre ikke bare resultatene, men også innholdet mer målbart. Elevene måles ut fra i hvilken grad de har nådd den forhåndsdefinerte kompetansen. Hos Levinas kan kunnskapen forstås som den er knyttet til ansvaret for den Annen og rettferdiggjøring overfor den tredje, eller flertallet. I dette perspektivet synes det å være av større betydning hvilken kunnskap det dreier seg om, enn at den er målbar. Det kan innebære at de mer målbare kompetansemålene ikke evner å måle den ønskede typen kunnskap. Forholdet mellom synet på kunnskap som kapital og kunnskap som rettferdiggjør ansvaret for den Annen, kan vanskelig forstås som annet enn motsetningsfylt.

Når det handler om tydelig plassering av ansvar i Kunnskapsløftet, synes dette i liten grad å være tema hos Levinas ved at ansvaret ikke er frivillig valgt men pålagt ved den Annens inntreden. Den etiske forpliktelsen i møtet kommer før alt, den er opprinnelsesløs.

5.5 Oppsummering

Dette kapitlet har fire hoveddeler. Det har handlet om å se St. melding nr. 30 «Kultur for læring» i relasjon til det dannelsesstenkning, for så å sammenligne dannelsesstenkningen og endringen fra innholdsmål til kompetansemål i Kunnskapsløftet. Deretter har det handlet om forholdet mellom den generelle delen av læreplanen og kompetansemålene for fag i Kunnskapsløftet. Til slutt handlet det om å sammenligne mennesket i Levinas filosofi og i Kunnskapsløftet. Her vil det oppsummeres fra hver av de fire delene.

5.5.1 Fra menneske til menneskets kunnskap

Kunnskap forstått som kapital kan forvaltes på en slik måte at den øker i verdi. Den viktigste innsatsfaktoren i samfunnet blir mennesket selv, fordi mennesket representerer kunnskapen. Det stiller skolen overfor økte krav til læring og kompetanseutvikling. Det åpnes for spørsmål knyttet til hvilke kunnskaper, ferdigheter og holdninger det dreier seg om, for hvem eller hva? Dersom det avgrenses til å handle om individets selvrealisering og verdiskapning, kan det føre til økt individfokus. Hvis selvrealisering og verdiskapning i økonomisk betydning er målet, representerer dette et brudd med dannelsesstenkningen. Det framstår som utilstrekkelig, og

utgjør kun en del av en helhet der det menneskelige inneholder noe mer og noe som er større enn individet selv.

Dersom den faglige fordypningen skjer på bekostning av den faglige bredden, kan det føre til at flere elever vil streve med å mestre skolens krav. Dersom det handler om kunnskap uten refleksjon og menneskets ansvar, kan det ifølge Klafki føre galt av sted. Deler av kunnskapen kan framstå som det hele, beskrevet som halvdannelse hos Hellesnes (1992).

En skole der kunnskap forstås som kapital, åpner opp for at politiske aktører og økonomiske pressgrupper kan forsøke å påvirke utdanningens retning. Det åpner for spørsmål om skolens innhold reduseres til å gjelde fagkunnskap, der den helhetlige forståelsen er fjernet og dannelsen blir umuliggjort av utdannelsen.

Med Kunnskapsløftet ble det fastsett tydelige nasjonale kompetansemål, men det overlates til skolene å finne ut hvordan de skal nås. Tilsynelatende større lokal handlefrihet begrunnet mer statlig kontroll. Dette kan forstås som økt styring og økt måling av skolens innhold, ved hjelp av rapporteringer oppover i systemet.

5.5.2 Fra elevens dannelse til elevens kompetanse

Det synes å oppstå et motsetningsfylt forhold mellom de to retningene når dannelsesstenkingen fungerer både som retningsgiver og et mål i seg selv, mens kompetansemålene representerer forhåndsdefinerte kategorier. Dersom skolens innhold først og fremst handler om å nå et forhåndsdefinert mål, kan det skje en dreining mot økt fokus på resultater til fordel for prosess og innhold i skolen. Det sosiale samspillet i skolen som anses å være viktig for dannelse, kan komme til å ilegges mindre vekt. Dersom økt resultatfokus overskygger mulighetene til autonomi i utdannelsen, synes det også å overskygge grunnlaget for dannelse. Endringen fra innholdsmål til kompetansemål, kan være uttrykk for et ønske om å gjøre skolens innhold mer målbart. Det kan bety en dreining i positivistisk retning.

