

LUNA

Steffen Frøyhov

Bacheloroppgave

Dannelsens paradokser

Skolens dannelsesoppdrag i et filosofisk og samfunnsetisk perspektiv

Grunnskolelærerutdanning 5.-10. trinn

Vår 2017

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage

JA NEI

Innhold

INNHold	2
NORSK SAMMENDRAG	4
ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)	5
FORORD	6
1. INNLEDNING	7
1.1 METODISKE REFLEKSJONER OG BESTEMMELSE AV DANNELESBEGREPET.....	8
1.2 OPPGAVENS OPPBYGNING	9
2. MED URO SOM UTGANGSPUNKT	10
2.1 VERDIRELATIVISMEN OG DET FLYTENDE MODERNE.....	10
2.2 SELVHJELP OG MOTIVASJON UTEN MÅL OG MENING.....	12
2.3 SKOLENS DANNELESOPPDRAG OG OPPDRAGERANSVAR	12
3. DEN PARADOKSALE DANNELEN	14
3.1 ROUSSEAU OG EMILÉ, ELLER OM OPPDRAGELSEN	14
3.2 DET PEDAGOGISKE PARADOKS: FRIHET MED TVANG?	16
3.3 BARNDOMMENS GRUNNPRINSIPP: MAN KJENNER IKKE BARNDOMMEN	16
4. DANNELESARBEID I SKOLEN	18
4.1 DANNELE OG OPPDRAGELSE PÅ TROSS AV PARADOKSENE	18
4.1.1 <i>Det pedagogiske paradoks</i>	18
4.1.2 <i>Barndommens grunnprinsipp</i>	19
4.2 NY OVERORDNET DEL AV LÆREPLANEN	20
4.3 DANNELE GJENNOM TVERRFAGLIGE TEMAER.....	21
4.3.1 <i>Folkehelse og livsmestring</i>	22
4.3.2 <i>Demokrati og medborgerskap</i>	23

4.3.3	<i>Bærekraftig utvikling</i>	25
4.3.4	<i>En kort sammenfatning</i>	26
5.	ET OPPSUMMERENDE UTBLIKK	27
	LITTERATURLISTE	29

Norsk sammendrag

Tittel: Dannelsens Paradokser	
Forfatter: Steffen Frøyhov	
År: 2017	Sider: 30
Emneord: Dannelse. Paradokser. Samfunnsetikk. Filosofi	
Sammendrag: <p>Denne bacheloroppgaven er et litteraturstudie om dannelsens paradokser i et samfunnsetisk og filosofisk perspektiv. Problemstillingen er: «Hva er dannelsens paradokser, og hvordan kan skolen drive dannelse på tross av disse paradoksene?». I første hoveddel av oppgaven beskrives, med uro rundt samfunnets verdirelativistiske retning, hvorfor dannelse i skolen er viktig i dag. Denne delen vil ha et samfunnsetisk perspektiv. I andre hoveddel redegjøres det for hvorfor dannelsen er paradoksal, med fokus på det filosofiske perspektivet fra Rousseau (1762/1997) og Kant (1803/2016), samt nye tolkere av deres ideer. Her omtales paradoksene jeg har valgt å kalle det pedagogiske paradoks og barndommens grunnprinsipp, og spenningen mellom frihet og tvang i oppdragelsen er nøkkelord. Tredje hoveddel prøver gjøre temaet praksisnært for læreryrket. Her drøftes det hvordan skolen kan drive dannelse på tross av paradoksene gjennom danning til selvdanning og bruk av tre tverrfaglige temaer som presenteres i høringsutkastet til ny overordnet del av læreplanen.</p>	

Engelsk sammendrag (abstract)

Title: Paradoxes of Bildung	
Author: Steffen Frøyhov	
Year: 2017	Pages: 30
Keywords: Bildung. Paradoxes. Socioethics. Philosophy	
Summary: <p>This Bachelor thesis is a study of literature on the paradoxes of Bildung in a socioethical and philosophical perspective. The topic questions are: “What are the paradoxes of Bildung, and how can school execute Bildung despite these paradoxes?”. The first major part of this thesis describes why Bildung is important in society today, based on a discord around society’s value-relativistic direction. This part has a socioethical perspective. The second major part of the thesis describes why Bildung is paradoxical with a philosophical perspective based on Rousseau (1762/1997) and Kant (1803/2016), as well as newer interpreters of their ideas. Here I present the paradoxes I have chosen to call the pedagogical paradox and the basic principal of childhood, and the discord between freedom and force during upbringing is the keyword. The third major part of this thesis tries to make the topic practical for teachers. This part discusses how Bildung can be executed in school despite its paradoxes, through socioethical self-awareness practice and by using three interdisciplinary topics presented in the exposure draft of the new core curriculum.</p>	

Forord

Filosofi og store spørsmål har alltid opptatt meg i min hverdag, og spesielt nå etter at jeg har fått innsikt i det i Religion, livssyn og etikk-faget på grunnskolelærerutdanningen. Jeg går ikke en dag uten å undre meg over noen av livets store mysterier. Noen ganger kan dette være veldig strevsomt. Jeg setter meg fast i tanker og blir handlingslammet. Andre ganger hjelper det meg gjennom de viktige utfordringene i livet. I disse tilfellene har jeg som oftest delt tankene mine med andre, og vi har reflektert sammen. I arbeidet med bacheloroppgaven har jeg hatt mange gode timer med skriving alene, men minst like mange gode samtaler med reflekterte mennesker. Jeg har flere å takke.

Først vil jeg takke Petter Karlsen, en god venn og masterstudent som jeg har hatt mange gode samtaler med. Hans allsidighet innen akademia imponerer meg, med kunnskap om alt fra naturvitenskap, til engelskspråket og til referanseteknikk. Jeg vil takke kollegaene mine ved høgskolebiblioteket for all god støtte og hjelp til både å finne gode kilder og med referanseteknikk. Jeg vil takke min mor, far, storesøster og samboer som alltid stiller opp og er engasjerte i mine prosjekter. Takk til høgskolelektor Lillian Gran som engasjerer seg i min bacheloroppgave selv om hun har en stor gjeng med andre bachelorstudenter å veilede fra før. Hun er den som i utgangspunktet har gjort meg interessert i temaet dannelse, og er et stort forbilde som lærer. Til slutt vil jeg takke min veileder, Harald Løken, for at han gjennom mange gode veiledningstimer har delt av sin kunnskap rundt etikk, filosofi og dannelse. Hans innsikt har vært uvurderlig for meg i dette prosjektet og har gjort at jeg virkelig har fått sansen for å skrive.

Jeg tror ikke jeg har skrevet mitt siste ord om temaet dannelse når denne bacheloroppgaven er levert.

Hamar, våren 2017

1. Innledning

I løpet av mine tre år på grunnskolelærerutdanningen har jeg lært mye nyttig som jeg kan bruke i yrkesutøvelsen som lærer. Blant annet har jeg lært om sosiokulturelle læringsteorier, effekten av vurdering for læring og hvordan en kan møte elever i det flerkulturelle samfunnet. Jeg har fått innsikt og fagkunnskaper i engelsk og KRLE, og om hvordan vi kan jobbe didaktisk med disse fagene. Likevel er det noe jeg har savnet i denne utdannelsen. Jeg har savnet det brede, overordnede perspektivet på læreryrket. En diskusjon rundt de store pedagogiske spørsmålene. Hvorfor har vi egentlig skole? Har vi rett til å forme mennesker fra utsiden? Vil ikke dannelsen vi gjennom skolens styringsdokumenter er pålagt å drive undertrykke det individuelle, annerledesheten hos individet?

Med denne bacheloroppgaven ønsker jeg å diskutere nettopp disse store pedagogiske spørsmålene. Bacheloroppgaven ligger i grenseland mellom pedagogikk og filosofi, og gir ingen fasitsvar på hvordan dannelse skal drives i skolen. Den vil heller være i retning av et etisk og filosofisk tankeeksperiment, der jeg trekker inn ulike samfunnsetiske og filosofiske perspektiver og litteratur som vil svare på spørsmålet om hvorfor dannelsen er paradoksal.

