

Skoleledelse i et dannelsesperspektiv

En litteraturstudie knyttet til begrepene dannelse, ledelse av skole og skole som dannelsesinstitusjon.

Masteroppgave i skoleledelse
Alf Ekholm
Program for lærerutdanning
SVT, NTNU 2009

Forord

Kan begrepet dannelse ha noen verdi for mennesker i dagens samfunn? Dette spørsmålet har fulgt meg siden jeg ble presentert for det av en av foreleserne i begynnelsen av studiet i skoleledelse. Med bakgrunn i utdanning innen klassisk musikk har jeg stadig blitt presentert for dannelse forstått som kulturell forfinethet og som forbeholdt en utvalgt intellektuell kulturelite.

Jo mer jeg har trengt inn i materien, desto mer har jeg forstått hvor misforstått begrepet dannelse har vært og delvis er. Å erverve ny kunnskap om tenkningen rundt dannelse historisk og i dag, har blitt en del av min egen dannelsesreise.

I en hverdag preget av administrasjon og byråkrati er det lett å glemme hvilke verdier som bør ligge til grunn for så vel ledelse som lærere og elever. Gjennom forelesninger og oppgaver på masterstudiet i skoleledelse er jeg stadig blitt påminnet hvor viktig disse verdiene er. Det er jeg foreleserne stor takk skyldig for!

Som veileder har først professor Geir Karlsen, så professor Anna Lena Østern ved PLU utfordret og korrigert meg som en sann ”kritisk venn”. Kloke, kunnskapsrike, tålmodige og, ikke minst, dannede mennesker!

Et masterstudium på deltid, kombinert med full stilling som skoleleder, pluss ”nogo attåt” må gå ut over noe. Jeg takker derfor kolleger og familie for å ha holdt ut med meg i de årene som er gått, og spesielt det siste året!

Kristiansund juni 2009.

Alf Ekholm

Innhold:

SAMMENDRAG	4
1. INNLEDNING	5
1.1. Presentasjon av hovedproblemstillingen	5
1.2. Bakgrunnen for problemstillingen	6
1.3. Om begreper som analyseverktøy	9
1.4. Arbeidsmåter og innholdselementer	10
2. HOVEDTEMA: DANNEELSE	11
2.1. Ulike perspektiver på dannelse	11
2.2. De klassiske dannelsesteorier	11
2.3. De klassiske dannelsesteoriene betydning for et nåtidig dannelseskonsept	12
2.4. Dannelsens forfall	16
2.5. Dannelsesbegrepet som kontinuitet og diskontinuitet	17
2.6. Teknokulturell dannelse	19
2.7. Oppsummering	21
3. SIDETEMA: SKOLELEDELSE	24
3.1. Hva skal ledes i skolen?	24
3.2. Ledelse av skolens læringsarbeid	25
3.3. Oppsummering	29
4. SIDETEMA: SKOLENS OPPGAVE	31
4.1. To sentrale dokumenter	31
4.2. Oppsummering	36
5. SAMKLANG: DANNEELSE SOM FELLES GRUNNLAG FOR VIRKSOMHETEN I SKOLEN.	38
5.1. Dannelse og skoleledelsestenkning	38
5.1.1. Oppsummering	45
5.2. Dannelsens plass i K06	46
5.2.1. Oppsummering	50
5.3. Dannelse i en globalisert verden	50
5.3.1. Oppsummering	54
5.4. Nye utfordringer	55
5.4.1. Oppsummering	60
6. CODA: LEDELSE FOR OG SOM DANNEELSE	61
Litteraturfortegnelse	66

SAMMENDRAG.

Hovedproblemstillingen i denne oppgaven er: Hva karakteriserer ledelse av dannelselse i skolen? Jeg har tatt utgangspunkt i en tese: ”Dannelsesperspektiv på skoleledelse får positive konsekvenser for ledelsen av pedagogisk virksomhet.” Dermed får perspektivet betydning for elevers læring og for læringskulturen ved skolen. Den analyse jeg gjør i oppgaven er derfor en argumenterende analyse, der jeg går i dialog med tenkere innenfor pedagogikk og filosofi og deres tekster, for å kunne artikulere hva som karakteriserer et dannelsesperspektiv i dag.

