

Eleven i skolens formålsparagraf

Av Ole Andreas Kvamme

Abstract

The article provides an hermeneutic and text-based analysis of the Preamble of the schools of Norway, as decided by the Norwegian Parliament in 2008. The research question of the article is as follows: In which ways is the pupil described in the text of the Preamble? The analysis leads into a discussion of moral philosophy, with emphasis on virtue ethics.

Keywords

Preamble of schools • the pupil • pedagogical philosophy • virtue ethics

Ole Andreas Kvamme (f. 1965), universitetslektor ved Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo, lektor ved Oslo katedralskole. Niels Juels gate 70B, 0259 Oslo. E-post: ole.kvamme@oslo-katedral.vgs.no

INNLEDNING

I sentrum for denne artikkelen står skolens formålsparagraf, vedtatt av Stortinget i 2008. Bostadutvalgets utredning NOU 2007:6 *Formål for framtid* slår på side 25 fast at formålsparagrafen har «en viktig konkret funksjon som retningsgivende for øvrige lovparagrafer og styringsdokumenter» og «en viktig symbolsk funksjon som uttrykk for samfunnets normer og verdier». Dette gjør den til en sentral tekst i norsk offentlighet.

I det følgende vil jeg foreta en nærmere

analyse av skolens formålsparagraf.¹ Analysen er styrt av en interesse for eleven² i norsk skole, slik hun eller han trer fram i denne sentrale teksten. Hva slags bilde av eleven er det som viser seg? Angir formålsparagrafen noen retning for denne eleven? Jeg vil arbeide tekstnært og hermeneutisk, nærlese formålsparagrafen og aktivt trekke veksler på Bostadutvalgets utredning, sitert ovenfor. Analysen av formålsparagrafen reiser moralfilosofiske problemstillinger som må drøftes nærmere. Underveis vil jeg gjøre bruk av dygdsetiske³ perspektiver,

1. Når det blir sitert fra formålsparagrafen, oppgis ikke referansen i løpende tekst. Hele referansen er gitt i litteraturlisten.
2. I formålsparagrafen står det «elevene og lærlingene» siden loven både gjelder for grunnskole og begge de videregående studieretningene. For enkelthets skyld vil jeg i det følgende primært omtale bruke «eleven» som subjekt og synliggjør på denne måten også den pedagogiske forankring i studiespesialiserende studieretning. Når jeg bruker entall i det følgende, er det ikke for å dyrke et individperspektiv, men for å gi et samlende bilde av den eleven som trer fram i formålsparagrafens beskrivelser. Eleven er i paragrafen en abstraksjon, i artikkelen en konstruksjon, men blir i skolen et menneske av kjøtt og blod.

primært hentet fra Aristoteles. I denne forstand kan artikkelen forstås som et bidrag innen pedagogisk filosofi⁴.

Det pågår i dag en viktig debatt både nasjonalt og internasjonalt om hva som er skolens oppgave i vår tid. I denne konteksten er den norske skolens formålsparagraf interessant. I artikkelen vil jeg vise, med perspektiver blant annet fra Martha C. Nussbaum, hvordan formålsparagrafens normative karakter gjør den betydningsfull i denne debatten.

Da Stortinget 5. desember 2008 vedtok ny formålsparagraf for skole og barnehage, var dette sluttpunktet på en prosess som i lengre tid hadde engasjert fagfolk, studieinstitusjoner og politiske beslutningstakere. Den omfattende tidsbruken og ressursbruken er et signal om den betydning disse tekstene har i det norske samfunnet.

På 2000-tallet pågikk også en annen debatt om tilstanden i norsk skole. Den hadde sitt utgangspunkt i resultatene fra store internasjonale skoleundersøkelser som TIMSS og PISA, den siste initiert og iverksatt av OECD i år 2000 med testing av ferdigheter i lesing, matematikk og naturfag. Her scoret norske elever omtrent midt på treet, noe verken politikere eller offentligheten for øvrig var fornøyd med. Dette er en viktig bakgrunn for Kunnskapsløftet, den store reformen i norsk skole på 2000-tallet som på det nærmeste var avsluttet da Stortinget vedtok formålsparagrafen. (Sjøberg 2007:112).

Professor Svein Sjøberg ved Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo peker på at bakgrunnen for de

mange skoleundersøkelsene er at «utdanning er blitt en viktig faktor i internasjonal handel og konkurranse. [...] Organisasjoner som OECD har som hovedmål å fremme økonomisk vekst og utvikling. De er ikke primært interessert i dannelsen og 'det gode liv'. Men fordi kunnskap og kompetanse er en nøkkel for den økonomiske utviklingen i et moderne samfunn, har de i senere år blitt stadig mer interessert i skole, utdanning og forskning» (Sjøberg 2007: 131-132).

Sjøberg er ikke negativ til undersøkelserne i seg selv, men han er kritisk til den vekt og betydning de har fått i skoledebatten. Han har også pekt på hvordan undersøkelserne tar utgangspunkt i en kontekstløs skole uten grunnleggende verdier, en skole ingen norsk politiker ville ønske seg, om vedkommende tenkte seg om.

I 2010 kom den amerikanske filosofen Martha C. Nussbaum med en debattbok som var et varsko om det hun forstod som en global krise i utdanningspolitikken.⁵ Nussbaum pekte på at i nasjon etter nasjon verden over vrakes egenskaper som trengs for å holde demokratier levende, av hensyn til konkurransevne og profitt. Det er de humanistiske fag som nå svekkes både i skole og akademia, skriver Nussbaum, og tydeliggjør sitt anliggende ved å kontrastere to mennesketyper:

If this trend continues, nations all over the world will soon be producing generations of useful machines, rather than complete citizens who can think for themselves, criticize tradition, and understand the significance of

3. Dygdsetikken har greske røtter og greske *areté* oversettes på norsk både med «dygd» og «dyd». I det følgende brukes den første formen for å understreke at karakteregenskapene det er snakk om, handler om å *duge*.
4. Jf for eksempel Peter Kemps bestemmelse av pedagogisk filosofi i Kemp 2011: 215-216.
5. Nussbaum er med sin posisjon som universitetsprofessor primært opptatt av situasjonen innenfor akademia. Men hun trekker fram en rekke eksempler fra skolen og etablerer en pedagogisk plattform med relevans for begge utdanningsinstitusjonene. Derfor er det i denne sammenheng unødvendig å skjelve mellom de to.

another person's sufferings and achievements. The future of the world's democracies hangs in the balance (Nussbaum 2010:2).