Dannelsens paradokser bærer preg av spenningen mellom frihet og tvang. Nettopp det å skape frihet med tvang er et paradoks, og dette kalles gjerne det pedagogiske paradoks. Et annet paradoks som blir nærmere beskrevet kalles gjerne barndommens grunnprinsipp. Dette handler om at man ikke kjenner barndommen, noe som i verste fall kan gjøre oss som lærere og oppdragere handlingslammet i dannelsen og oppdragelsen (Oettingen 2001, 2004). Bacheloroppgaven vil ikke bare redegjøre for disse paradoksene, men vil også forsøke å svare på hvordan vi likevel kan og hvorfor vi må drive dannelse i skolen. I denne bacheloroppgaven har jeg valgt å svare på følgende problemstilling:

Hva er dannelsens paradokser og hvordan kan skolen drive dannelse på tross av disse paradoksene?

Da jeg er grunnskolelærerstudent, vil det være naturlig hovedsakelig å skrive om dannelsens paradokser i skolesammenheng. Samtidig må det påpekes at dannelse og oppdragelse er samfunnsmessige anliggender, ikke bare noe som skjer innenfor skolens vegger. Dette er grunnen til at dannelsen og oppdragelsen også beskrives i et samfunnsetisk perspektiv.

1.1 Metodiske refleksjoner og bestemmelse av dannelsesbegrepet

Denne bacheloroppgaven baserer seg ikke på egen empiri, men er et litteraturstudie om dannelsens paradokser i et filosofisk og samfunnsetisk perspektiv. De filosofiske refleksjonene er inspirert av flere filosofer, men med utgangspunkt i Jean-Jacques Rousseau, som har dannet grunnlaget for den moderne dannelsen og oppdragelsen i filosofisk forstand. Det samfunnsetiske perspektivet er langt på vei inspirert av Per Bjørn Foros og Arne Johan Vetlesens bok *Angsten for Oppdragelse* (2015). Denne bokas problemstillinger og form har på mange måter dannet utgangspunktet for denne bacheloroppgaven og er dermed min viktigste inspirasjonskilde.

Når det kommer til utvalg av litteratur, har jeg så langt det lar seg gjøre prøvd å bruke primærkilder. I noen tilfeller er det dessverre noe begrenset tilgang til dette i høgskolens bibliotek, og da har jeg sett meg nødt til å referere til sekundærlitteratur. Et eksempel er Jean-Jacques Rousseaus roman *Emilé, eller om oppdragelse* (1762/1997) som i den utgaven biblioteket hadde tilgjengelig mangler forordet. Da har jeg referert til Alexander von Oettingens artikkel i Steinsholt og Løvliens (Red.) *Pedagogikkens mange ansikter* (2004, s. 114-124). Da det er mer dansk enn norsk litteratur på dette området, vil en god del av de direkte sitatene være skrevet på dansk. Jeg har valgt å ikke lage egne oversettelser når det kommer til dansk litteratur. Foros og Vetlesen benytter i sin bok *Angsten for oppdragelse* (2015) en del tysk litteratur som de selv har oversatt. Da jeg selv ikke behersker det tyske språket, har jeg valgt å forholde meg til deres oversettelser. Dette gjelder både i tilegnelsen av kunnskap og i selve skrivingen.

Et begrep som går igjen i denne bacheloroppgaven er begrepet *Dannelse*. Dannelsen har en rik og komplisert historie. Med røtter i den greske antikkens *Paideia*, en tysk *Bildung*-tradisjon og fram til dagens *teknokulturelle*¹ inntog, er det vanskelig å vite hvordan jeg skal definere dannelse. Det er i det hele tatt en utfordring bare å kunne tillate meg selv å definere det. I

¹ Lars Løvlie (2003) forsøker i sin artikkel *Teknokulturell danning* (s.347-371) å beskrive danning i et post-moderne, teknologisk samfunn. Teknologien blir en forlengelse av kroppen, og vi kan ikke drive dannelse i det teknokulturelle samfunnet uten å ta hensyn til, eller ta i bruk ny tilgjengelig teknologi.

forordet til boka *Dannelse: Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (2011) skriver Steinsholt og Dobson (Red.) dette om dannelsesbegrepet:

Det eneste vi vet, er at dannelse helt sikkert gjør oss godt, og at vi er på den sikre siden når vi som pedagoger bruker begrepet så ofte som mulig. Og vi kan jo nesten bruke det akkurat slik vi vil. Slik sett er dannelse derfor et genialt uttrykk.

(Steinsholt og Dobson, 2011, s. 8-9)

Dette gjør at lærere og pedagoger, så vel som skoleledere og politikere kan kaste rundt seg begrepet uten faktisk å reflektere rundt meningen i det. Det jeg vet sikkert, er at slik flere av mine litterære inspirasjonskilder, Foros og Vetlesen (2015), Rousseau (1762/1997) og Oettingen (2002, 2004) bruker begrepet tett knyttet til oppdragelse. Dannelsen skjer i en kulturell kontekst der individet, barnet, blir formet fra utsiden. Begrepene dannelse og oppdragelse vil gå noe om hverandre gjennom oppgaven, i og med at de i mitt utvalg av litteratur bygger på hverandre.

1.2 Oppgavens oppbygning

Denne bacheloroppgaven består av tre hoveddeler. I første hoveddel vil jeg, med uro rundt samfunnets verdirelativistiske retning som utgangspunkt, forsøke å svare på hvorfor det er viktig at barn og unge dannes. I andre hoveddel besvares hvorfor dannelsen kan virke paradoksal, og hvilke filosofer som har bidratt med sine teorier, tanker og ideer i denne diskusjonen. Rousseau er utgangspunktet her, da han kan sies å være den som har dannet grunnlaget for den moderne måten å tenke dannelse og oppdragelse på. Immanuel Kant vil også være sentral i denne hoveddelen. I sine senere år satte også han sitt preg på dannelsen og oppdragelsen i moderne pedagogisk filosofi, med inspirasjon fra Rousseau.

Tredje hoveddel blir mer rettet mot lærernes praksisfelt enn de to første. Her skal jeg forsøke å svare på hvordan vi, på tross av den paradoksale dannelsen, kan drive oppdragelse og dannelse i skolen. Dette gjør jeg med utgangspunkt i tre tverrfaglige temaer som beskrives i høringsutkastet til ny overordnet del av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Disse tverrfaglige temaene drøftes opp mot Foros og Vetlesens «bærende temaer» (2015, s.109) og annen relevant litteratur. Dette vil være den mest omfattende av de tre hoveddelene.

2. Med uro som utgangspunkt

I denne delen av oppgaven skal jeg med utgangspunkt i Foros og Vetlesens bok *Angsten for oppdragelse* (2015) beskrive hvorfor det er formålstjenlig å drive dannelses og oppdragelse. Det er med uro rundt hvilken retning samfunnet har tatt de siste tiårene, at Foros og Vetlesen har dannet utgangspunktet for sin bok og samfunnsetiske måte å tenke dannelses på. Uro i denne sammenhengen handler om en indre uro. En bekymring for framtiden som gjerne kan forbindes angst, noe tittelen *Angsten for oppdragelse* (2015) også påpeker. I denne delen skal jeg gjennom Foros og Vetlesens tanker og argumenter, og i tillegg dels egne refleksjoner forklare hvorfor dannelsen i skolen kan være viktigere nå enn noen gang tidligere.

2.1 Verdirelativismen og Det flytende moderne

Postmoderne filosofi formidler en tanke som sier at alle verdier, skulle det være sannhet, framskritt, rettferdighet eller fornuft, er blitt relativisert. Det vil si at alle disse verdiene åpnes for tolking, de har ikke lenger noen faste referanser eller rammer. Foros og Vetlesen (2015) stiller seg kritiske til hvordan denne postmoderne verdirelativistiske tankegangen blir tolket under kulturens trykk (s.77). De støtter seg på den norske filosofen Jon Helleenes som i sin bok *Illusjon?* (2004) forklarer hvordan dette blir en form for nihilisme, en såkalt «nihilisme light»² (s.97). Her henviser Helleenes spesifikt til den moralske og etiske nihilismen, gjort mest kjent av eksistensfilosofen Friedrich Nietzsche, som også kan sies å være en av postmodernismens store inspirasjonskilder.