Begrepet dannelselse kan forstås innenfor ulike rammer. Noen knytter forståelsen til et forfinet, kulturelt overklasseliv der barn av velholdne familier får sin opplæring sammen med likesinnede i de fine kunster og i klassiske dyder og fag. For andre er forståelsen knyttet til den allmenne dannelsen, - den oppdragelse, kunnskap og kultur som alle bør ha for å bidra til samfunnets beste og for å utvikle og dra nytte av eget potensial. I denne oppgaven vil jeg benytte som forståelsesramme den tenkning om dannelselse som stammer fra den klassiske dannelsesstenkning i den tyske idealisme, via Klafkis tenkning om kategorial dannelselse, til det Lars Løvlie kaller teknokulturell dannelse. Derfor innleder jeg min analyse gjennom å velge noen begreper innenfor dannelsesstenkning, begreper som jeg kan bruke i analysen av dannelse i skolens styringsdokumenter og i analyse av litteratur i forhold til skoleledelse og dannelselse. Mine egne erfaringer synliggjøres i avhandlingsteksten som sitater fra min lærerdagbok, som dermed blir et empirisk materiale, en forskerlogg.

Gjennom litteraturstudiet har jeg funnet at dannelsesteori og skolelederteori støtter opp om min tese om at dannelsesperspektiv på skoleledelse får positive konsekvenser for ledelsen av pedagogisk virksomhet. Dermed får perspektivet betydning for elevers læring og for læringskulturen ved skolen. Jeg har også funnet at det er grunnlag for å hevde at læreplanverket K06 som helhet vil kunne danne et godt grunnlag for skolen som dannelsesarena. Kulturelt sett er det viktigste faget i skolen skolen selv. Gjennom skolekulturen vil menneskene kunne dannes til verdifulle og konstruktive samfunns- og verdensborgere. I skoleledelsen må skoleutvikling være en naturlig del av den daglige virksomheten. Den digitale dannelsen er derfor også en naturlig del av skolens dannelsesgrunnlag.

1. INNLEDNING

1.1. Presentasjon av hovedproblemstillingen

Hensikten med denne oppgaven er å bidra til å artikulere et dannelsesperspektiv på skoleledelse. Jeg gjør det gjennom begrepsanalyser knyttet til dannelse, skoleledelse og skolen som dannelsesarena. De elementene som kan ses som sentrale for skoleledelse blir drøftet og jeg belyser hva som karakteriserer skolen som dannelsesarena i lyset av den norske nasjonale læreplanen Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2006) heretter kalt K06. Dessuten drøfter jeg sentrale elementer av dannelsesbegrepet knyttet til dannelse av samfunnsborgere.

Siden opplysningstiden er dannelse blitt forstått som dannelse for alle, - allmenndannelse. En viktig forutsetning for en allmenn dannelse er skolerett og skoleplikt. I vår tid er skoleplikten knyttet til 10-årig grunnskole, mens skoleretten er knyttet til den 13-årige grunnopplæringen, der 3 års videregående skole bygges på toppen av grunnskolen.

Min egen bakgrunn som lærer i videregående skole gjennom mange år gjør at min personlige erfaring er knyttet til de tre siste årene av grunnopplæringen. Personlig erfaring med ulike typer av lederoppgaver i skolen danner klangbunn for min forforståelse at dannelse forstått som et helhetlig begrep som omfatter ulike aspekter av å formes til samfunnsborger, kan gjøre en forskjell i skoleledertenkning. En kortsiktig instrumentell nyttetenkning og en mer perspektiverende fremtidsrettet måltenkning kan problematiseres på en konstruktiv måte gjennom å bruke dannelsesbegrepet som den sentrale analysekategorien i skoleledertenkning. Aldri har så mange unge gått så lenge på skolen i Norge. Det er imidlertid ikke noen naturgitt lov at flere år i skolen gir den ”nødvendige” dannelse, - i et samfunnsperspektiv eller i et individuelt perspektiv. Ove Korsgaard og Lars Løvlie (2003, 10) skriver om det pedagogiske paradoks som ligger i å skulle oppdra til myndighet når oppdragelse nettopp er å være underlagt den annens myndighet og myndighet samtidig er det enkelte menneskes egen frambringelse.