Når temaet er utdanning, er det selvsagt ikke tilfeldig at Nussbaum slik velger å *personifisere* den krisen hun mener å avdekke. I både skole og akademisk skjer det en dannelse av mennesker. Dette er også bestemmende for perspektivet i denne artikkelen. Skolens formålsparagraf er et pregnant uttrykk for hva samfunnet, med Stortinget som lovgivende myndighet, ønsker med skolen. Når oppmerksomheten vendes mot hva slags riss av eleven som her trer fram, aktualiseres et dannelsesperspektiv⁶ på skolens virksomhet. Her melder det seg flere andre problemstillinger, som jeg vil berøre etter hvert, og da primært ved å trekke veksler på dygdsetiske perspektiver fra Aristoteles. I artikkelens siste del vil jeg så vende tilbake til den større samfunnskonteksten som formålsparagrafen skal virke innenfor.

FORMÅLSPARAGRAFEN: PROSESSEN FRAM MOT ENDELIG LOVTEKST

Den konkrete bakgrunnen for oppnevningen av Bostadutvalget i 2006 var Soria-Moria-erklæringen fra desember 2005 der den rødgrønne regjeringen ønsket å «gjennomgå den kristne formålsparagrafen i opplæringsloven.» (Ot.prp. nr. 46 (2007-2008) *Om lov om endringer i opplæringslova*: 6.) Den politiske prosessen viste at det var bred politisk vilje til en lovendring. Dette gjaldt ikke minst åpningssetningen i den gamle formålsparagrafen: «Grunnskolen skal i samarbeid og forståing med heimen hjelpe til med å gi elevane ei kristen og moralsk oppseding» (her sitert fra NOU 2007:

6 *Formål for framtida*: 16). Dette formålet var i strid med menneskerettigheter Norge som nasjon hadde forpliktet seg på. Formuleringen tilhørte en annen tid, og er i dag ute av norsk lovverk.⁷

Den nye tid er først og fremst preget av et stadig mer pluralistisk Norge, av Bostadutvalget formulert slik: «Det har skjedd gjennomgripende endringer i det norske samfunnet siden begynnelsen av 1970-årene. På mange måter er økt pluralisme et stikkord.» (Samme verk: 16). Den nye formålsparagrafen skulle reflektere denne endringen og samtidig være i overensstemmelse med religionsfriheten som en grunnleggende rettighet i dette samfunnet.

Veien fram mot ferdig lov, vedtatt av Stortinget i 5. desember 2008, har vært styrt av en betydelig vilje til konsensus. Dette preget både utvalgets arbeid og Stortingets behandling. I Bostadutvalget var det ene primærstandpunktet bestemt av et ønske om å utelate referanser til religioner og livssyn helt, mens det andre primærstandpunktet tok til orde for en tydeligere markering av skolens forankring i en kristen og humanistisk tradisjon. Det endelige forslaget framstår som et kompromiss mellom disse to posisjonene. På Stortinget ble enighet nådd ved at forankringen i en kristen og humanistisk arv og tradisjon ble tydeligere enn det Bostadutvalgets konsensusforslag la opp til. Stortinget la seg med andre ord på flere punkter tett opp til det ene primærstandpunktet. I tillegg la Stortinget inn en henvisning til den nasjonale kulturarven.

Ikke overraskende har medlemmer av Bostadutvalget som stod for det andre primærstandpunktet, uttrykt seg kritisk til

6. «Dannelse» og «danning» (brukt av Bostadutvalget) er i det følgende synonyme.

7. Sitatet over får også fram hvordan grunnskolen og den videregående opplæringen var behandlet adskilt i den gamle formålsparagrafen. En ikke uvesentlig endring i 2008 var at alle formuleringene nå dekket hele det 13-årige skoleløpet.

denne politiske prosessen. Tydeligst har generalsekretær i Human-Etisk Forbund Kristin Mile vært som mener det fortsatt er snakk om «et opplæringsformål som favoriserer en religion» (Mile 2008:URL). En slik innvending kan tyde på at skolens formålsparagraf vil kunne forbli et diskusjonstema i årene som kommer. Likevel har prosessen fram mot 2008 gitt et robust grunnlag for Stortingets vedtak i den forstand at ulike syn har fått bred plass hele veien, dette i motsetning til innføringen av KRL-faget på 1990-tallet. I ettertid er det lett å se at det nye faget den gang trolig hadde fått en mindre trang start om religions- og livssynsminoriteter var blitt tatt på alvor helt fra begynnelsen av, det vil si allerede i sammensetningen av utvalget som i sin tid forberedte KRL-faget.

Selv om debatten gjengitt ovenfor er betydningfull, mener jeg det er like viktig å plassere formålsparagrafen innenfor det større ordskiftet om skolens tilstand og oppgave som jeg refererte til innledningsvis. Det er dette som vil stå i sentrum i det følgende, og da er det ordlyden i den endelige formålsparagrafen som skal analyseres. Så vil jeg likevel, i forbindelse med formålsparagrafens verdiforankring, berøre pluralismedebatten som altså var den direkte foranledningen til utarbeidelsen av ny formålsparagraf.

Til tross for Kirke-, utdannings- og forskningskomiteens endringer, er det Bostadutvalgets arbeid som ligger til grunn for den teksten som Stortinget har samlet seg om. Utvalgets forslag er klart gjenkjennelig i det endelige vedtaket; dette er altså noe langt mer enn et råutkast. Dette forholdet er begrunnelsen for at det i den videre analysen skal trekkes betydelige vekslers på NOU 2007:6 *Formål for framtida*.

HVA SLAGS TEKST ER SKOLENS FORMÅLSPARAGRAF?

Bostadutvalget stiller seg samlet bak sin vurdering av hva slags status formålsparagrafen har. Her heter det: Skolens formålsparagraf skal være «retningsgivende» for virksomheten. Den skal «forstås som grunnlag for praksis» og skal kunne «omsettes i praksis». Formålet «fungerer som mandat for alle som har et ansvar for virksomheten», det er et «budskap til alle som bruker» skolen og «til allmennheten.» Videre er formålet «overbygningen som gir retning for og setter rammer for utformingen av virkemidlene» for å styre opplæringen. (alle sitater fra NOU 2007:6, *Formål for framtida*: 21, se for øvrig også side 25).