Hvis alle verdier kommer an på konteksten, alle forsøk på å skape mening og ønske om å finne sannhet blir et maktovergrep, noe autoritært, hvordan kan vi drive oppdragelse og dannelses? Vil vi aldri kunne finne noe normativt vi kan ta utgangspunkt i? Flere av dannelsens paradokser har fått en oppblomstring i denne verdirelativismen som kan stamme fra postmodernistisk filosofisk tankegang. Spenningen mellom frihet og tvang kan kanskje være sterkere enn noen gang tidligere med dette verdirelativistiske inntoget. Det er det ofte lett å velge minste mostands vei, og da er det veldig kjekt å ha denne romsligheten som ligger i

² «Eg fører no inn termen 'lettnihilisme' i analogi med slike ord: 'lettøl', 'lettmajones' og 'cola light' ...» (Helleenes, 2004, s. 99).

verdirelativismen. Foros og Vetlesen (2015) siterer Ole Paus, som sa at «når alt blir like gyldig, blir vi likegyldige.» (s.77).

For det ligger i tiden, i det Zygmunt Bauman (2006) i sin samtidsanalyse har valgt å kalle *det flytende moderne*, dette med verdirelativisme. I sitt forord til boken *Flytende modernitet* sammenligner Bauman samfunnet og alt som er i det med molekylene i væske og gass. Han poengterer at flytende stoffer, i motsetning til faste stoffer, ikke kan «... bevare noen form over tid og er alltid beredt (og tilbøyelig) til å forandre den» (2006, s. 12). Slik er det også med samfunnet, mener Bauman. Alt skifter og flyter, alt fra yrker til bosted og samfunnsverdier. Fra starten av 1900-tallet var de kjerneverdiene som dominerte i Norge: visshet, orden, stabilitet og likhet. I dag kan vi heller si det er: tvil, frihet, fleksibilitet, endring og ulikhet som er kjerneverdiene i Norge. Slik Foros og Vetlesen (2015) formulerer det, virker det som at de mener disse verdiene fort kan bikke over til å bli (hvis de ikke allerede har blitt): likegyldighet, egoisme, kaos, utmattelse og den sterkestes rett (s.78).

For å ta et dypdykk i den norske historiske linjen til denne forandringen vil jeg se på én av disse kjerneverdiene: *styring*. Dette ble fra begynnelsen av 1900-tallet uttrykt gjennom politisk handlekraft, og staten hadde en sterk institusjonell kontroll over individene. I skolesammenheng var det særlig gjennom de lærerne som krevde den autoritære formen for respekt i klasserommet at dette kunne komme til uttrykk. Med studentopprøret i Paris i 1968 og alle verdiendringene som fulgte, ble denne formen for styring sett på som et maktovergrep. Ingen mennesker, uansett yrke eller stilling i samfunnet, hadde rett til å drive denne typen maktovergrep over andre mennesker (Foros og Vetlesen, 2015, s. 78).

Kjerneverdien endret seg fra *styring* til *frihet*. Alle mennesker skulle ha denne friheten til hver for oss å kunne skape vår egen identitet og vår karriere. Det var en positiv endring i det at vi fikk en større aksept for ulikhet. Det store fokuset på individet og individualiteten er jo typisk moderne. Likevel kan vi se tendenser til at denne medaljen har en bakside. Med dette store fokuset på individet, kan mennesker fort bli egoistiske og narsissistiske³. Tanker om at vi er fullstendig uten begrensninger. At vi, bare vi går hardt nok inn for det, kan oppnå hva som helst.

³ «Etter myten om Narcissus, som aldri ble trett av å beundre sitt eget speilbilde» (Foros & Vetlesen, 2015, s. 74).

2.2 Selvhjelp og motivasjon uten mål og mening

Den egoistiske og narsissistiske mentaliteten om at vi kan oppnå hva som helst og er fullstendig uten begrensninger finner vi tydelige tegn til i trenden rundt selvhjelps- og motivasjonsbransjen. Dette eksemplifiserer Foros og Vetlesen (2015) i sine delkapitler Forbildenes forvitring (s.63-74) og Selvets ekspansjon (s.74-77), og treffer med dette den verdirelativistiske spikeren på hodet. Selvhjelps- og motivasjonsbransjens foredragsholdere, som for eksempel Jan Thomas (Foros og Vetlesen, 2015, s.67) og Øystein Wiik (Molstad, 2016) skal hjelpe oss med å utnytte vårt fulle potensial. De drar på fullbookede Norgesturneer og blir leid inn av bedrifter og organisasjoner over hele landet. I NRK-programmet Folkeopplysningen (Molstad, 2016) tar programleder Andreas Wahl et oppgjør med disse motivatorene og selvhjelpsguruene. Han påpeker at ikke bare har opplegget deres lite støtte i forskningen, men at folk som leser selvhjelpsbøker og deltar på motivasjonskursene har lite eller ingen effekt av det (0:35:15 – 0:39:00).

Med denne trenden blir vi altså ikke mer motivert til å mestre våre liv. Vi får beskjed om hva vi skal gjøre, men ikke hvordan vi skal få til dette. Slik Foros og Vetlesen (2015) påpeker det, har disse selvhjelpsguruenes foredrag totalt mangel på innhold (s.67). Budskapet de kommer med, den mentaliteten vi snakker om her, er normativt tom. Den sier ingenting om moral eller etikk, om rett eller galt. På den måten må vi selv finne ut av det, og dette kan skape mer usikkerhet og mer ubestemthet⁴ hos oss. I tillegg er de som oppsøker denne bransjen ofte mennesker som søker etter noe fast å gripe om for å skape mening i sin hverdag. Dette er et ekko av det flytende moderne og et prakt eksempel på hvordan verdirelativismen kan komme til uttrykk i samfunnslivet i dag.

2.3 Skolens dannelsesoppdrag og oppdrageransvar

Som en av samfunnets desidert viktigste institusjoner for barn og unge, har skolen et samfunnsetisk ansvar til å oppdra og danne mennesker i et spesifikt sett verdier. Skolen er ikke verdirelativ eller verdinøytral. Skoleeiere, skoleledere, skoleadministrasjon, lærere, vikarer, assistenter, alle har et felles dannelsesoppdrag og oppdrageransvar. På spørsmål om hvorfor

⁴ Hegels teori om lidelse under ubestemthet kan være mer og mer gjeldende i vår tid, slik Jonas Jakobsen (2009) tolker Honneths hegelianske samtidsdiagnose.

vi skal danne elever til dette settet med verdier, bør ikke svaret være «fordi opplæringsloven sier det», eller «fordi det står i den generelle delen av læreplanen». Dette er typiske svar fra en medstudent ved grunnskolelærerutdanningen som ikke har fått innsikt i det brede, overordnede etiske perspektivet på læreryrket og skolen som en samfunnsinstitusjon. Lærerutdanningen handler tross alt også om at vi skal danne oss selv, som lærere.⁵

Svaret bør heller ikke være «Nei, vi skal ikke danne elever til et spesifikt sett verdier. Det er et maktovergrep. Skolen skal være verdinøytral». Et fullstendig verdirelativistisk samfunn der all etikk og moral kommer an på konteksten, der vi ikke har noen normative referanser forholde oss til, er ikke et ønskelig samfunn et samfunnsetisk perspektiv. Her er skolens samfunnsetiske ansvar om å oppdra og danne unge mennesker til et ønskelig sett verdier uunnværlig. Med verdirelativismens inntog er dannelse og oppdragelse i skolen kanskje viktigere enn noen gang, og læreren står sentralt i denne dannelsen og oppdragelsen.

Trygve Bergem, professor ved Norsk Lærerakademi og Universitetet i Bergen og en ledende aktør i arbeidet med yrkesetiske spørsmål i Norge, skriver at lærere har en rekke etiske oppgaver i sin yrkeshverdag. Lærere fungerer som forbilder, men også som veiledere og fortrolige. Lærere skal i tillegg bygge broer mellom de kulturelle og religiøse motsetningene som avspeiles i livssynsmangfoldet i det norske samfunnet. For å kunne makte disse oppgavene må læreren selv være bevisst sine egne verdier og ha mot til å kunne utøve dem (2014, s. 41). Lærere og oppdragere er moralske aktører som selv må jobbe med egen etisk og moralsk dannelse, samtidig som de må «... innrømme elevenes rett til å tenke og mene noe annet enn det de selv står for» (Bergem, 2014, s.41).