Økt fokus på elevenes prestasjoner kan føre til at undervisningens innhold innsnevres til å gjøre det bra på tester. Det kan også stilles spørsmål ved hva som faktisk måles, om vi verdsetter det vi måler eller måler det vi verdsetter. Andre spørsmål er hvor alt som ikke er målbart blir av, og om det innebærer at humanistiske verdier blir mindre vektlagt.

Istedenfor fokus på hva som bidrar til læring, er det fokus på effektiv læring. Begreper som er hentet fra den økonomiske fagterminologien tas i bruk i skolesammenheng. Det kan stilles spørsmål ved om dette også påvirker synet på mennesket i skolen.

5.5.3 Generell del av læreplan i Kunnskapsløftet

Ulike kunnskapssyn i læreplanens generelle del og læreplanene for fag kan indikere at det er for dårlig sammenheng mellom de to delene av læreplanen, og at den generelle delens plass er uavklart. Hvis så er tilfelle bør dette vekke bekymring for hvordan det påvirker skolens verdigrunnlag og dermed synet på mennesket.

Med Kunnskapsløftet kom en ny og strammere fag- og timefordeling, hvor all undervisningstid er knyttet til kompetansemål. Dette kan tolkes som en nedprioritering av læreplanens generelle del og lærerens frihet til å velge innhold.

I danninge knyttes refleksjon til å se sammenhenger i et større perspektiv. Dette reflekteres i den generelle delen av læreplanen. Det kan stilles spørsmål om kompetansemålene overskygger skolens verdigrunnlag, slik at refleksjon reduseres til å gjelde det som hemmer eller fremmer effektiv læring. Handler det om å oppnå en forhåndsdefinert kompetanse, eller dreier det seg om danninge som skal forberede elevene på tilværelsen i sin helhet?

Det er ikke nødvendigvis et motsetningsfylt forhold mellom den normative dannelsesstenkningen og de deskriptive kompetansemålene. Men der den deskriptive tenkningen gjerne handler om avgrensede områder, har den normative tenkningen kapasitet til å romme en større og mer helhetlig tenkning. Dannelsesbegrepet bidrar til en stabil forståelse av hva som utgjør kjernen i det samfunnet og den verden som omgir menneskene. På tross av endringer i samfunnet og verden for øvrig, utgjør dannelsesstenkningen, med dens humanistiske menneskesyn en stabil kerne. Denne stabiliteten og kjernen kommer til uttrykk i læreplanens generelle del.

5.5.4 Mennesket i Kunnskapsløftet og i Levinas filosofi

En kan tenke seg at en skole med utgangspunkt i Levinas filosofi kunne legge vesentlig vekt på det sosiale samspillet. Ansvaret for den Annen, åpenhet for det fremmede og erkjennelsen av at det er noe mer å forstå ble retningsgivende for hvilken kunnskap det dreide seg om.

Hvilken kunnskap det er behov for kan man ikke vite på forhånd, der er et åpent spørsmål inntil man møter den Annens ansikt. Da stilles man til ansvar overfor den Annen og den tredje, kunnskapen må kunne rettferdiggjøres. Det gjelder også reglene som er viktige for å bidra til mer balanse i forholdet mellom menneskene. Kunnskapen har sitt utgangspunkt i ansvaret for andre, det inkluderer kunnskap som i liten grad er målbar.

Elevene møtes uten kav om at de skal gi noe tilbake, de blir møtt på egne premisser uten forventning om et gitt resultat. Elevens møte med skolen handler først og fremst om skolens etiske ansvar for eleven, etikken kommer først. Den er grunnleggende, uavhengig av endringer i samfunnet. Elevene møtes med omsorg, omsorgen for den Annen kommer forut for dialogen, ifølge Levinas. Hos Levinas synes det ikke å handle om verdier i en bestemt rekkefølge, det dreier seg om etikken i møtet med den Annen, etikken kommer først. Tanken om kunnskap og mennesket forstått som økonomisk innsatsfaktor kan framstå som å vende seg vekk fra den Annens ansikt, det er ifølge Levinas å vende seg vekk fra det gode.