Betegnelse som her knyttes til formålsparagrafen, viser at dette er en tekst som fungerer på ulike nivåer og som kan ha ulike bruksområder. Den er et overordnet grunnlagsdokument for det som skjer i skolen og et dokument med en sterk symbolbetydning («budskap») både inn i skolen, men også ut i offentligheten – til allmennheten. Lenger ute i utredningen sies det, som sitert i denne artikkelens innledning, med rene ord; formålsparagrafen «har en viktig symbolsk funksjon som uttrykk for samfunnets normer og verdier» (samme verk:25).

Formålsparagrafen forstås også som et overordnet styringsverktøy for skolens virksomhet, det vil si for skoleeierne og skolelederne. Og samtidig gir den alle som har ansvar i skolen – lærere inkludert, et mandat, det vil si en fullmakt og et oppdrag.

Formålsparagrafen er en juridisk tekst, plassert som den er, først i opplæringsloven. Dette understreker at mandatet som her blir gitt, også har en forpliktende karakter. Forpliktelsen viser seg i at teksten er forenet i et sammenbindende og definerende «skal» som styrer alle formuleringene. Likevel er teksten som vi skal se, ikke pre-

get av en juridisk språkbruk. Den ble også i stor grad skjermet fra å formulere mer konkrete pedagogiske forpliktelser, som eksempelvis kravet til tilpasset opplæring.⁸

FORMÅLSPARAGRAFENS

TRE PERSPEKTIVER

Bostadutvalget vektla tre ulike perspektiver i formålsparagrafen, et samfunnsperspektiv, et individperspektiv og et institusjonsperspektiv. De tre perspektivene er tydelig gjenkjennelige i den endelige formålsparagrafens oppbygning. De fire første avsnittene omhandler samfunnsperspektivet. Her er «opplæringa» det bærende subjektet i formuleringene. I femte og sjette avsnitt stilles individperspektivet i sentrum og «elevane» overtar som tekstens subjekt. I det siste avsnittet kommer institusjonsperspektivet til uttrykk ved at «skolen» fungerer som subjekt.

Bostadutvalget framhever at samfunns- perspektivet er ment å gi et grunnlag for virksomheten og viser her både til samfunnets verdigrunnlag og tradisjon (samme verk: 25), mens individperspektivet uttrykker «en ønsket retning for barn, elevers utvikling som mennesker, samfunnsborgere og fagpersoner» (samme sted). Det tredje og siste perspektivet handler om «hvordan institusjonene kan tilrettelegge for at både samfunns- og individperspektivet best mulig kan komme til uttrykk i virksomheten» (samme verk:26).

Det er individperspektivet som gir de tydeligste konturene til bildet av eleven i for-

målsparagrafen. Men det er interessant å merke seg at skolen blir oppfattet som en institusjon som fører individperspektivet og samfunnsperspektivet sammen. Det gjør det nærliggende å undersøke om ikke også den delen av formålsparagrafen som omfatter samfunnsperspektivet, bidrar til å tegne bildet av eleven.

Dette er ikke uten videre så ukontroversielt og selvsagt som det kanskje høres ut som. Det blir tydelig når vi bringer inn et moralfilosofisk perspektiv på skolens formål. Arne Johan Vetlesen viser til hvordan ledende moralteorier i moderniteten avviser å ta stilling til hva som er det gode liv. «Det gode liv er individets sak, ikke samfunnets og fellesskapets» (Vetlesen 1998: 8).

Ifølge Vetlesen er dygdsetikken et korrektiv til vegringen mot å forstå individ og moral innenfor en større ramme som involverer samfunnet. «[D]et angivelig utidsmessige, det ikke tidstilpassede ved dydsetikkens tilnærming til spørsmålet om forholdet mellom individ og samfunn, til spørsmålene om det gode liv og de viktige verdier, denne angivelige svakheten ved dydsetikken vis-à-vis samtiden er kan hende i stedet dens styrke.» (Vetlesen 1998:12).

Dydsetikkens gjenkomst i nyere tid er preget av en sterk interesse for Aristoteles⁹. Det interessante i denne artikkelens sammenheng er at det her er perspektiver som er relevante i en drøfting av forholdet mellom samfunnsperspektivet og individperspektivet i formålsparagrafen. Aristote-

8. Bostadutvalget viser her til St. meld. 16 (2006-2007) ...og ingen stod igjen: 76-77 som signaliserer at prinsippet om tilpasset opplæring skal omtales spesielt og ikke legges inn i formålsparagrafen (NOU 2007: 6 *Formål for framtida*: 32). Helt entydig er bildet likevel ikke. Kunnskapsdepartementet justerte Bostadutvalgets formulering, elevene skal ha «høve til medverknad» til «rett til medverknad» og viste her til Elevorganisasjonens ønske om å styrke elevrettighetene i formålsparagrafen (Ot.prp. nr. 46 *Om lov om endringer i opplæringslova*: 28).

9. I antologien *Dydsetikk* fra 1998, redigert av Vetlesen, dokumenterer de ulike bidragene dygdsetikkens gjenkomst på ulike felter. Vetlesen konstaterer i innledningen: «Aristoteles utgjør den suverene «founding father» som alle versjonene trekker veksler på. Således er det ikke tilfeldig at Aristoteles danner den røde tråd gjennom samtlige bidrag i denne boken.» (Vetlesen 1997: 12).

les bringer jeg da inn når jeg går fra analysen av individperspektivet til samfunnsperspektivet. I det Vetlesen kaller *det utidssvarende* ved Aristoteles, skapes det en friksjon mellom Aristoteles' førmoderne forståelse og en moderne forståelse. Jeg vil ikke prøve å unngå denne friksjonen, men heller synliggjøre den for at dette ytterligere kan bidra i avklaringen av hva slags elev det er mulig å se avtegne seg i formålsparagrafen.