Dette pedagogiske paradoks kan også settes i et skoleledelsesperspektiv. Ved å relatere *skolens oppgaver, skoleledelse og dannelse* til hverandre, mener jeg å kunne vise at det kan frambringe en større bevissthet rundt pedagogisk praksis og pedagogisk ledelse både på klasseromsnivå og skolenivå, og dermed gi økt kvalitet og tilføre nye kvaliteter i undervisningen. Dette gjelder særlig på områder som selvbestemmelse og medbestemmelse. Min hovedproblemstilling er derfor:

Hva karakteriserer ledelse av dannelse i skolen?

- *Hva karakteriserer skolen som dannelsesarena sett i lys av K06?*
- *Hvilke elementer av dannelsesbegrepet kan ses som sentrale i skoleledelse?*
- *Hvilke elementer av dannelsesbegrepet kan ha betydning for dannelse av samfunnsborgere historisk, i dag og i framtiden?*

1.2. Bakgrunnen for problemstillingen

Oppgaven har utgangspunkt i en tese, som kan formuleres slik: Dannesperspektiv på skoleledelse får positive konsekvenser for ledelsen av pedagogisk virksomhet. Dermed får perspektivet betydning for elevers læring og for læringskulturen ved skolen. Den analyse jeg gjør i oppgaven er derfor en argumenterende analyse, hvor jeg går i dialog med pedagogiske og filosofiske tenkeres tekster for å kunne artikulere hva som karakteriserer et dannesperspektiv i dag. I en argumenterende tekst må man bestemme seg for ett synspunkt og finne sannsynlige og troverdige argumenter for det (Johnsen, Slaattelid, og Ågotnes, 2008, 103). Jeg vil innledningsvis bruke metaforer fra musikken for å gi en poetisk beskrivelse av dannelsens innhold. Arne Næss framhever musikkens uttryksmuligheter i forhold til språkets:

”Første sats av Beethovens såkalte måneskinnsosonate gjorde et merkelig og dypt inntrykk. Opplevelsen var startpunktet for en forestilling som jeg senere stadig holdt fast ved, nemlig at musikken uttrykte mening fullkomment og direkte, mens språket gikk omveien om ord. Musikken sier noe rett frem! Er det misvisende å si dette? Musikken bruker jo toner til å uttrykke mening. Er ikke dette en uheldig nedvurdering av språket? Jo. Jeg kom til å se ned på språket. Norsk stil og norsk litteratur var ment å oppøve evnen til å uttrykke seg og sette pris på det skjønnlitterære og poetiske. Men jeg synes det var elendige saker vi ble øvd i, sammenlignet med musikkens uttryksmuligheter.” (Næss 2008, 67)

Slik jeg oppfatter Næss her beskriver han den muligheten den utøvende musikeren har for å uttrykke seg, til tross for at han gjengir noter/toner som er komponert av *en annen*, - her

Beethoven. Samspillet mellom utøveren (Næss) og komponisten (Beethoven) gir mening, ikke bare til utøveren som former og tolker musikken i sin egen kropp, men også for fellesskapet – publikum! Jeg foreslår at Næss her gir et godt bilde på dannelsens innhold.

Også forskeren, ministeren og byråkraten Gudmund Hernes bruker musikalske metaforer i noen av sine skrifter. I Tom Are Trippestads oppgjør med Hernes' i artikkelen "Mistillitens sosiologi" (2003, 300) kommer følgende kritikk:

Hernes setter fram anklager om borgerkrigsliknende tilstander fordi alle følger eget hode og interesser. Retorikken bruker demoniseringsteknikker ved å fokusere på aktørenes tvilsomme motiver eller egenskaper. Dette gjenspeiler seg også i metaforbruken. Deltakelse og aktører som bruker eget skjønn, skaper kakofoni. Den politiske retorikken preges av tilrådinger om at de borgerkrigsliknende tilstandene bare kan brytes opp av innordning under begavede eliter. Dette ledemotivet er en gjenganger hos Hernes. Idealet er et harmonisk fellesskap – symfonien. Symfonien trenger dirigenter og mennesker som er villige til å samarbeide under felles mål etter pekestokkens bevegelser.