Men læreren står overfor flere utfordringer enn det å forholde seg til sin etiske bevissthet og forhold til det verdirelativistiske samfunnet. Dannelsen og oppdragelsen består av flere etiske og filosofiske paradokser. Paradokser som ble introdusert lenge før verdirelativismen var en utfordring for samfunnet. Disse paradoksenes opphav og tidlige diskusjonsaktører skal presenteres i neste kapittel: Den paradoksale dannelsen.

⁵ Ingerid Straume forklarer i sin artikkel Danning i en flerkulturell lærerutdanning (2011) hvordan vi kan dannes i lærerutdanningen ved å bruke Honneths anerkjennesteori.

3. Den paradoksale dannelsen

I denne hoveddelen av oppgaven skal jeg, med fokus på filosofiske perspektiver, redegjøre for hvorfor dannelsen kan sies å være paradoksal. Dette svarer på den delen av problemstillingen som spør: *Hva er dannelsens paradokser?*. Den moderne vestlige måten å tenke oppdragelse og dannelse på har sitt utspring i opplysningstiden, og med denne fulgte også paradoksene som skal beskrives i dette kapitlet. Jean-Jacques Rousseau er en obligatorisk aktør i diskusjonen om den moderne oppdragelse og dannelse med sitt hovedverk: *Emilé, eller om oppdragelsen* (1762/1997). Det er også opplysningstidens kanskje mest sentrale filosof, Immanuel Kant, som med sitt verk *Om pedagogikk* (1803/2016) omfavnet og bygget videre på Rousseaus filosofiske tankeeksperiment.

Det er disse to filosofene vektlegges i denne delen av oppgaven, samt nyere tolkere av deres verker. Rousseau og Kant har dannet grunnlaget for to av dannelsens mest grunnleggende paradokser: *Det pedagogiske paradoks* og *Barndommens grunnprinsipp*. Inspirasjon til valg av navn på disse paradoksene er hentet fra Alexander von Oettingen, en av mine mest sentrale kilder når det kommer til nyere tolkning av Rousseaus og Kants filosofiske pedagogikk. Det er verdt å merke seg at denne hoveddelen kun presenterer dannelsens paradokser. Det er i tredje hoveddel at vil det drøftes hvordan skolen kan forholde seg til disse paradoksene.

3.1 Rousseau og Emilé, eller om oppdragelsen

Rousseau har med sin bok *Emilé, eller om oppdragelsen* (1762/1997) hatt stor innflytelse på den moderne måten å tenke oppdragelse og dannelse på⁶. *Emilé* er skrevet som en roman delt inn i fem mindre bøker, der vi følger gutten *Emilé* gjennom hans oppvekst og ungdomsår. At denne boken er skrevet som en roman, signaliserer at dette ikke er ment som en vitenskapelig undersøkelse eller en lærebok i oppdragelse, men er heller i retning av et pedagogisk-filosofisk tankeeksperiment. I *Emilé* presenterer Rousseau det prinsippet som anerkjenner barnets naturlige rett til sin egen barndom, og dette prinsippet kaller han for den naturlige oppdragelse.

⁶ Det skal nevnes at Rousseaus tanker også var en videreføring av den britiske filosofen John Lockes ideer i hans bok *Some thoughts concerning education* fra 1693

Med prinsippet om den naturlige oppdragelse, redegjør Rousseau for samspillet mellom tre sidestilte oppdragere: *Naturen, mennesket og tingene*. *Naturen* oppdrar mennesker gjennom indre utvikling av våre organer og forstandsevner. *Menneskets* oppdragelse handler om å legge til rette for rett bruk av disse organene og forstandsevnene. Tilegnelse av erfaring gjennom tingene som omgir oss, er *tingenes* oppdragelse. *Naturens* oppdragelse har vi ingen kontroll over. *Tingenes* oppdragelse har vi kun delvis kontroll over, mens *menneskets* oppdragelse er den eneste av de tre oppdragerne vi er herre over (Rousseau, 1762/1997, s.9-10).

Oettingen (2001) beskriver samspillet mellom disse tre oppdragerne som meget komplekst, blant annet ved at «Oppdragelse, der ligger i menneskets formåen, er paradoksalt nok ikke noget, mennesket har kontrol over, da man ikke kender barndommen» (s.33). Dette paradokset kommer jeg tilbake til, men det skal nevnes at det komplekse samspillet mellom de tre oppdragerne er noe av det som gjør at Rousseau mente *Emilé* var mer et pedagogisk-filosofisk tankeeksperiment enn en lærebok i oppdragelse.

Rousseaus *Emilé* (1762/1997) vakte stor oppsikt da den først ble gitt ut, både i den private og den offentlige sfære. Blant annet fikk boken oppmerksomhet fra opplysningstidens kanskje mest sentrale filosof, Immanuel Kant. Dette uttrykkes tydelig i hans verk: *Om pedagogikk* (1803/2016). Kant mente Rousseau var den første som systematisk arbeidet med utgangspunkt i at oppdragelsen ikke kan sees på som en avgrenset fase i barnets oppvekst, men som selve grunnlaget i barnets liv (Oettingen, 2004, s. 115). Vi kan underbygge Kants tolkning med dette sitatet, tidlig i Rousseaus *Emilé*:

Vi fødes svage, men behøver styrke. Vi fødes blottede for alt og trenger til hjelp. Vi fødes uden omdømme; vi har brug for dømmekraft. Alt det, som vi savner fra fødselen og får brug for som voksne, gives os gennem opdragelsen.

(Rousseau, 1762/1997, s. 9)

Som Bjarne Hansen, oversetter av den norske utgivelsen av *Om pedagogikk* (1803/2016) skriver i sitt forord, anerkjente Locke, Rousseau og Kant barnets egenverdi. De tok utgangspunkt i barnets perspektiv når de tenkte oppdragelse og undervisning, og dermed «... forfektet en pedagogikk på *barnets premisser*» (Hansen, s. 10). Dette hadde ingen gjort før, og Rousseaus bok har hatt en grensesprengende virkningshistorie, blant annet gjennom introduksjonen av dannelsens paradokser.

3.2 Det pedagogiske paradoks: Frihet med tvang?

Det å bygge en pedagogikk på barnets premisser, har i senere tid blitt tolket av mange. Blant disse finner vi reformpedagogikkens og postmodernismens pedagoger og filosofer, som tolket Rousseaus pedagogiske filosofi i lys av sine egne idéer. Med sin tolkning, kunne reformpedagogikken slik Oettingen (2004) forklarer det benytte barnets naturlige rett «... til at formulere en «antiautoritær» pædagogik, der i sin mest radikale udlægning forbød enhver form for pædagogiske påvirkning» (s.115). I denne radikale utleggingen ligger påstanden om det kanskje viktigste pedagogiske paradokset i moderne tid: Vi kan ikke, ved å forme barnet utenfra, gjøre barnet fritt og autonomt.

Det pedagogiske paradokset legger opp til flere kritiske spørsmål om hvordan vi kan drive dannelselse og oppdragelse: Hva kan bidra til at annerledesheten beholdes, det individuelle hos barn om vi skal danne dem inn i et sett med normative verdier? Vil ikke det være å frarøve dem deres frihet?

Hos Kant (1803/2016) får dette paradokset en etisk vending. Her ligger spenningen mellom frihet og tvang. Tvangsaspektet ved oppdragelsen er uunngåelig, skriver Oettingen (2001) i sin tolkning av Kant, «Hvis mennesket skal bevæge sig over i fornuftsverden og dermed opnå frihed» (s. 49). Uten tvangen i oppdragelsen vil ikke barnet ifølge Kant oppnå personlig myndighet, og vil heller ikke lære om sitt moralske ansvar overfor andre mennesker. Slik Kant velger å forholde seg til det pedagogiske paradokset, blir å se dette som en vei der barnet langsomt lærer. Først gjennom ytre tvang i form av felles lover og regler, det normative i oppdragelsen, deretter gjennom indre tvang i form av barnets personlighet der det innser sin egen moralske plikt (Oettingen, 2001, s. 50).