INDIVIDPERSPEKTIVET

Skolens formålsparagraf har grunnleggende sett en teleologisk – formålsrettet – struktur. Formålet er tydeligst formulert i det nevnte individperspektivet, knyttet til eleven. Dette skjer i fire påfølgende setninger¹⁰ over to avsnitt. Den første setningen har en overordnet karakter: Her heter det at eleven skal «utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet». På denne måten gjøres det klart at dannelsens mål er livet i samfunnet, eleven blir med andre ord forstått som et samfunnsvesen. Eleven skal kunne bli i stand til å delta i samfunnet ved å utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger. Bostadutvalget omtaler det som et bredt kunnskapssyn, slår fast at dette skal skje «både for samfunnets del og for [elevens] egen utvikling» og viser også til Generell del av læreplanen der disse tre komponentene anses som likeverdige. (NOU 2007:6 *Formål for framtida*: 31).

Andre setning er mer åpen enn den første, vekten ligger på å beskrive et pedagogisk rom eleven skal kunne utfolde seg

innenfor, eleven skal «få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrang.» Bostadutvalget framhever at dette har en egenverdi og angir dermed en grense mot et instrumentelt syn på opplæringen (samme sted). På den måten involverer denne setningen om mennesket som skapende, også en respekt for menneskets frihet: Det er ikke noe eleven skal, men noe det «skal få» mulighet til.

I tredje setning framhever formålsparagrafen eksplisitt betydningen av kritisk tenkning. Eleven skal «lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst.» Bostadutvalgets understreker betydningen av at elevene utvikler evnen til å forholde seg kritisk til sin omverden og setter dette inn i en uttalt demokratisk sammenheng:

Kritisk tenkning er avhengig av at elevene utvikler evne til å se en sak fra flere sider, noe som igjen er avgjørende elementer i en demokratisk dannelsesprosess der deltakelse i samfunnet hviler på evne til gjennomtenkning og argumentasjon. (NOU 2007:6 *Formål for framtida*: 32).

Etisk handling settes av utvalget i sammenheng med etisk refleksjonsevne og kan her forstås som et uttrykk for etisk veloverveid handling. Utvalget legger vekt på at dette involverer å «tenke seg inn i den andres posisjon og livssituasjon.» (Samme sted). At handlingen også skal være miljøbevisst, er en videre konkretisering som svarer på en av de virkelig store etiske utfordringene i vår tid.¹¹

Siste setning som eksplisitt omhandler individperspektivet, kan forstås som en ut-

10. «Setning» brukes i det følgende, når annet ikke er uttrykt, om perioden mellom to store skille tegn.

11. Her finner vi en av få justeringer som Regjeringen foretok i Bostadutvalgets forslag. Bostadutvalgets formulering var at eleven «skal lære å tenkje kritisk, handle etisk og ta økologisk ansvar.» I sin begrunnelse for det som kan forstås som en avsvemming, skriver departementet at det innebærer «en stor forpliktelse for unge mennesker å måtte «ta ansvar for bærekraftig utvikling». Etter departementets syn vil det være både mer nøkternt og realistisk å pålegge elevene «å handle ... miljøbevisst.» Ot.prp. nr. 46 (2007-2008) *Om lov om endringer i opplæringslova*: 29.

dypning av skolen som et sted for utvikling av demokratisk dannelse. Eleven skal «ha medansvar og rett til medverknad.» Utvalget betoner betydningen av dette «som forberedelse til demokratisk deltakelse i samfunnet og som grunnlag for samfunnsengasjement både lokalt, nasjonalt og internasjonalt» (samme sted).

Skolens formål er, på bakgrunn av disse fire setningene i formålparagrafen, å danne menneske med etisk bevissthet og handlekraft, med frihet og skaperevne, med evne til kritisk tenkning og evne til å ta demokratisk medansvar. Samtidig har vi i den innledende setningen møtt et bredt kunnskapssyn: Eleven skal i den norske skolen utvikle både kunnskap, ferdigheter og holdninger som gjør det i stand til å finne sin plass i samfunnet. Det er dette bildet av eleven som skal utdypes når jeg nå fortsetter analysen av samfunnsperspektivet i formålparagrafen, men først en kvalifisering av bruken av Aristoteles i denne sammenheng.

MENNESKET SOM SAMFUNNSVESEN

HOS ARISTOTELES

Hva kjennetegner det mennesket som har nådd livets mål, og er lykkelig? Et slikt menneske er i en tilstand av fullstendighet, heter det i Aristoteles' moralfilosofiske hovedverk *Den nikomakiske etikk*. Dette begrepet (gresk: *autarkeia*) har opprinnelig en politisk betydning som betegnelse på selvstendighet eller uavhengighet, men det handler her ikke om et moderne autonomt subjekts uavhengighet, men om et, i utpreget forstand, sosialt vesen:

Vi tenker ikke da på det som gjør en ensom person, en som lever som enslig, fullstendig,

men en fullstendighet som også omfatter foreldre og barn og kone og i det hele tatt venner og medborgere, da mennesket av naturen er et samfunnsvesen. (Aristoteles 1999:10)

Dette synet på mennesket som samfunnsvesen og del av et fellesskap¹² setter sitt preg på oppøvelsen av karakteregenskapene eller dygdene (gresk: *areté*) som er nødvendige for at mennesket skal virkeliggjøre sin bestemmelse. Her er de moralske dygdene (som mot, rettferdighet, vennlighet og sjenerøsitet) grunnleggende for utviklingen av de intellektuelle dygdene (teoretisk viten, praktisk kunnen og klokskap (gresk: *phronesis*)). Særlig oppøvelsen av de intellektuelle dygdene krever undervisning, skriver Aristoteles. «Hvis det ikke hadde forholdt seg slik, ville man ikke trengt noen lærer; alle ville fra fødselen av vært enten gode eller dårlige» (Aristoteles 1999:24).

Læreren, fellesskapet, samfunnet er altså avgjørende for utviklingen av dygdene og dermed for at mennesket skal nå sin bestemmelse og bli lykkelig. Når dette skjer, vil det også virke positivt inn på fellesskapet. Men det forutsetter at fellesskapet selv er bærer av de samme dygdene. På denne måten skjer det en stadig utveksling mellom individperspektivet og samfunnsperspektivet hos Aristoteles.