Her brukes symfonien, og orkesteret under den kyndige lederen, som et bilde på en måte å lede på der resultatet er harmonisk samarbeid mot felles mål. Som analyse vil jeg stille en rekke spørsmål: Er det dette som er tydelig ledelse? En som leder an mens de/vi andre følger i flokk? Eller, hvis vi betoner samarbeidet, rollene og relasjonene, har det foregått en prosess på forhånd som gjør at vi er blitt enige om felles tolkning, uttrykk, musikalsk/tekniske løsninger osv?

Med bakgrunn i egen erfaring i skolen, i ulike roller, har jeg opplevd situasjoner, prosesser, maktutøvelse, samarbeid, fellesskap og lederstiler som kunne vært beskrevet ved bilder lik dem som er referert over. Dessuten har jeg som musiker har erfart "diktatoren", dirigenten som med hard hånd tvinger sine musikalske oppfatninger gjennom, ofte ledsaget av hersketeknikker som hånlige bemerkninger til opponenter, allianser med deler av orkesteret – gjerne de toneangivende – eller ved å opphøye seg selv som den suverene, - den geniale kunstner. Slike ledere høster ofte beundring og tilslutning i musikalske sammenhenger. Men jeg har også opplevd den suverene men ydmyke solisten, som lytter til alle, som lar oss andre vokse sammen med ham i felles uttrykk og som opptrer som lærende i situasjonen sammen med oss andre lærende.

Som musiker har jeg også, som Næss, opplevd at gjennom musikken kan jeg uttrykke *meg selv* på en annen måte enn ved ord. Men det avhenger selvsagt av at jeg behersker en del grunnleggende forutsetninger for å kunne uttrykke meg gjennom musikk. Det er en

forutsetning å beherske noe musikalsk notasjon (for eksempel notesystemet, besifringssystemet eller tabulatur) eller andre overføringsmetoder (for eksempel tradering i folkemusikk), en viss teknisk ferdighet på instrumentet, evne til opplevelse og formidling og evne til kreativt arbeid og utfoldelse.

De erfaringene jeg har gjort meg og gitt uttrykk for her gir et bilde av noen grunnelementer i dannelsesstenkningen i tradisjon etter de klassiske tyske dannelsesteoretikerne: Selvbestemmelse, individualitet og fellesskap, et objektivt allment innholdselement, og de fire hoveddimensjonene i det hele menneske (Klafki 2005, 44): Den moralske dimensjonen, tenkningens dimensjon, den estetiske dimensjon og den praktiske dimensjon.

En viktig bakgrunn for at jeg velger problemstillingen ”Hva karakteriserer ledelse av dannelses i skolen?” er den erfaring som dannelsesstenkere som Wolfgang Klafki beskriver, at begrepene dannelses og ledelse ofte ikke blir forstått, eller blir misforstått. Dannelses, er det forfinethet forbeholdt en økonomisk eller intellektuell elite? Det er faktisk en oppfatning man møter, og som også Klafki beskriver (ibid, 59). Det er heller ikke uvanlig å møte oppfatninger av tydelig ledelse som at ”rektor får bestemme hvor skapet skal stå” (Grøterud og Nilsen 2001, 53), eller fra lederhold at ”dette diskuteres ikke, det er bestemt i ledergruppa”, uten forutgående prosess eller informasjon.

I min analyse har jeg benyttet meg av et gammelt formgrep fra musikken, - ved å sette ulike elementer opp mot hverandre; hovedtema og sidetema, kan komponisten frembringe et tredje nivå, - samklangen. Hovedtema er altså *dannelses*. Sidetemaene er *skoleledelse* og *skolens oppgave*. Dersom ledelse betyr bruk av ”makt og myndighet”, er det forenlig med å utvikle en god dannelsesinstitusjon? På denne måten håper jeg å kunne bringe begrepene i et dialektisk forhold, - som i sonatesatsens gjennomføringsdel, der komponisten leker med motiver, utvikler dem, setter dem i perspektiv til hverandre, lar dem belyse hverandre.

Jeg kan formulere min tese på en enda tydeligere måte ved å avklare og tydeliggjøre sider ved begrepene dannelses og skoleledelse og slik kan hovedtema og sidetema berike og styrke hverandre til skolens beste.