Men Levinas gir ingen oppskrifter eller endelige svar på dilemmaer som måtte oppstå, han beskriver det som skjer, hans filosofi er en mulighet. Den kan forstås deskriptivt, han har bare ett råd som kan forstås normativt, det er å ikke snu seg vekk fra den Annens ansikt. Alt i alt synes denne begrensede sammenligningen av Levinas filosofi og endringer som følge av Kunnskapsløftet, å tydeliggjøre to vidt forskjellige måter å tenke om mennesket og forholdet mellom mennesker.

Denne oppsummeringen gir ikke et entydig svar på spørsmålet om Kunnskapsløftet representerer et brudd med det humanistiske menneskesynet i skolen. Den synes derimot å tydeliggjøre det uavklarte forholdet mellom målene i den generelle delen av læreplanen og kompetansemålene for fag. Det påpekes grunnleggende forskjeller mellom hvordan en tenker om mennesket i dannelsen og i Kunnskapsløftet. Forskjellen mellom tenkning om mennesket i Levinas filosofi og i Kunnskapsløftet synes om mulig å være enda større.

Det videre spørsmålet blir om dette også innebærer et brudd med det humanistiske menneskesynet i skolen. Hvis en legger til grunn at det humanistiske menneskesynet er å finne i dannelsesstenkingen, som er nedfelt i skolens formålsparagraf og generell del av læreplan, framstår svaret som uavklart. Det knyttes til at forholdet mellom den generelle delen av læreplanen og læreplanene for fag er uklart. Elevene møtes ikke av skolens planer, men av menneskene i skolen. Det blir da et spørsmål om hvordan læreren forholder seg til skolens planer og hvordan dette kommer til uttrykk i møte med elevene. Sagt på en annen måte, synes

det å handle om hvordan læreren forholder seg til skolens innhold etter Kunnskapsløftet og hvordan det påvirker forholdet mellom mennesker. Dette framstår som et forhold det kunne vært interessant å belyse nærmere.

6.0 Avslutning

Det første spørsmålet var «Hva er et humanistisk menneskesyn?» En kort gjennomgang av tidsepokene fra antikken fram til moderne tid tydeliggjør at det humanistiske menneskesynet er et sammensatt begrep, som må forstås i relasjon til den historiske tidsepoken det eksisterte i. Humboldt og Klafki forklarer dannelsen med begreper som selvbestemmelse, frihet, frigjørende, autonomi, ansvarlighet, fornuft, uavhengighet, solidaritet og refleksjon. Det helhetlige perspektivet står sentralt både hos begge. Det humanistiske menneskesynet kan ikke oppsummeres i en setning, eller forklares med få ord. Det representerer et begrep med et til dels flytende innhold, men som likevel kan sies å romme en stabil kjerne. Denne kjernen kan sies å komme til uttrykk i begrepene som kommer til uttrykk i dannelsen, hvor det humanistiske forutsettes å ha utgangspunkt i individet og individet forstås som en del av menneskeheten.

«Hvor i skolen kommer det humanistiske menneskesynet til uttrykk?» var neste spørsmål. Svarene har handlet om at det er å finne i skolens formålsparagraf og i generell del av læreplanen. Det er å finne i dannelsen, i den betydningen undervisningens innhold får for eleven. Holdningene og ideene utgjør kjernen i det fleksible begrepet humanisme, skolen handler om ideer knyttet til dens funksjon for samfunnet og for mennesket. Ideene kommer til uttrykk i planer og den praktiske utformingen av skolen og skolehverdagen. De kan komme til uttrykk i lærerens valg av undervisningsinnhold, holdninger og væremåter overfor elevene, hvilket igjen kan få betydning for elevenes forhold til seg selv og andre. Elevenes møte med læreren, er et møte mellom mennesker. Det reiser spørsmål om møtet mellom mennesker kommer før dannelsen, og er mer grunnleggende.

Møtet eller relasjonen utgjør en sentral side i dannelsesstenkingen, men den kommer til uttrykk mer indirekte enn hos Levinas, hvor møtet kommer i forgrunnen. Det humanistiske menneskesynet kommer til uttrykk i dannelsesstenkingen som sådan og i den helhetlige tenkingen, mens den hos Levinas kommer til uttrykk i møtet. Hos Levinas kommer omsorgen forut for samtalen. Videre skal elevene møtes med tillit, respekt og krav som fremmer dannelsen og lærelyst. Verdien sier noe om hvordan læreren bør gå frem for at elevene skal få lyst til å lære og for at de skal dannes. I Levinas forståelse kommer ikke verdien først, det gjør møtet mellom mennesker, etikken og dermed verdien kommer til uttrykk her. Læreren kan på forhånd bestemme at eleven skal møtes med tillit og respekt, men dette blir av mindre betydning dersom det ikke er det som skjer i møtet med eleven.