3.3 Barndommens grunnprinsipp: Man kjenner ikke barndommen

Rousseaus Emilé (1762/1997), presenterer også et annet paradoks som vi finner i forordet til boken. Det utgjør i tillegg det Oettingen mener er nøkkelen til hele verket. «Man kender ikke barndommen» (referert i Oettingen, 2004, s.116). Vi får som lesere vite at temaet i denne boken er barndommen, men selv om vi leser verket, er vi uforstående overfor barndommen. Oettingen (2004) forklarer i hans tolkning av Rousseau hvorfor dette utgjør et paradoks: Som voksne kjenner vi kun vår egen barndom, men denne erfaringen kan ikke overføres til barnet.

Barnet kan heller ikke vite hva barndom er, «fordi det stadig befinner sig i den» (s.117). Barn kan ikke ha viten om sin egen barndom før det har forlatt den, men da er det igjen kun sin egen barndom de har viten og erfaring om. Man kjenner altså ikke barndommen.

Denne påstanden kan virke ganske innlysende for oss som er født inn i det moderne siden vi nettopp er preget av denne moderne tankegangen. Her tok derimot Rousseau med Emilé et oppgjør med den førmoderne forståelsen av barndommen, som påberopte seg å kjenne barndommen. I det førmoderne skulle barna dannes og oppdras i overenstemmelse med den sosiale konteksten barnet skulle leve i som menneske. Barna skulle oppdras i samsvar med den eldre generasjons forståelse av tilværelsen og hverdagserfaringer. Barneoppdragelsen ble sett på som en «... på forhånd bestemt voksentilværelse» (Oettingen, 2004, s.117).

Med utsagnet om at man ikke kjenner barndommen, kom den eldre generasjons livserfaring til kort i oppdragelsen. Barndommens grunnprinsipp satte med dette sitt preg på forståelsen av barndommen, oppdragelsen og dannelsen, og med Rousseaus filosofiske pedagogikk stod barnets fremtid for første gang helt åpen (Oettingen, 2004, s. 117).

4. Dannelsesarbeid i skolen

Denne hoveddelen vil være mer rettet mot lærerens praksisfelt enn de to forrige. I første hoveddel ble det redegjort, med utgangspunkt i et etisk perspektiv, for hvorfor det er viktig at barn og unge dannes i skolen. I andre hoveddel ble det redegjort, med utgangspunkt i et filosofisk perspektiv, for hva dannelsens paradokser kan sies å være.

I denne hoveddelen drøftes det hvordan vi kan drive dannelse og oppdragelse i skolen. Den svarer på den delen av problemstillingen som spør: *Hvordan kan skolen drive dannelse på tross av dannelsens paradokser?*. Dette gjøres med utgangspunkt i tre tverrfaglige temaer beskrevet i høringsutkastet til den nye overordnede delen av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) samt annen passende litteratur. Med alt dette vil denne tredje hoveddelen være noe mer omfattende enn både første og andre hoveddel.

4.1 Dannelse og oppdragelse på tross av paradoksene

Tidligere har denne bacheloroppgaven redegjort for hva som kan sies å være dannelsens paradokser. Den har tatt utgangspunkt i de to paradoksene jeg har valgt å kalle det pedagogiske paradoks og barndommens grunnprinsipp. Disse vil være evig aktuelle i spørsmålet om hvordan vi kan drive dannelse i skolen. Det er også viktig å merke seg at disse to paradoksene, selv om de presenteres i hvert sitt avsnitt, ikke er to fullstendig adskilte paradokser i diskusjonen om dannelse. De henger derimot gjerne sammen, og ved å henvende oss til elevenes erfaringer i rammen av skolens normative verdier, kan lærere drive dannelse i skolen samtidig som vi tar dannelsens paradokser på alvor i yrkesutøvelsen. La meg forklare nærmere hvorfor dette er tilfellet med utgangspunkt i hvert paradoks.

4.1.1 Det pedagogiske paradoks

Det pedagogiske paradoks handler i all hovedsak om spenningen mellom frihet og tvang, og hvordan oppdragelsen må inneholde tvang for at barnet skal kunne bli et fritt menneske. I punkt 10 i sin innledning i verket *Om pedagogikk*, forklarer Kant (1803/2016) at mennesket bare kan bli menneske gjennom oppdragelse, og at mennesker ikke er noe annet enn det oppdragelsen gjør det til (s.44). Han bemerker i punkt 8 at «Det er nødvendig å slipe vekk råheten hos mennesket på grunn av dets frihetstrang ...» (1803/2016, s. 43). Dette med å slipe vekk råheten hos barnet er jo tvang i oppdragelsen, men en nødvendig tvang ifølge Kant.

Lars Løvlie, professor ved Universitetet i Oslo og en viktig aktør i den norske dannelsesdiskusjonen, trekker denne tanken inn i skolen i sin innledning til *Om Pedagogikk*(1803/2016). Han skriver at barn kan ha et begrenset syn for konsekvenser av handlingene sine, og at de derfor bør rettledes. Likevel påpeker Løvlie at læreren ikke kan «... opptre som barnets gode eller dårlige samvittighet, ei heller overta dets gryende myndighet, for den moralske dannelse krever frihet til å tenke selv» (s.32). Begrepet *grensesetting* får hos Kant da en dobbel betydning. Her trekkes nemlig ikke grensen bare for barns handlinger, men også for voksnes handlinger. Kant har her en tanke som den danske nærhetsetikeren Knud Løgstrup (2010) også bygger sin etikk på, nemlig tanken om et annet menneskets urørlige sone. Vi må ha respekt «... for det andet menneskes uafhængighed og selvstændighed» (s.33). Vi kan ikke stige inn i et menneskes indre verden.

Denne tanken kan vi som lærere dra nytte av i yrkesutøvelsen. Vår fremste oppgave som lærere og moralske oppdragere blir ikke å fungere som elevenes moralske dommer eller vokter, men å appellere til barnas egen samvittighet. Ved å henvende oss til barnets egne opplevelser i rammen av våre felles normative etiske verdier, kan vi la elevene handle ut i fra sin egen moralske dømmekraft (Løvlie,1803/2016, s. 32). Her blir vi som lærere moralske veiledere og rettleidere, snarere enn moralske dommere. Denne måten å drive normativ moralsk og etisk oppdragelse kan godt beskrives som danning til selvdanning.

4.1.2 Barndommens grunnprinsipp

I andre hoveddel av bacheloroppgaven ble det redegjort for hvordan Rousseau (1762/1997) og Oettingen (2004) forstår barndommens grunnprinsipp: Man kjenner ikke barndommen. Med denne påstanden må vi stille oss flere kritiske oppfølgings spørsmål knyttet til oppdragelsen: Hva er egentlig da funksjonen til oppdragelsen? Hvilke retningslinjer skal gjelde i den? Måten Rousseau svarer på dette spørsmålet gjør ham aktuell også i dagens forståelse av oppdragelse. Han trekker linjen mellom oppdragelsen og «den nyttigste af alle nyttige kunster: den kunst at danne mennesker» (referert i Oettingen, 2004, s. 117).

Oettingen forklarer at bak alle konvensjoner, yrker, religiøsitet og sosialitet ligger det her en felles fordring til mennesket om å kunne leve som et menneske. Emilé (Rousseau, 1762/1997) får i sin barndom lære å leve fritt i betydningen menneskelig. Å leve er å handle, og der vi handler, lærer vi. Vi lærer av våre feil, våre mangler, muligheter og forestillinger.

Måten lærere i skolen kan forholde seg til paradokset om at man ikke kjenner barndommen på, handler kanskje først og fremst om å erkjenne at dette paradokset har en betydelig plass i oppdragelsen. At vi som voksne handler på basis av egne livserfaringer er det ingen tvil om, men å oppdra og danne barn på basis av de samme livserfaringene blir ikke etisk riktig sett fra et moderne perspektiv. Barn blir oppdratt i en annen tid og en annen kulturell kontekst enn det læreren eller oppdrageren selv ble. Her kan man trekke samme konklusjon som Kant og Løvlie (1803/2016) gjør med det pedagogiske paradoks.