OVERGANG: INSTITUSJONS- PERSPEKTIVET OG BETYDNINGEN AV DANNELSE

Aristoteles etablerer en tydelig forbindelse mellom individperspektivet og samfunnsperspektivet innenfor en pedagogisk ramme som har menneskets utvikling for øye.

12. Vetlesen beskriver dette menneskesynet på denne måten: «For Aristoteles ville individets tilbaketrekning fra fellesskapet være ensbetydende med at det sluttet å være menneske, at det gikk over til å være, som han sier, enten et umenneske (et monster) eller en Gud. Så sterk, så essensiell og intern, er forbindelsen mellom tilhørighet i et fellesskap og realiseringen av det spesifikt menneskelige hos Aristoteles.» (Vetlesen 1998: 162).

Dette er også den grunnleggende betydningen av begrepet dannelselse. Begrepet bringes inn i siste avsnitt i formålsparagrafen, av Bostadutvalget omtalt som institusjonsperspektivet. Her heter det at skolen skal «gi dei [elevene] utfordringar som fremjar danning og lærelyst». Som jeg tidligere har vært inne på, skriver Bostadutvalget at hensikten med avsnittet er å føre individperspektivet og samfunnsperspektivet sammen. Slik blir skolen som institusjon framstilt som en brubrygger mellom individet og samfunnet med dannelselse som nøkkelbegrep.

Når Bostadutvalget skal utdype sin forståelse av dannelselse, skjer det ved å framheve begrepets sosiale karakter.

I motsetning til utdanning, er ikke danning noe man har. Danning handler om hvordan man er, det er en kontinuerlig prosess som forutsetter refleksjon. Det handler om å få et aktivt og bevisst forhold til omgivelsene og om å reflektere over det en gjør. Danning skjer i samspill med andre og er en forutsetning for meningdanning, kritikk og demokrati. (NOU 2007:6 *Formål for framtida*: 26).

Det er klargjørende at målet om å «fremme danning» er plassert nettopp i den delen av formålsparagrafen som har til hensikt å sikre at både individperspektivet og samfunnsperspektivet kommer til uttrykk. I sitatet vektlegges evnen til kritikk som en av dannelsens konsekvenser. Hos Aristoteles kan dette forstås i lys av utviklingen av klokskap som dygd, knyttet til handlingslivet. Den kloke er i stand til å handle rett i situasjonen i kraft av å ha utviklet en selvstendig vurderingsevne.

Men hvor dypt stikker egentlig dygdsetikkens samfunnskritiske potensiale, i denne filosofens tapning, spør den amerikanske pedagogikkprofessoren Nel Noddings seg (Noddings:164), som ellers har trukket veksler på Aristoteles i sin egen pe-

dagogiske tenkning. Hvor stor er egentlig den klokes kritiske beredskap? Aristoteles' støtte til slaveriet og hans overtakelse av samtidens syn på kjønnsroller er tegn på at dygdsetikken kanskje forutsetter en grunnleggende aksept av de etablerte rammene den fungerer innenfor. Men som tidligere påpekt, at Aristoteles bryter med idealer og tankemønstre i vår tid, gjør ham ikke nødvendigvis mindre relevant for en drøfting av formålsparagrafen, blant annet fordi det får de samme idealene og tankemønstrene til å bli synlige. Dette viser seg når vi nå vender oss til formålsparagrafens samfunnsperspektiv.

HISTORISK OG KULTURELL FORANKRING

Skolens formålsparagraf innleder løfterikt. I første setning sies det at opplæringen skal «opne dører mot verda og framtida». Metaforen uttrykker idealet om en skole som utstyres eleven med håp og framtidstro. Deretter knyttes forbindelsen til elevens primære sosiale forankring, nemlig hjemmet – opplæringen skal skje «i samarbeid og forståing med heimen».

I flere av formuleringene som i fire avsnitt brukes til å konkretisere samfunnsperspektivet, utdypes bildet av eleven. Opplæringen skal gi eleven «historisk og kulturell innsikt og forankring» (første avsnitt), den «skal bidra til å utvide kjennskapen til og forståinga av den nasjonale kulturarven og vår felles internasjonale kulturtradisjon» (tredje avsnitt) og den skal «gi innsikt i kulturelt mangfald» og «fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkje-måte» (fjerde avsnitt).

Både historiebegrepet og kulturbegrepet bidrar til å konkretisere det vi med Aristoteles kan forstå som en forutsetning for menneskets utvikling, nemlig at det er innfelt i en større sammenheng, et samfunnsfellesskap. Det er i kraft av denne sammenhengen at dannelselse kan finne sted.

Samtidig er forståelsen av fellesskapet et stykke unna Aristoteles' oppfatning.

Det kulturelle fellesskapet som formålsparagrafen forutsetter, er preget av «kulturelt mangfold» og det er ikke begrenset til den nasjonale kulturarven, men strekker seg ut til «vår felles internasjonale kulturtradisjon.» Eleven som trer fram – med historisk og kulturell innsikt og forankring – er altså en tydelig del av en mangfoldig verden. Her uttrykkes en kompleks, global fellesskapsforståelse hinsides Aristoteles' utgangspunkt, bystatens samfunn av frie menn¹³.

Historiebegrepet utdypes ikke i formålsparagrafen, men det er neppe urimelig å forstå historisk innsikt og forankring som et uttrykk for en moderne bevissthet om mennesket som kan gripe forandrende inn i historien. Det motsatte synet kan da beskrives i Jon Hellesnes' polemiske ordelag: «Eit samfunn utan historie er ikkje noko samfunn, men eit «livsbyråkrati» som vi administrerer våre liv ut frå, og som fører til at vi er nøydde til det.» (Hellesnes 1992: 88). Hellesnes etablerer her en front mot en positivistisk historieforståelse og formulerer den også i en personifisert karakteristikk: «Eit menneske utan fortid, utan livshistorie, er ein levande dauing, eit menneske utan identitet.» Aristoteles vet at mennesket er innfelt i et livsløp, men han har en førmoderne historieforståelse, forankret i et gitt kosmos der menneskets oppgave er å finne sin plass.¹⁴

VERDIENE, FRIHETEN OG DET

PEDAGOGISKE PARADOKS

Mens det i første, tredje og fjerde avsnittet av formålsparagrafen avtegner seg et bilde av en elev med historisk og kulturell innsikt

og forankring, presenterer det andre avsnittet de grunnleggende verdier opplæringen skal bygge på – et nøkkelavsnitt i etableringen av samfunnspektivet. En verdifri pedagogisk virksomhet eksisterer ikke. Dette er Bostadutvalget klar på (NOU 2007:6 *Formål for framtida*:26), og dette har det heller ikke stått strid om i veien fram mot ny formålsparagraf. Uenigheten har dreid seg om forankringen av disse verdiene. Her framheves positivt betydningen av «kristen og humanistisk arv og tradisjon», «religioner og livssyn» og «menneskerettighetene». Disse framstår alle som moralske verdibærere. Hvordan skal dette forstås? For det første uttrykkes her en anerkjennelse av tradisjoner som flere skolefag gir hjelp til å arbeide nærmere med, ikke minst RLE-faget og religion og etikkfaget.