Forholdet mellom elev og lærer ilegges betydning også i dannelsesstenkningen. Klafki inkluderer betydningen av forholdet mellom elev og lærer når det gjelder elevens stillingstagen til undervisningens innhold. Forskjellen oppstår idet møtet kommer først hos Levinas, mens det i dannelsesstenkningen framstår som en del av den helhetlige tenkningen. Dette innebærer en mulighet for å hente hjelp i etikken, når det gjelder å forstå og belyse relasjonen mellom elev og lærer. Der dannelsesstenkningen for øvrig forstår forholdet mellom selvet, samfunnet og verden i et gjensidig avhengighetsforhold, handler det i filosofien om hva som er mest grunnleggende. På tross av at dette utgjør to forskjellige tankesett, er det en mulighet å bruke Levinas filosofi til å belyse og forstå det grunnleggende møtet mellom elevene og skolen.

Dersom skolens innhold avgrenses til å handle om individets selvrealisering og verdiskapning, fører det til økt individfokus. Hvis selvrealisering og verdiskapning i økonomisk betydning er målet, representerer dette et brudd med dannelsesstenkningen. Begreper som er hentet fra den økonomiske fagterminologien tas i bruk i skolesammenheng. Det kan stilles spørsmål ved om dette også påvirker synet på mennesket i skolen. Dersom det handler om kunnskap uten refleksjon og menneskets ansvar, kan det ifølge Klafki føre galt av sted. Deler av kunnskapen kan framstå som det hele, beskrevet som halvdannelse hos Hellesnes.

Hvis skolens innhold først og fremst handler om å nå et forhåndsdefinert mål, kan det øke fokuset på resultater til fordel for prosess og innhold. Det sosiale samspillet i skolen kan komme til å ilegges mindre vekt. Det kan også stilles spørsmål ved hva som faktisk måles, om vi verdsetter det vi måler eller måler det vi verdsetter. Andre spørsmål er hvor alt som ikke er målbart blir av, og om det innebærer at humanistiske verdier blir mindre vektlagt.

Ulike kunnskapssyn i læreplanens generelle del og læreplanene for fag indikerer at det er for dårlig sammenheng mellom de to delene, og at den generelle delens plass er uavklart. Dette vekker bekymring for hvordan det påvirker skolens verdigrunnlag og dermed synet på mennesket. Det kan stilles spørsmål om kompetansemålene overskygger skolens verdigrunnlag, slik at refleksjon reduseres til å gjelde det som hemmer eller fremmer effektiv læring. At det handler om å oppnå en forhåndsdefinert kompetanse, framfor å forberede elevene på tilværelsen i sin helhet. Dannelsesbegrepet bidrar til en stabil forståelse av hva som utgjør kjernen i det samfunnet og den verden som omgir menneskene.

Oppsummeringen gir ikke et entydig svar på spørsmålet om «Kunnskapsløftet representerer et brudd med det humanistiske menneskesynet i skolen». Derimot tydeliggjøres det uavklarte forholdet mellom målene i den generelle delen av læreplanen og kompetansemålene for fag. Det påpekes grunnleggende forskjeller mellom hvordan en tenker om mennesket i dannelsen og i Kunnskapsløftet. Forskjellen mellom tenkning om mennesket i Levinas filosofi og i Kunnskapsløftet synes om mulig å være enda større. Hvorvidt dette også innebærer et brudd med det humanistiske menneskesynet i skolen, framstår som uavklart. Når forholdet mellom den generelle delen av læreplanen og læreplanene for fag er uklart, blir det et spørsmål om hvordan læreren forholder seg til skolens planer og hvordan dette kommer til uttrykk i møte med elevene. Sagt på en annen måte, synes det å handle om hvordan læreren forholder seg til skolens innhold etter Kunnskapsløftet og hvordan det påvirker forholdet mellom mennesker. Dette framstår som et forhold det kunne vært interessant å belyse nærmere.