I for eksempel den moralske dannelsen kan vi, siden vi ikke kjenner barndommen, ta utgangspunkt i barnas opplevelser og erfaringer. Her kan barna i rammen av vår felles normative etikk, som læreren forøvrig må gi opplæring i, ta moralske avgjørelser ut fra deres egne livserfaringer. Læreren fungerer også her som en moralsk veileder snarere enn en moralsk dommer (Løvlie, 1803/2016, s. 32), og igjen kan vi snakke om dette med danning til selvdanning.

4.2 Ny overordnet del av læreplanen

Etter St.meld. 28 (Kunnskapsdepartementet, 2016) der det foreslås en ny generell del av læreplanen, er det sendt ut et høringsutkast til det Kunnskapsdepartementet (2017) har valgt å kalle overordnet del: verdier og prinsipper. Denne skal erstatte den någjeldende generell del av læreplanen og prinsipper for opplæring (Utdanningsdirektoratet [UDIR], 2015) som først kom i 1993. Det må påpekes at høringsutkastet fra Kunnskapsdepartementet (2017) ikke er en ferdig versjon på noen måte⁷. Likevel er dette dokumentet et tydelig tegn til en tendens i det skolepolitiske landskapet, og jeg står her i en unik posisjon til å se på og diskutere denne tendensen før overordnet del er ferdig. Den overordnede delen av læreplanen har som mål å utdype verdigrunnlaget som ligger i opplæringslovens formålsparagraf (1998, §1-1). Den tar for seg skolens verdier og prinsipper, og skal sammen med resten av læreplanen danne grunnlaget for skolens praksis.

Flere har ytret sin skepsis når det gjelder utarbeidelsen av ny overordnet del av læreplanen. Blant dem er førstelektor Ingeborg Tveter Thoresen (2016) som skriver i sitt debattinnlegg i Utdanningsnytt at Kunnskapsdepartementet ikke har noen gyldige argumenter for nyskriving

⁷ Høringsfristen er satt til den 12. juni 2017.

av generell del av læreplanen. Dette begrunner hun med fem ulike årsaker, blant annet at den någjeldende generelle delen av læreplanen allerede «... ivaretar formålsparagrafens anliggender» (Thoresen, 2016). Andre kritiske stemmer i denne debatten spør også om dette kun vil være et knotete dokument i byråkratspråk snarere enn å fungere som skolens kart og kompass. Denne bacheloroppgaven vil imidlertid diskutere hvordan høringsutkastets forslag om bruk av tre ulike tverrfaglige temaer i undervisningen kan fungere godt i dannelsesprosessen hos elever i den norske skolen.

4.3 Dannelse gjennom tverrfaglige temaer

Foros og Vetlesen (2015) forklarer hvordan vi kan drive dannelse ved bruk av temaer i skolen, og gjør rede for hvilke temaer de mener bør stå i sentrum for en samfunnsetisk dannelse. Disse temaene har de valgt å kalle bærende temaer, fordi de skal være gjennomgående i alt skolen foretar seg i undervisningen. Det skal nevnes at Foros og Vetlesen her vektlegger det helt prinsipielle ved dannelse, og dermed nevnes ikke rent pedagogiske anvisninger. De mener det kan være opp til skolen og lærerne hvordan undervisningen skal foregå. Det er de ulike aspektene ved dannelsen som ligger til grunn for forfatterens gruppering av temaer, og de temaene som nevnes er: økologisk dannelse, økonomisk dannelse, teknologisk dannelse, politisk dannelse og kulturell dannelse (s.109).

I høringsutkastet til den nye overordnede delen av læreplanen finner vi klare likhetstrekk til disse bærende temaene i kapittel 2.6 Tverrfaglige temaer (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.13-14). Disse tre tverrfaglige temaene er: folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling. Kunnskapsdepartementet (2017) skriver at disse tre tverrfaglige temaene «... tar utgangspunkt i aktuelle samfunnsutfordringer som krever engasjement og innsats fra enkeltmennesker og fellesskapet, i lokalsamfunnet, nasjonalt og globalt» (s.13).

Vi finner her samme tanke om bruk av gjennomgående temaer som skal ligge til grunn for dannelse i skolen. Kunnskapsdepartementet (2017) snakker her, i likhet med Foros og Vetlesen, om samfunnsetiske utfordringer. Jeg skal nå ta et dypdykk i de tre tverrfaglige temaene som beskrives i høringsutkastet til ny overordnet del av læreplanen og drøfte dem opp mot Foros og Vetlesens (2015) bærende temaer (s. 109-145) og annen relevant litteratur.

4.3.1 Folkehelse og livsmestring

Det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring har som hensikt å gi elever i skolen en opplevelse av et meningsfylt liv. Det skal gjøre dem i stand til å håndtere ulike utfordringer som dukker opp i livet, utfordringer blant annet knyttet til «... helse, seksualitet, rusmidler, medier, forbruk og personlig økonomi» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Det nevnes også at utvikling av selvtillit, selvrespekt og en trygg identitet er særlig avgjørende i barne- og ungdomsårene. Det sistnevnte er en tydelig kobling til Axel Honneths anerkjennelsesteori. Selvtillit gjennom kjærlighet, selvaktelse ved å bli respektert og likestilt og selvverdsettelse ved sosial verdsettelse er i Honneths anerkjennelsesteori avgjørende intersubjektive anerkjennelsesformer i barnets identitetsutvikling (Jakobsen, 2013, s.358-361). Med en vellykket identitetsutvikling vil individet kunne ha en god psykisk helse og gjennom dette være mer rustet til å mestre de utfordringene som dukker opp i livet.

Blant Foros og Vetlesens (2015) bærende temaer er det ingen som tilsynelatende ligner på det tverrfaglige temaet Folkehelse og livsmestring. Likevel er det noen elementer under blant annet det bærende temaet økonomisk dannelse som tar for seg de samme utfordringene. Særlig tar den økonomiske dannelsen for seg de utfordringene som høringsutkastet knytter til livsmestring, økonomi og folkehelse. Foros og Vetlesen (2015) skriver at «Et mål for økonomisk dannelse er at de unge kan forstå mer av den økonomiske virkeligheten som omgir dem» (s. 119). Konsekvensene av den globale økonomien merker vi godt, også i utdanningssektoren og arbeidslivet der presset fra markedet blir tydeliggjort gjennom resultatmål og konkurranse.

Her står Foros og Vetlesen (2015) overfor det de kaller en merkelig blanding, men i tråd med oppgaven tar jeg meg den frihet å kalle også dette et paradoks: «På den ene siden frihet og ansvar, på den andre siden krav og kontroll» (s.119). Disse kravene stilles ovenfra, men det er helt opp til deg selv å mestre dem. Samtidig skal du vite at noen følger med på deg. Denne mentaliteten ser vi tydelig i arbeidslivet gjennom en stadig tøffere konkurranse om jobber, markeder og kunder. I arbeidslivet, der det er alles kamp mot alle og folk skal både yte og tåle stadig mer, vil også folkehelsen påvirkes i negativ forstand. Dette avspeiles i høyere sykefravær, uføretrygd og mer bruk av sosialhjelp, noe som igjen påvirker økonomien nasjonalt (Foros og Vetlesen, 2015, s. 119-120).

Det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring vil kunne legge godt til rette for en vellykket identitetsdannelse. Gjennom utvikling av et godt selvbylde kan elevene lære seg å sette ord på egne følelser, lære seg å sette grenser og respektere andres grenser. De vil også kunne oppnå å føle tilhørighet i et sosialt fellesskap. Høringsutkastet nevner at for at dette skal være mulig å få til, må skolen skape et miljø som preges av åpenhet og toleranse. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.13) Dette er verdier som bør gjennomsyre hele skolen og skolehverdagen, ikke bare når vi skal jobbe med det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Det ser vi tydelig at Kunnskapsdepartementet (2017) har som agenda allerede i neste tverrfaglige tema: Demokrati og medborgerskap.