Men hvis vi tar for oss en av disse verdiene, «respekt for naturen», er det ikke vanskelig å problematisere formålsparagrafens utsagn. Både i den kristne og humanistiske arv og tradisjon og hos ulike religioner og livssyn er det eksempler på en respektløs omgang med naturen – i alle fall hvis målestokken er anerkjennelsen av naturens egenverdi. Det er heller ikke uten videre slik at denne verdien er forankret i menneskerettighetene. De omhandler jo nettopp rettighetene til mennesket som art. Her framstår vel formålsparagrafen som unødvendig motstandsløs, på grensen til intetsigende. Det mest fruktbare er trolig først og fremst å forstå verdienes forankring i tradisjoner, religioner og livssyn som et uttrykk for at de er situerte. Og i de bestemte sammenhengene kan verdienes betydning begrunnes, problematiseres og drøftes nærmere. Tilsvarende kan man tenke seg

13. Jf også Vetlesen 1998: 158.

14. Det er likevel aspekter ved Aristoteles' verdensoppfatning som kan fungere som vesentlige korrektiver til tendenser i vår egen tid, for eksempel knyttet til miljøutfordringene. Men grunnleggende sett støter her en førmoderne dannelsesforståelse mot en moderne dannelsesforståelse, jf begreper utviklet av Alexander von Oettingen (her hentet fra Kemp 2011: 218).

at disse verdiene blir meningsfulle i det øyeblikk de konkretiseres i det praktiske skolearbeidet, faglig og sosialt.

Flere av verdiene er påfallende holdningsorienterte, for ikke å si handlingsorienterte.¹⁵ Det heter for eksempel ikke «menneskeverdet og naturen», men «respekt for menneskeverdet og naturen». Slik ser listen ut samlet: «respekt for menneskeverdet og naturen, åndsfridom, nestekjærlighet, tilgjeving, likeverd og solidaritet.»¹⁶

For spørsmålet om hva slags bilde av eleven som trer fram i formålsparagrafen, er det viktig å merke seg at han eller hun ikke bare er et passivt objekt for opplæringen, det er selv delaktig som aktør, eleven «skal ha medansvar og rett til medverknad», som sitert i en annen sammenheng. På denne måten vil eleven etter hvert også selv kunne overta de verdier og det samfunnssyn som opplæringen bygger på og gjøre dem til sine.

Innenfor en slik tolkning kan formålsparagrafens verdigrunnlag forstås som karakteregenskaper eleven er ment å tilegne seg, jf Aristoteles' forståelse av dygd. Eleven som har utviklet en evne til etisk handling, det vil si til å utøve klokskap, vil kunne ta i bruk disse karakteregenskapene slik situasjonen krever det av ham eller henne. Dygder formålsparagrafen dermed framhever er respekt for menneskeverdet og naturen, for åndsfrihet og likeverd og evne til å utøve nestekjærlighet, tilgivelse og solidaritet. Innenfor en aristotelisk dygdsforståelse vil dette også være veien til det gode liv for enkeltmennesket og samfunnet.

Denne tolkningen av formålsparagrafen er nærliggende. Samtidig er det grunn til å framholde at paragrafteksten selv ikke knytter verdiene eksplisitt til eleven, men

til opplæringen (subjekt i avsnittene som omhandler samfunnsperspektivet). Rent faktisk er eleven beskrevet som subjekt et annet sted i paragrafteksten, nemlig i tilknytning til individperspektivet.

En mulig begrunnelse for denne sonderingen som Bostadutvalget ikke reflekterer over, kan være at skolen i et liberalt samfunn ikke bør være for tydelig på hvilke verdier elevene skal tilegne seg. Det er faktisk bare på ett sted at formålsparagrafen her er krystallklar i det konkrete, nemlig når den sier at elevene skal lære å «handle miljøbevisst.» Tidligere i artikkelen har jeg foreslått å forstå formuleringen «elevene skal få utfolde» som et uttrykk for en frihet, der var det knyttet til en utfoldelse av skaperkraft. Noe tilsvarende gjør seg kanskje gjeldende her, i tilknytning til verdigrunnlaget?

Hvis det er riktig å forstå dette som en viss tilbakeholdenhet så å si fra statlig hold, betyr det likevel ikke at samfunnet ikke ønsker at eleven skal overta de nevnte verdiene. Det er nærliggende å forstå den dannelsen som skolen skal fremme, som et uttrykk for at nettopp det kan skje. Men det formuleres altså ikke direkte, som dygder, i et individperspektiv.

Dette reiser spørsmålet om hva slags status formålsparagrafens verdier har i moralfilosofisk forstand. Er de framforhandlede fellesverdier som samfunnet må stå sammen om for å kunne fungere, jf for eksempel den amerikanske filosofen John Rawls' modell om overlappende enighet?¹⁷ Eller er de dygder som mennesket må oppøve for å bli lykkelig (og der en slik oppøvelse også vil styrke samfunnet, jf Aristoteles)? Selv om et pluralistisk samfunn i liberal utgave gjør det nærliggende å kon-

15. Når det kommer til selve verdiene som framheves, er det stort samsvar mellom Bostadutvalgets forslag og Stortingets endelige versjon. Respekt for naturen er lagt til som allerede nevnt. Det samme er «tilgjeving».