Som en resonans, eller klangbunn, i oppgaven vil jeg bruke egen erfaring. Med resonans mener jeg at teori og erfaring kan svinge sammen ved at erfaring kan få teori til å svinge med og teori kan få erfaring til å svinge med, - klangbunn blir da en forståelsesbase for teori. Med

teori forstår jeg i denne sammenheng teoritilfanget i de tekster jeg analyserer. Den erfaring jeg har fra skole i ulike roller er: lærer, hovedlærer (fagansvarlig), mellomleder/avdelingsleder og assisterende rektor. I skrivende stund har jeg en kombinert stilling som lærer, administrator og assistent for en blind kollega. Mine egne erfaringer kommer til å synliggjøres i avhandlingsteksten som sitater fra min lærerdagbok, som dermed blir et empirisk materiale, en forskerlogg. Forskerloggen er konstruert på basis av minner og er mine egne tolkninger av erfaringer som jeg har følt på kroppen. Oppgaven bygger dermed på analyser av to typer av empirisk materiale: tekster produsert av pedagogiske og filosofiske tenkere er det ene materialet; det andre er min konstruerte forskerlogg.

1.3. Om begreper som analyseverktøy

Begrepet dannelse kan forstås innenfor ulike rammer. For noen er forståelsen knyttet til et forfinet, kulturelt overklasseliv der barn av velholdne familier får sin opplæring sammen med likesinnede i de fine kunster og i klassiske dyder og fag. For andre er forståelsen knyttet til den allmenne dannelsen, - den oppdragelse, kunnskap og kultur som alle bør ha for å bidra til samfunnets beste og for å utvikle og dra nytte av eget potensial. I denne oppgaven vil jeg benytte som forståelsesramme den tenkning om dannelse som stammer fra den klassiske dannelsesstenkning i den tyske idealisme, via Klafkis tenkning om kategorial dannelse, til det Lars Løvlie kaller teknokulturell danning. Derfor innleder jeg min analyse gjennom å velge noen begreper innenfor dannelsesstenkning, begreper som jeg kan bruke i analysen av danning i skolens styringsdokumenter og i analyse av litteratur gjeldende skoleledelse og dannelse.

Marit Grøterud og Bjørn Nilsen skriver om skoleledelse i "Ledelse av skoler i utvikling" (2001). I "Pædagogisk ledelse" (2003) setter Lejf Moos fokus på ledelsesoppgaven og relasjonene i utdanningsinstitusjoner. I kapitlet "Ledelse af en dannelsesinstitution" diskuterer han dannelsesbegrepet og forholdet til samfunnet ved å trekke forbindelsen mellom det samfunnet vi ønsker og de borgere vi da må utvikle (Moos 2003, 51). Jorunn Møllers bok "Lære og å lære" (2004) handler i stor grad om å profesjonalisere skolelederrollen. Her tydeliggjøres forholdet mellom disse feltene både hva angår skillelinjer og sammenhenger. Min oppgave, når det gjelder ledelse, vil først og fremst omhandle profesjonsledelse, altså ledelse av skolens læringsarbeid i bred forstand:

Lederoppgaver knyttet til forvaltningen vil forutsette innsikt i lovverk og økonomi, mens lederoppgaver knyttet til profesjonen krever innsikt i å lede skolens læringsarbeid i vid forstand. Skolen er en virksomhet som har læring og kunnskapsutvikling som sentral målsetting. Å legge til rette for læring både blant

elevene og i det voksne miljøet må betraktes som en overordnet lederoppgave, og da vil pedagogikk stå sentralt som kunnskapsbase for utøvelse av ledelse (Møller 2004, 173).