4.3.2 Demokrati og medborgerskap

Det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap skal ifølge høringsutkastet til ny overordnet del av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) gi elevene en forståelse av utfordringene som ligger i å leve sammen i et fellesskap. Elevene skal også få innsikt i at alle har like rettigheter når det kommer til deltakelse i utformingen av samfunnet. Kunnskapsdepartementet (2017) vektlegger det kulturelle mangfoldet i denne delen av høringsutkastet, der de skriver at mangfoldet på sitt beste bidrar til å berike fellesskapet, men at det «... alltid vil være motsetninger og spenninger mellom individer og grupper i et demokratisk samfunn» (s. 14). Åpenhet, toleranse og tillit bemerker seg som viktige verdier i det demokratiske samfunnet, da de skal bekjempe fremmedfrykt, krenkelser og andre trusler mot fellesskapet og demokratiet.

Jeg skal nå ta et dybdykk i ordet *Demokrati*. Bruken av ordet demokrati skiller nemlig i stor grad høringsutkastet til ny overordnet del av læreplan (Kunnskapsdepartementet 2017) fra den generelle delen av læreplanen (UDIR, 2015). Den nåværende generelle delen av læreplanen nevner ordet demokrati i ulik form⁸ kun 5 ganger. I høringsutkastet til ny overordnet del av læreplanen nevnes demokrati hele 30 ganger. Dette tydeliggjør vektleggingen av nettopp dette begrepet i det nåværende skolepolitiske landskapet. I høringsutkastet beskriver Kunnskapsdepartementet (2017) verdien demokrati som utelukkende positiv, blant annet som «... en bærebjelke i samfunnet» (s. 8). Det skal nevnes at også formålsparagrafen i opplæringsloven (1998, § 1-1) forteller oss også at opplæringen skal fremme demokrati. Fors

⁸ Inkluderer også blant annet demokratisk, udemokratisk, demokratiet

og Vetlesen (2015) stiller seg mer kritisk til bruken av ordet demokrati enn det Kunnskapsdepartementet ser ut til å gjøre, og beskriver det som «... et operasjonelt begrep, uten etisk innhold i seg selv – bortsett fra den moralen som sier at flertallet bestemmer» (s. 133). Demokratiet legger kun til rette for moralen og etikken som flertallet i samfunnet sitter med. Hitler ble demokratisk valgt. Den europeiske imperialismen hadde flertallet i ryggen. Majoriteten i Norge støtter olje- og gassutvinning i Nordsjøen og Barentshavet. Disse eksemplene viser at valgene og holdningene som demokratiet legger til rette for, ikke kan forsvares etisk i alle tilfeller. (Foros og Vetlesen, 2015, s.133)

Her forslår Foros og Vetlesen (2015) heller bruken av ordet *deltakelse* som en mer passende term i deres forståelse av den politiske dannelsen. De forsvarer bruken av ordet med at det at vi deltar eller engasjerer oss i samfunnsmessige anliggender ikke er en selvfølge i dag (s. 134). Det i boka⁹ ikke sier noe om, er at vi derimot faktisk kan se en positiv utvikling i valgdeltakelsen blant unge fra stortingsvalget 2009 til 2013. Valgdeltakelsen blant unge i aldersgruppen 18-21 steg fra 56,2% i 2009 til 66,5% i 2013 (Bergh, 2013, s. 4). Grunnen til denne økningen kan det spekuleres i, men Bergh (2013) nevner den økende interessen for politisk deltakelse blant unge som en følge av terrorangrepet på Utøya 22. Juli 2011. Det politiske engasjementet blant ungdommene som ble rammet fremsto gjerne som et ideal. Og de store mediene og politiske partiene la også stor vekt på å appellere til de unge velgerne (s. 1). Om denne prosentandelen av valgdeltakelse blant unge holder seg stabil, øker eller minker, får vi svar på ved stortingsvalget høsten 2017.

Idealet om et stort politisk engasjement blant unge er en klar positiv samfunnsutvikling, og noe skolen bør dra nytte av i sitt dannelsesoppdrag. Foros og Vetlesen (2015) påpeker at det hjelper verken med sosiale medier, elevvalg eller oppfordringer til å bruke stemmeretten, hvis ikke politiske spørsmål blir tematisert i skolen (s.134). Gjennom politisk diskusjon vil det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap kunne føre til økt politisk interesse og engasjement blant elever. Akkurat vektleggingen av begrepet demokrati kan være kritikkverdig og noe som bør diskuteres videre, men dette tverrfaglige temaet kan legge godt til rette for en fungerende politisk dannelse.

⁹ 1. utgave av *Angsten for Oppdragelse* (Foros og Vetlesen, 2015) ble gitt ut i 2012, året før stortingsvalget 2013.

4.3.3 Bærekraftig utvikling

I det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling skal elevene få innsikt i menneskers levesett og ressursbruk og hvordan dette påvirker naturmiljøet. Det forklares at «Sammenhengene mellom teknologiutvikling, miljøutfordringer og etisk bevissthet ...» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14) er sentrale punkter elevene skal ha innsikt i. Kunnskapsdepartementet (2017) nevner at forvaltning av naturmiljøet henger sammen med sosiale og økonomiske forhold. Dette påpeker også Foros og Vetlesen (2015) der de under deres bærende tema økonomisk dannelse kritiserer tanken om en evig økonomisk vekst. De skriver at «Vi produserer mer og mer, tempoet skrus opp, og vi øker alle budsjetter – men utbyttet står ikke i forhold til kostnadene» (s. 116). Eksempelvis nevner de at det brukes ti til femten ganger så mye energi på å produsere mat som den energien som faktisk ligger i produktene.

I den økonomiske diskusjonen om skole, spør Foros og Vetlesen (2015) om læringsutbyttet til elevene tilsvarer at den norske skolen er den dyreste i verden. «... koker det bort i møter, organisering, papirarbeid, skjermesysler og honnørord? I hvor stor grad har kostnadene ført til bedre undervisning?» (s. 117). Bærekraftig utvikling handler om å utnytte de ressursene vi har til det fulle, og det finnes mange flere eksempler på at dette ikke blir gjort i dagens samfunn.

Det er særlig innen natur- og miljøvern at debatten om bærekraftig utvikling står sentralt, noe som uttrykkes tydelig i høringsutkastet. Kunnskapsdepartementet (2017) skriver at bærekraftig utvikling innebærer «... å verne om livet på jorda og å ta vare på behovene til mennesker som lever i dag uten å ødelegge fremtidige generasjoners muligheter til å dekke sine» (s. 14). På denne måten får også bærekraftig utvikling et samfunnsetisk dannelsesperspektiv ved at elever skal lære seg ikke bare å tenke på sine egne ressursbehov men også å tenke på de neste generasjoner.

I Foros og Vetlesens (2015) bærende tema økologisk dannelse beskrives også natur- og miljøvernsaspektene som nødvendige i dannelsen. Fenomenet liv, også våre egne liv, er «... utsatt under menneskets herredømme» (s.110). Gjennom naturvitenskapen løser vi stadig flere av livets gåter, men samtidig krenker og truer vi livet ved å bruke opp ressursene vi får av naturen. Mennesket som art bruker nemlig rundt halvparten av ressursene som fotosyntesen skaper. (Foros og Vetlesen, 2015, s.110).

Ikke alle barn blir tatt med ut i naturen for å kunne observere hvordan den henger sammen eller hvordan vi som mennesker er avhengige av ressursene vi får fra naturen. Her kan skolen

være en viktig bidragsyter i den økologiske dannelsen. Barn trenger kunnskap og opplevelser som gjør at de får respekt for naturen, livet og livets mangfold, og dette kan det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling bidra til på en god måte.

4.3.4 En kort sammenfatning

De tre tverrfaglige temaene som dukker opp i høringsutkastet til ny overordnet del av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) vil legge godt til rette for at skolen skal kunne drive dannelse. Med de tverrfaglige temaene folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling mener jeg en ny overordnet del av læreplanen virkelig kan finne sin plass som et styringsdokument for den norske skolen.

Høringsutkastet er skrevet på en kortfattet, oversiktlig og konkret måte, samtidig som det åpner for at de ulike skolene og lærerne selv kan bidra med det didaktiske. Det er lett å trekke en kobling mellom Kunnskapsdepartementets (2017) tverrfaglige temaer og Foros og Vetlesens (2015) bærende temaer, men om Kunnskapsdepartementet er påvirket av boken *Angsten for oppdragelse er vanskelig å si*.