16. I tillegg sies det i fjerde avsnitt at opplæringen «skal fremme demokrati, likestilling og vitenskapelig tenkjemåte.» Også dette er verdiladde begreper som kan forstås som en del av listen og blir dermed en del av den analysen jeg her foretar.

kludere med det første svaret, er det interessant å merke seg at når verdiene inngår i skolen som dannelsesinstitusjon, flyttes tyngdepunktet over mot det andre svaret. Det er nemlig ingen tvil om at verdiene har en normativ karakter. Lykkes skolen i sitt arbeid, vil eleven her bli utsatt for en påvirkning som fører til at vedkommende gjør verdiene til sine egne. De er blitt noe eleven er, jf Bostadutvalgets formulering, sitert i en annen sammenheng: «[D]anning handler om hvordan man er» (NOU 2008:6 *Formål for framtida*: 26). Sitatet fortsetter med: «[D]et er en kontinuerlig prosess som forutsetter refleksjon» (samme sted). Og refleksjon forutsetter at eleven blir tatt på alvor som subjekt. Ved å la opplæringen og ikke eleven være subjekt for verdiene, får eleven rom til å reflektere.

Kanskje kan mangelen på avklaring på dette punktet forstås som en variant av det pedagogiske paradoks? «Det innebærer, at vi som pædagogisk handlende vil lede andre til frihet», slår den danske teologen og filosofen Peter Kemp fast, med henvisning til Alexander von Oettingen (Kemp 2011: 215). Undervisning har et frigjørende sikte, men nettopp derfor er den verdibasert. Ingen av delene legger skolens formålsparagraf skjul på.

ELEVEN I SKOLENS FORMÅLSPARAGRAF: OPPSUMMERING

Hva er skolens formål? Jeg har i denne artikkelen søkt svar ved å undersøke bildet av eleven som avtegner seg i skolens formålsparagraf. Det mest slående er kanskje at tross generelle vendinger, er bildet ikke konturløst, men tvert imot ganske tydelig. I avsnittene som omhandler individperspektivet (femte og sjette avsnitt), knyttes formålet til dannelsen av menneske med

etisk bevissthet og handlekraft, med frihet og skaperevne, med kritisk tenkeevne og evne til å ta et demokratisk medansvar. I det avsluttende avsnittet som omhandler skolen som institusjon markeres et dannelsessyn som fører individperspektivet og samfunnsperspektivet sammen. Dette åpner for å la samfunnsperspektivet (de fire første avsnittene) tilføre ytterligere streker til bildet som trer fram: Eleven skal ha kulturell og historisk innsikt og forankring i et samfunnsfellesskap. Dette omfatter både forståelse for kulturelt mangfold og en global horisont.

Et eget problem har vært knyttet til hvordan de grunnleggende verdiene som er nevnt i formålsparagrafens andre avsnitt, skal oppfattes. De forankres i kristen og humanistisk arv og tradisjon, i religioner og livssyn og i menneskerettighetene som slik framheves som moralske verdibærere. Verdiene inngår som en del av formålsparagrafens samfunnsperspektiv, og det er nærliggende å forstå dem som et uttrykk for samfunnets fellesverdier. Samtidig åpner skolens dannelsesperspektiv opp for å forstå verdiene som dygder i aristotellisk forstand som elevene tilegner seg. I så fall blir konturene av eleven enda tydeligere. Men ved at formålsparagrafen selv faktisk ikke knytter verdiene eksplisitt til eleven (utelatt i omtalen av individperspektivet), vises en tilbakeholdenhet som i denne artikkelen er foreslått knyttet til det pedagogiske paradoks, motsetningen som ligger i å lede elevene til frihet.

AKTUALISERENDE AVSLUTNING:

FORMÅLSPARAGRAFEN I DAGENS SKOLEDEBATT

I *Angsten for oppdragelse* fra 2011 berører Arne Johan Vetlesen og Per Bjørn Foros så-

17. John Rawls' modell for overlappende enighet er utviklet i *Political Liberalism* (1993), samt i flere artikler. Overordnet sett handler det for Rawls om hvordan borgere med ulik bakgrunn kan finne sammen i et felles syn på rettferdighet (jf hovedverket *A Theory of Justice* fra 1971).

vidt skolens formålsparagraf, men de finner den vag og uklar.¹⁸ Dette blir begrunnelsen for at denne debattboka om oppdragelse i hjem og skole, så langt jeg kan se, faktisk går utenom samfunnets viktigste normative tekst om skolen, vedtatt av et samlet Storting. Her finner vi kanskje risikoen til en offisiell tekst som dette. Den kan bli oppfattet som vag og uforpliktende, og får dermed ikke karakter av å være et mandat, en retningsgiver og et budskap inn i skolen og ut i samfunnet, jf Bostadutvalgets normative vurdering av sjangeren redegjort for innledningsvis.

Analysen i denne artikkelen har konkludert med at formålsparagrafen slett ikke er så vag som Foros og Vetlesen antyder. En måte å få fram konturene på, er å bringe den i kontakt med den konkrete skoledebatten. Dette vil jeg gjøre ved å trekke veksler på vurderingene til Martha Nussbaum, omtalt i artikkelens innledning.

Hva er skolens formål? Vi så Nussbaum sette to svar opp mot hverandre. Enten kan hovedmålsettingen være å styrke et lands konkurranseevne i et globalt kappløp om arbeidsplasser og profitt. Eller så handler skolen grunnleggende sett om å sikre et levende demokrati og bidra til en verden som blir i stand til å løse de presserende utfordringene menneskeheten står overfor. Det siste svaret utelukker ikke å ta hensyn til samfunnets behov for arbeidskraft og for et levende næringsliv. Men de to svarene utelukker hverandre som overordnet formålsbestemmelse. I oppfyllelsen av den siste målsettingen er det da hun formulerer

noen bestemte egenskaper som samfunnet trenger hos sine borgere: «the ability to think critically; the ability to transcend local loyalties and to approach world problems as a «citizen of the world»; and, finally, the ability to imagine sympathetically the predicament of another person.» (Nussbaum:7).