Diskusjonen knyttet til spørsmålet om noe kommer først i forholdet mellom mennesker og skolen, kan oppsummeres i spørsmål om begrepet dannelsen i tilstrekkelig grad speiler det humanistiske menneskesynet som verdigrunnlag i skolen. Det innebærer ikke på noen måte at det humanistiske menneskesynet ikke utgjør en vesentlig del av dannelsesstenkingen, der den ligger dels i begrepene og dels i det helhetlige perspektivet. Spørsmålet dreier seg først og fremst om to forhold. Det ene knytter seg til hva som kommer først. Er det forholdet mellom mennesker eller forholdet mellom menneske og samfunn. Her understrekes det at disse to forhold ikke kan forstås uavhengig av hverandre. I pedagogikken forenes begge forhold. I Levinas filosofi dreier det seg om forholdet mellom mennesker, men også om forholdet til noe utenfor mennesket selv. Svaret på hva som kommer først er etikken, som finnes i forholdet mellom mennesker, i relasjonen. Dersom en stiller spørsmålet om hva som kommer først i pedagogikken synes svaret mer uklart, idet det dreier seg om helhetlig tenkning, men utgangspunktet forstås å være mennesket. En vesentlig forskjell mellom de to retningene synes å være at i dannelsen kommer subjektet først mens i Levinas filosofi kommer objektet først. Spørsmålet om hva som bør komme først i skolen, menneskets behov eller samfunnets behov synes fortsatt å ha aktualitet, ikke minst i kjølvannet av innføringen av Kunnskapsløftet. Et slikt spørsmål vil ikke innebære at den ene forholdet utelates, men det kan ha en prinsipiell avklarende funksjon. Når det er sagt så synes svaret gitt, i og med at skolens innhold allerede er basert på humanistiske verdier. Spørsmålet kan dreie seg om det humanistiske menneskesynet i skolen er truet.

Et annet forhold av betydning dreier seg om hva som skal definere skolens funksjon og dermed innhold. Den tidligere folkeskolen og skolens sentrale funksjon i nasjonsbyggingen, oppbyggingen av velferdsstaten og demokratiet har stått sentralt. Det som tidligere ble betegnet som industrisamfunn blir i dag betegnet som et kunnskapssamfunn, der det snakkes om kunnskapskapital. Filosofer og pedagoger uttrykker bekymring over denne utviklingen og setter mener at Kunnskapsløftet er et resultat av en slik markedsøkonomisk tenkning. På denne måten aktualiseres spørsmålet om hva som skal definere skolens funksjon, er det demokratiet med utgangspunkt i humanistiske verdier eller markedsøkonomiske krefter med utgangspunkt i kapital. Og i hvilken grad påvirkes det humanistiske menneskesynet, dersom skolens funksjon endres. Her kunne det vært hensiktsmessig å belyst hvorvidt enhetsskolens posisjon er truet i kunnskapssamfunnet.

Levinas understreker betydningen av møtet mellom mennesker, denne inngangen kan representere et verdifullt tilskudd til dannelsesstenkningen i skolen. Før Kunnskapsløftet kunne det vært hensiktsmessig å diskutere hvilke fag som virker dannende, men med innføringen av kompetansemål kan det knyttes spørsmål til hvorvidt fagene kan virke dannende.

I innledningen sier Hareide (2011) at humanismens innebærer grunnleggende holdninger og verdier uten klare svar. Dette bidrar til en åpenhet, som han ser som en styrke ved humanismen. Hos Levinas gis det heller ikke klare eller endelige svar på spørsmålene, hans filosofi innebærer en mulighet. Åpenheten og muligheten kan forstås som noe de to retningene har til felles, de er begge fleksible og har mennesket og det menneskelige som utgangspunkt.