Det jeg kan si noe om, er den positive oppblomstringen av oppdragelses- og dannelsesspørsmålene i det skolepolitiske landskapet. Dannelse og oppdragelse har slik jeg ser det i en periode vært overskygget av kompetansehevelse og resultatmål, men har med det nye høringsutkastet fått en større plass i skolens styringsdokumenter. Dette er en positiv utvikling i et samfunnsetisk perspektiv, og jeg håper de tverrfaglige temaene blir bevart i den ferdige versjonen av ny overordnet del av læreplanen.

5. Et oppsummerende utblikk

Denne bacheloroppgaven har hatt som mål å diskutere flere store pedagogiske spørsmål, noe jeg har savnet fra min tid på grunnskolelærerutdanningen. Jeg har ønsket å redegjøre for hva dannelsens paradokser er, og hvordan skolen kan drive dannelse på tross av disse paradoksene. Første hoveddel hadde et samfunnsetisk utgangspunkt. Her ble det redegjort for samfunnets verdirelativistiske utvikling og hvorfor det flytende moderne har gjort at dannelse i skolen er viktigere nå enn noen gang tidligere.

I andre hoveddel redegjorde jeg for hvorfor dannelsen kan sies å være paradoksal med utgangspunkt i filosofiske perspektiver fra Rousseau og Kant, samt nyere tolkere av deres pedagogiske filosofi. I tredje hoveddel ble de samfunnsetiske og filosofiske perspektivene fra tidligere i oppgaven gjort praksisnært for læreryrket. Her ble det beskrevet hvordan lærere kan forholde seg til dannelsens paradokser. Det ble også drøftet hvordan skolen kan drive dannelse gjennom de tre tverrfaglige temaene som blir beskrevet i høringsutkastet til ny overordnet del av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Med det verdirelativistiske flytende moderne er det viktige nå enn noen gang tidligere at skolen står stødig i sitt syn på normativ etikk og moral. Skolen er ikke verdinøytral. Skolen har et samfunnsetisk ansvar til å oppdra og danne barn og unge inn i et sett med verdier, bygget på opplæringslovens formålsparagraf (1998, §1-1). Dette verdigrunnlaget utdypes i høringsutkastet til ny overordnet del av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Ved bruk de tre tverrfaglige temaene som nevnes i dette høringsutkastet kan skolen ha et godt grunnlag for å kunne danne elever inn i dette settet med verdier. Blant disse har vi selvsagt gode verdier som åpenhet og toleranse, men også en verdi jeg vil stille meg mer kritisk til: Demokrati. Demokrati som verdi sier ingenting etisk annet enn den moralen som ligger hos flertallet. Her støtter jeg forslaget til Foros og Vetlesen (2015) som foreslår verdien deltakelse som erstatning for verdien demokrati (s.134). Å være engasjert og å delta i samfunnsmessige anliggender er mer positivt i et samfunnsetisk perspektiv enn det å si at flertallet sitter med den riktige moralen.

I et intervju med Øystein Linnebo på Universitetet i Oslos nettside, forteller han at logiske paradokser tvinger oss til å tenke nytt. De «... oppfordrer oss til å lytte til det som skurrer. For å komme videre» (Kildahl, 2014). Denne bacheloroppgaven har aldri påberopt seg å løse

dannelsens paradokser. Jeg vil heller stille spørsmålet: Kan de i det hele tatt løses? «Neppe» skriver Lars Løvlie om det pedagogiske paradoks i sin innledning til Kants Om Pedagogikk (1803/2016, s. 34).

I spenningen mellom frihet og tvang handler det ikke om å velge det ene eller det andre. Slik jeg ser det, handler det om å erkjenne at det pedagogiske paradoks er tilstede i dannelsen og oppdragelsen til enhver tid. Det samme gjelder for barndommens grunnprinsipp. Som lærere og oppdragere må vi anerkjenne at det finnes en spenning mellom frihet og tvang i oppdragelsen. Vi må anerkjenne at vi ikke kjenner barndommen. Vi kjenner vår egen barndom, men våre egne livserfaringer er ikke tilstrekkelige som grunnlag for dannelse og oppdragelse av andre mennesker. Ved å reflektere rundt dannelsens paradokser, anerkjenne at de er der og ta hensyn til dem, kan lærere være bedre rustet til å møte yrkeshverdagen med et av verdens viktigste samfunnsoppdrag: Å oppdra og danne barn og unge.

Litteraturliste

Bauman, Z. (2006). *Flytende modernitet*. Oslo: Vidarforlaget

Bergem, T. (2014). *Læreren i etikkens motlys: innføring i yrkesetisk tenkning og praksis* (3.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Bergh, J. (2013). *Valgdeltakelse i ulike aldersgrupper: Historisk utvikling og oppdaterte tall fra stortingsvalget 2013*. Oslo: Institutt for samfunnsforskning.

Foros, P.B., Vetlesen, A.J. (2015). *Angsten for oppdragelse* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget

Hansen, B. (1803/2016). Oversetterens forord. I I. Kant, *Om pedagogikk* (s.7-18). Oslo: Aschehoug.

Hellesnes, J. (2004). *Illusjon?* Oslo: Det Norske Samlaget.

Jakobsen, J. (2009). Å lide av ubestemthet: Axel Honneths hegelianske samtidsdiagnose. *Agora*, 27(4), 5-22.

Jakobsen, J. (2013). Axel Honneth: Anerkjennelse, danning og utdanning. I I.S. Straume (Red.), *Danningens Filosofihistorie* (1. utg., s. 357 – 367). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Kant, I. (1803/2016). *Om pedagogikk*. Oslo: Aschehoug.

Kildahl, M. (2014). *Gamle paradokser gir ny innsikt*. Hentet fra <https://www.hf.uio.no/ifikk/forskning/aktuelt/aktuelle-saker/2014/gamle-paradokser-gir-ny-innsikt.html>

Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet* (St.meld. nr. 28, 2015-2016). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del: verdier og prinsipper*. (Høringsutkast av 10.03.17) Hentet fra

<https://www.regjeringen.no/contentassets/ac9720408d464a83a7926f33dbcb7616/horingsutkast-fra-kunnskapsdepartementet-10.03.17--overordnet-del---verdier-og-prinsipper.pdf>

Løgstrup, K.E. (2010). *Den etiske fordring* (4.utg.). Århus: Forlaget Klim

Løvlie, L. (2003). Teknokulturell danning. I R. Slagstad, O. Korsgaard & L. Løvlie (Red.), *Dannelsens forvandlinger* (s. 347-371). København/Oslo: Pax Forlag

Løvlie, L. (1803/2016). Innledning. I I. Kant, *Om pedagogikk* (s. 19-38). Oslo: Aschehoug.

Molstad, B. (regi). (2016). Motivatoren. I L. Nederhoed (Red.), *Folkeopplysningen*. Oslo: Norges Rikskringkasting

Oettingen, A.V. (2001). *Det pædagogiske paradoks*. Århus: Forlaget Klim.

Oettingen, A.V. (2004). Jean-Jacques Rousseau: Den moderne – Paradoksale – Opdragelse. I K. Steinsholt & L. Løvlie (Red.), *Pedagogikkens mange ansikter: Pedagogisk idéhistorie fra antikken til det postmoderne*. (s. 114-124). Oslo: Universitetsforlaget.

Opplæringsloven, LOV-1998-07-17-61. (2017). Hentet fra <https://lovdata.no/>

Rousseau, J. (1762/1997). *Emil : eller om opdragelsen* (2.utg). København: Borgen.

Steinsholt, K., Dobson, S. (2011). (Litt mer enn et) Forord. I K. Steinsholt & S. Dobson (Red.), *Dannelse: Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (s. 7-11). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Straume, I.S. (2011). Danning i en flerkulturell lærerutdanning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95(1), 5-15.

Thoresen, I.T. (2016, 10. oktober). 5 årsaker til at det er unødvendig å endre generell del av læreplanen. *Utdanningsnytt*. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/debatt/2016/oktober/5-arsaker-til-at-det-er-unodvendig--a-endre-generell-del-i-lareplanen/>

Utdanningsdirektoratet. (2015). Generell del av læreplanen. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>