På bakgrunn av denne artikkelens analyse er det grunnlag for å hevde at den eleven som avtegner seg i den norske skolens formålsparagraf, vil eie de egenskapene Nussbaum her beskriver, såfremt formålet oppnås, opplæringen lykkes. Vi har sett at evne til kritisk tenkning står sentralt i formålsparagrafen og dette forankres eksplisitt i demokratiet. Videre har eleven en kulturell forankring som gir en nasjonal tilhørighet, men samtidig åpner opp en global horisont. Det er her grunn til å merke seg at Nussbaum understreker betydningen av religionskunnskap.¹⁹ De globale utfordringene blir konkrete ved at elevene skal «lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst.» Og verdiene som formålsparagrafen framhever, legger grunnlaget for en opplæring som kan gjøre elevene i stand til å forestille seg og ta innover seg andre menneskers vanskeligheter.

Det er betydningsfullt at det på denne måten er mulig å gjenkjenne egenskapene som Nussbaum løfter fram, i formålsparagrafens riss av eleven. For Nussbaum stanser jo ikke med å peke ut bestemte egenskaper hos borgerne som nødvendige for et levende demokrati. Hun går videre og ser hvordan de sidene ved utdanningen

18. «Oppdragermandatet vi der finner, er heller ikke klokkeklart; det er uttrykt i en vag kristen-humanistisk tradisjon (menneskeverd, åndsfrihet, nestekjærlighet, solidaritet, demokrati, menneskerett, økologisk ansvar, tradisjon og framtid, kulturarv og mangfold, kritisk tenkning, etisk handling). Heller ikke er alle like begeistret for at disse institusjonene skal drive med oppdragelse; de burde heller konsentrere seg om kunnskaper og kompetanse, sies det. Vi for vår del mener at oppgaven er klar, men mandatet uklart.» (Foros og Vetlesen: 154).

19. «In curricular-content terms, the goal of world citizenship suggests that all young people should learn the rudiments of world history [...], with increasing sophistication as time goes on, and should get a rich and nonstereotyped understanding of the major world religions.» (Nussbaum 2010: 89). Denne interessen viser seg enda sterkere i Nussbaums seneste utgivelse, *The new religious intolerance*, fra 2012.

som styrker disse egenskapene, i dag er truet. På dette grunnlaget kritiserer hun at humanistiske fag fjernes eller svekkes. Hun går ut mot standardiserte prøver fordi de ikke er i stand til å fange opp utviklingen av kritisk tenkning (se Nussbaum 2010:48)²⁰, og hun peker på nødvendigheten av undervisning i mindre grupper for å sikre nødvendig oppfølging og for å utvikle en diskusjonskultur (Nussbaum 2010:125). På en lignende måte kan trolig formålsparagrafen bringes inn i norsk skoledebatt og synliggjøre hva som står på spill, når eksempelvis standardiserte prøver griper om seg og lærertettheten synker. Den argumentative kraften i formålsparagrafen er at den representerer et normativt perspektiv det hersker bred enighet om, viktig ikke minst når ulike krefter kjemper om hegemoni og definisjonsmakt. Sånn sett er formålsparagrafen en påminnelse. Den gir et bilde av hvilken skole og hvilke elever – kommende borgere – vi vet at samfunnet trenger, når vi bare får tenkt oss om.

ANVENDT LITTERATUR

- Aristoteles. 1999. *Den nikomakiske etikk*. Oslo: Bokklubben Dagens Bøker.
- Brunstad, Paul Otto. 2010. «Diskontinuitets pedagogikk» i Svein Rise (red.), *Danningsperspektiver. Teologiske og filosofiske syn på danning i antikken og i moderne tid*. Trondheim: Tapir akademisk forlag, s. 241-259.
- Foros, Per Bjørn og Arne Johan Vetlesen. 2012. *Angsten for oppdragelse. Et samfunnsetisk perspektiv på dannelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hellesnes, Jon. 1992 [1969]. «Ein utdana mann og eit dana menneske. Framlegg til eit utvida daningsomgrep» i Erling Lars Dale, *Pedagogisk filosofi*, Oslo: Ad Notam Gyldendal, s. 79-103.
- Kemp, Peter. 2011. «Kampen om dannelse» i Bernt Hagtvet og Gorana Ognjenovic (red.), *Dannelse. Tenkning. Modning. Refleksjon. Nordiske perspektiver på allmenndannelsens nødvendighet i høyere utdanning og forskning*, Oslo: Dreyers Forlag, s. 215-228.
- Mile, Kristin. 2008. «Et skritt fram og to skritt tilbake» i *Fri tanke* nr 4, s. 3. Tilgjengelig: http://fritanke.no/filarkiv/pdf/fri_tanke_0804.pdf [1. desember 2011.]
- Noddings, Nel. 1997 [1995]. *Pedagogisk filosofi*, Oslo: Ad Notam Gyldendal. Original tittel: «Philosophy of Education».
- Nussbaum, Martha C. 2010. *Not for profit: why democracy needs the humanities*. Princeton: Princeton University Press.
- Sjøberg, Svein. «Internasjonale undersøkelser: grunnlaget for Kunnskapsløftet?» i Halvard Hølleland (red.). 2007. *På vei mot kunnskapsløftet. Begrunnelser, løsninger og utfordringer*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag, s. 112-134.
- Vetlesen, Arne Johan. 1998. «Innledning» i Arne Johan Vetlesen (red.). *Dydsetikk*. Oslo: Humanist Forlag, s. 7-20.
- Offentlige publikasjoner:
- Lovdata. Lov. 17. juli 1998, nr. 61: *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Med ny formålsparagraf vedtatt 5. desember 2008. Tilgjengelig: <http://www.lovdata.no/all/hl-19980717-061.html> [1. desember 2011.]
- NOU 2007:6 *Formål for framtida*.
- Ot.prp. nr. 46 (2007-2008) *Om lov om endringer i opplæringslova*. Odelstinget. 2008. møtereferat, fredag 5. desember 2008, sak 1,. Tilgjengelig: <http://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Publikasjoner/>

20. En lignende bekymring gir Paul Otto Brunstad uttrykk for i en interessant artikkel som utvikler et dygdspedagogisk ståsted, blant annet med henvisning til Nussbaum. Brunstad 2010: 257.

Referater/Odelstinget/2008-2009/
081205/1/#a1 [1. desember 2011.]
St. meld. nr. 30 (2003-2004) Kultur for læ-

ring.
St. meld. nr. 16 (2006-2007) ...og ingen stod
igjen.