KILDER

- Aarnes, A. (1993). Den annens humanisme. I E. Lévinas (Red.), *Den annens humanisme, original "humanisme de l'autre homme", 1972*. Oslo: Aschehoug : I samarbeid med fondet for Thorleif Dahls kulturbibliotek og Det norske akademi for sprog og litteratur.
- Aarnes, A. (1995). Å lese levinas. I H. Kolstad, H. Bjørnstad & A. Aarnes (Red.), *I sporet av det uendelige: En debattbok om emmanuel levinas* (s. 9-18). Oslo: Aschehoug.
- Aasen, T. (2006). Skoleledelse-et utdanningspolitisk perspektiv IG. Langfeldt, G. Skedsmo & K. Sivesind (Red.), *Utdanningsledelse* (s. 21-42). Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Aasland, D. G. (2011). I begynnelsen er etikken: Emmanuel levinas IS. B. Eide, H. H. Grelland, A. Kristiansen, H. I. Sævareid & D. G. Aasland (Red.), *Fordi vi er mennesker: En bok om samarbeidets etikk* (2. utg. utg., s. 51- 62). Bergen: Fagbokforl.
- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Ariansen, P. (2011). Hva er dannelse? En ide- og begrephistorisk vandring. I B. Hagtvat & G. Ognjenovic (Red.), *Dannelse: Tenkning, modning, refleksjon : Nordiske perspektiver på allmenndannelsens nødvendighet i høyere utdanning og forskning* (s. 39-55). Oslo: Dreyers forl.
- Arneberg, P., & Briseid, L. G. (2008). *Fag og danning: Mellom individ og fellesskap*. Bergen: Fagbokforl.
- Bachmann, K., & Sivesind, K. (2008). Hva forandres med nye standarder? Krav og utfordringer med kunnskapsløftets læreplaner. I G. Langfeldt, E. Elstad & S. Hopmann (Red.), *Ansvarlighet i skolen: Politiske spørsmål og pedagogiske svar : Resultater fra forskningsprosjektet "achieving school accountability in practice"* (s. 62-92). [Oslo]: Cappelen akademisk forl.
- Berg Eriksen, T. (2004). Augustin: En kristen tenker IK. Steinsholt & L. Løvlie (Red.), *Pedagogikkens mange ansikter: Pedagogikkens idéhistorie fra antikken til det postmoderne* (s. 63-73). Oslo: Universitetsforl.
- Berg, O. (2011). Opplysning og romantikk: Noen betraktninger om dannelsens utvikling og fremtidsutsikter. I B. Hagtvat & G. Ognjenovic (Red.), *Dannelse: Tenkning, modning, refleksjon : Nordiske perspektiver på allmenndannelsens nødvendighet i høyere utdanning og forskning* (s. 122-140). Oslo: Dreyers forl.

- Berge, G. (1995). Emmanuel levinas. En innføring i hans filosofi. I H. Kolstad, H. Bjørnstad & A. Aarnes (Red.), *I sporet av det uendelige: En debattbok om emmanuel levinas* (s. 21-35). Oslo: Aschehoug.
- Biesta, G. J. J. (2006). *Beyond learning: Democratic education for a human future*. Boulder, Colo.: Paradigm.
- Bollnow, O. F. (1976). *Eksistensfilosofi og pedagogikk*. København: Christian Ejlens' forlag.
- Bostad, I. (2009). Innledning II. Bostad (Red.), *Dannelsesutvalget, kunnskap og dannelse foran et nytt århundre* (s. 3). Oslo: Dannelsesutvalget, Universitetet i Oslo.
- Eidsvåg, I. (2011). Å fullbyrde sin egen form: Et program for dannelse IB. Hagtvet & G. Ognjenovic (Red.), *Dannelse: Tenkning, modning, refleksjon : Nordiske perspektiver på allmenndannelsens nødvendighet i høyere utdanning og forskning* (s. 156-170). Oslo: Dreyers forl.
- Engh, K. R. (2011). *Vurdering for læring i skolen: På vei mot en bærekraftig vurderingskultur*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Fossland, J. (2004). Wilhelm von Humboldt: Dannelse og frihet - det moderne universitetet IK. Steinsholt & L. Løvlie (Red.), *Pedagogikkens mange ansikter: Pedagogikkens idéhistorie fra antikken til det postmoderne* (s. 199-214). Oslo: Universitetsforl.
- Føllesdal, D. (2011). Hva er dannelse? I B. Hagtvet & G. Ognjenovic (Red.), *Dannelse: Tenkning, modning, refleksjon : Nordiske perspektiver på allmenndannelsens nødvendighet i høyere utdanning og forskning* (s. 105-121). Oslo: Dreyers forl.
- Føllesdal, D., & Walløe, L. (1977). *Argumentasjonsteori og vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gustavsson, B. (2004). Hans-georg Gadamer: Att som i leken första. I S. Kjetil & L. Løvlie (Red.), *Pedagogikkens mange ansikter* (s. 497-510). Oslo: Universitetsforl., cop. 2004.
- Gustavsson, b. (2011). Förbindelsen mellan hermeneutisk och postkolonial bildning. I S. Dobson & K. Steinsholt (Red.), *Dannelse: Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (s. 391-405). Trondheim: Tapir akademisk forl.
- Hammerlin, Y., & Larsen, E. (1997). *Menneskesyn i teorier om mennesket*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Hansen, A. (2011). *Danning - dannelse - bildning: En omtale av et pedagogisk grunnbegrep*. Kristiansand: Portal.
- Hareide, D. (2011). *Hva er humanisme*. Oslo: Universitetsforl.
- Hellesnes, J. (1992). Ein utdana mann og eit dana menneske: Framlegg til eit utvida daningsomgrep (s. 79-103). [Oslo]: Ad Notam Gyldendal.

- Hellesnes, J. (2007). Filosofisk antropologi a la plessner 2007. Hentet fra <https://replik.b.uib.no/2007/04/23/filosofisk-antropologi-a-la-plessner/>
- Henriksen, J.-O. (2004). Emmanuel levinas: Den andre gjør meg til den jeg er. I K. Steinsholt & L. Løvlie (Red.), *Pedagogikkens mange ansikter: Pedagogikkens idéhistorie fra antikken til det postmoderne* (s. 527-539). Oslo: Universitetsforl.
- Hodgson, J., Rønning, W., & Tomlinson, P. (2012). Sammenhengen mellom undervisning og læring: En studie av læreres praksis og deres tenkning under kunnskapsløftet : Sluttrapport. nr. 4/2012
- Humboldt, W. V. (1991). Om den indre og ytre organisasjon av de høyere vitenskapelige anstalter i berlin, 1810 IE. A. Wyller (Red.), *Universitetets idé gjennom tidene og i dag: En samling oslo-foredrag* (s. 94-98). Oslo: Universitetsforlaget.
- Karlsen, G. E. (2006). *Utdanning, styring og marked: Norsk utdanningspolitikk i et internasjonalt perspektiv*. Oslo: Universitetsforl.
- Klafki, W. (2000). The significance of classical theories of bildung for a contemporary concept of allgemeinbildung II. Westbury, S. Hopmann & K. Riquarts (Red.), *Teaching as a reflective practice: The german didaktik tradition* (s. 85-107). Mahwah, N.J: L. Erlbaum Associates.
- Klafki, W. (2002). *Dannelsese teori og didaktik: Nye studier, original neue studien zur bildungstheorie und didaktik, 1996* (2. udg. utg.). Århus: Klim.
- Korsgaard, O., & Løvlie, L. (2011). Indledning II. Løvlie, O. Korsgaard & R. Slagstad (Red.), *Dannelsens forvandlinger* (s. 9-36). Oslo: Pax.
- Kristiansen. (2008). Personlighetsdannelse i en individfokusert tid. I B. Kvam, S. Rise & J. Sæther (Red.), *Danning og personlighetsutvikling i lærerutdanning og læreryrke: Antologi tilegnet professor trygve bergem på 70-årsdagen 16. November 2008* (s. 187-200). Oslo: Gyldendal.
- Kristiansen, A. (2011). I D. G. Aasland, S. B. Eide, H. H. Grelland, A. Kristiansen & H. I. Sævareid (Red.), *Kvalitet og kvalitetsopplevelse: En bok om kvalitet i arbeid med mennesker* (s. 101-112). Bergen: Fagbokforl.
- Langfeldt, G. (2008). *Ansvar og kvalitet: Strategier for styring i skolen*. [Oslo]: Cappelen akademisk.
- Langfeldt, G., & Birkeland, T. (2010). Pisa i lys av styringsteori IE. Elstad & K. Sivesind (Red.), *Pisa: Sannheten om skolen?* (s. 83-99). Oslo: Universitetsforl.
- Lévinas, E. (1993). *Den annens humanisme*. Oslo: Aschehoug : I samarbeid med fondet for Thorleif Dahls kulturbibliotek og Det norske akademi for sprog og litteratur.

- Lévinas, E. (1998). *Underveis mot den annen: Essays av og om levinas : Debatt*. Oslo: Vidarforl.
- Lindseth, A. (2009). Dannelsens plass i profesjonsutdanninger. I I. Bostad & Dannelsesutvalget (Red.), *Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre* (s. 21-27). Oslo: Dannelsesutvalget, Universitetet i Oslo.
- Louis, K. S. (2005). Knowledge producers and policymakers: Kissing kin or squabbling siblings? . *Springer International Handbooks of Education 13* (University of Minnesota, USA), 219-238.
- LP generell del. (1997). Læreplan: Generell del. *Læreplan for grunnskole, videregående opplæring, voksenopplæring: generell del*. Hentet 07.05, 2014, fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/>
- Løvlie, L. (2009). Dannelse og profesjon II. Bostad & Dannelsesutvalget (Red.), *Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre* (s. 28-38). Oslo: Dannelsesutvalget, Universitetet i Oslo.
- Martinsen, V. (1991). *Filosofi: En innføring*. Hentet fra <http://filosofi.no/kristendommen/thomas-aquinas/>
- Midtsundstad, J. H., & Werler, T. (2011). Nordisk didaktikk - et spørsmål om perspektiv? I J. H. Midtsundstad & T. Werler (Red.), *Didaktikk i norden* (s. 12-24). Kristiansand: Portal.
- Myhre, R. (1994). *Oppdragelse i helhetspedagogisk perspektiv*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Myhre, R. (1998). *Den norske skoles utvikling*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Oettingen, A. V. (2004). Jean jacques rousseau: Den moderne-paradoksale oppdragelse. I K. Steinsholt & L. Løvlie (Red.), *Pedagogikkens mange ansikter: Pedagogikkens idéhistorie fra antikken til det postmoderne* (s. 114-124). Oslo: Universitetsforl.
- Opplæringsloven. (2009). Opplæringslova og forskrifter: Med forarbeid og kommentarer 2009 : Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa: Forskrifter til opplæringslova. *Opplæring og utdanning i Norge*. Hentet 02.05, 2014, fra http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1
- Schou, L. R. (2004). Immanuel kant: Mennesket er den eneste skabning der har brug for opdragelse. I K. Steinsholt & L. Løvlie (Red.), *Pedagogikkens mange ansikter: Pedagogikkens idéhistorie fra antikken til det postmoderne* (s. 125-140). Oslo: Universitetsforl.
- Sivesind, K., & Elstad, E. (2010). *Pisa: Sannheten om skolen?* Oslo: Universitetsforl.
- Skjervheim, H. (1996). *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Oslo: Aschehoug.

- Solberg, P. (1996). *Norske lærebøker i pedagogikk 1902-1938: En innholds-, recensjons- og brukshistorie*. Høgskolen i Sør-Trøndelag, Trondheim.
- St. meld. nr. 30. (2004). *Kultur for læring*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet
Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20032004/stmeld-nr-030-2003-2004-.html?id=404433>.
- Steinsholt, K. (2004). John Locke: Oppdragelse som fars store prosjekt. I K. Steinsholt & I. Lars (Red.), *Pedagogikkens mange ansikter: Pedagogikkens idéhistorie fra antikken til det postmoderne* (s. 98-113). Oslo: Universitetsforl., cop. 2004.
- Steinsholt, K., & Løvlie, L. (2004). Prolog IK. Steinsholt & L. Løvlie (Red.), *Pedagogikkens mange ansikter* (s. 9-19). Oslo: Universitetsforl., cop. 2004.
- Sævareid, H. I., & Aasland, D. G. (2011). Et idehistorisk tilbakeblikk. I S. B. Eide, H. H. Grelland, A. Kristiansen, H. I. Sævareid & D. G. Aasland (Red.), *Fordi vi er mennesker: En bok om samarbeidets etikk* (2. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Tanner, D. (2013). Race to the top and leave the children behind. *Journal of Curriculum Studies*, , 45 (1), 4-15.
- Tjønneland, E. (1991). Wilhelm von Humboldts universitets og bildungs ide. I E. A. Wyller (Red.), *Universitetets idé gjennom tidene og i dag: En samling oslo-foredrag* (s. 100-105). Oslo: Universitetsforlaget.
- Vetlesen, A. J. (1995). Levinas - en ny etikk. I H. Kolstad, H. Bjørnstad & A. Aarnes (Red.), *I sporet av det uendelige: En debattbok om Emmanuel Levinas* (s. 36-46). Oslo: Aschehoug.
- Wadel, C. C. (1997). Pedagogisk ledelse og utvikling av læringskulturer. I O. L. Fuglestad & S. Lillejord (Red.), *Pedagogisk ledelse: Et relasjonelt perspektiv* (s. 39-55). Bergen-Sandviken: Fagbokforl.