1.4. Arbeidsmåter og innholdselementer

Oppgaven er av analytisk art. Jeg har tatt for meg litteratur knyttet til dannelsesbegrepet og litteratur om skoleledelse og gjort forsøk på å finne felles punkter, eventuelt punkter der det er stor ulikhet. Kan et dannelsesperspektiv på ledelse berike og styrke skolen faglig, sosialt og kommunikativt? Jeg har karakterisert denne studien som argumenterende, ettersom jeg har en tese jeg undersøker holdbarheten i. Jeg har også nevnt at min fremstilling kan beskrives i musikalske termer som hovedtema, sidetema og mulig samklang. I min søken etter analyseverktøy bruker jeg litteratur om dannelse, litteratur om skoleledelse og skolepolitiske dokumenter, først og fremst Kunnskapsløftets tre deler, med hovedvekt på de to første delene: Læreplan for grunnskole, videregående skole og voksenopplæring, generelle del (heretter kalt Generell del) og Prinsipper for opplæringen. ”Dannelsens forvandlinger” (Slagstad, Korsgaard, og Løvlie, 2003) og ”Dannelsesteori og didaktik, - nye studier” (Wolfgang Klafki, 2005) er grunnleggende for min framstilling av det dannelsesteoretiske. På ledersiden bygger jeg først og fremst på ”Pædagogisk ledelse” (Moos, 2003), ”Lære og å lede” (Møller 2004) ”Ledelse av skoler i utvikling” (Grøterud og Nilsen 2001), ”Endringsledelse mot en lærende organisasjon” (Wadel, Cato 2004) og ”Utdanning, styring og marked” (Karlsen 2002).

2. HOVEDTEMA: DANNELSE

I kapittel 1 har jeg gjort rede for hovedproblemstillingen og bakgrunnen for den, hvordan jeg bruker begreper som analyseverktøy og kort gjort greie for hvilke arbeidsmåter og innholdselementer en kan finne i oppgaven.

I det andre kapitlet vil jeg behandle spørsmålet om hvilke dimensjoner av dannelsesbegrepet som kan ha betydning for dannelse av samfunnsborgere historisk, i dag og i framtiden. Jeg har tatt med det historiske perspektiv fordi det belyser den betydningen dannelsesbegrepet kan ha i dag.

2.1. Ulike perspektiv på dannelse

Med ulike perspektiver mener jeg i denne sammenheng utviklingen av dannelsesbegrepet fra slutten av 1700-tallet fram til i dag. Ifølge Klafki (2005, 28) er det ikke mulig å utlegge dannelses- og allmenndannelsesbegrepet på nytt og samtidig se bort fra dannelsesbegrepets historie. Det samme gjelder uansett om man hevder at disse begrepene er ubrukelige i nåtidens pedagogiske målsettingsdebatter.

Ethvert nutidigt bidrag til denne krets av problemstillinger må nødvendigvis ene og alene som selv-opplysning forsøge at forvise sig om egne historiske implikasjoner. (ibid 2005, 28).

2.2. De klassiske dannelses teorier

De klassiske dannelses teorier utvikles først og fremst i Tyskland i perioden mellom ca 1770 og ca 1830 (Klafki 2005, 61, Korsgaard og Løvlie 2003, 9 - 31). I denne perioden preges av store endringer i synet på folkets plass i samfunnsstrukturen. Fra å være ansett som undersåtter som tjener sine herrer, - iført kirkens, statens eller landeierens forkleddning, endret folket seg til å få status som maktfaktor. Jean Jacques Rosseau var først ute med å formulere den (på den tid) revolusjonære tesen om at folket var innehaver av den politiske makten (i Korsgaard og Løvlie 2003, 16). Men hvordan skulle folket, med sine manglende forutsetninger hva angår lærdom og kunnskap, kunne være en politisk maktfaktor? Svaret tidens tenkere gir er *opplysning* (Aufklärung) og *dannelse* (Bildung) (ibid, 10). Det er viktig å påpeke at dannelsesbegrepet i klassisk betydning ikke bare er knyttet til individet, men at det er en sammenheng mellom individualitet og fellesskap (Klafki 2005, 39). Ifølge Korsgaard og

Løvlie (2003, 11 og 12) er det særlig tre områder som er felles for dannelseseoretikernes teorigrunnlag:

1. *Menneskets forhold til seg selv.* I utgangspunktet er dannelse *selvdannelse*, knyttet til begreper som selvbestemmelse, frihet, emansipasjon, autonomi, myndighet, fornuft og selvaktivering.

2. *Menneskets forhold til verden.* De moderne dannelseseoriene tar utgangspunkt i subjektet, men bygger også på sentrale begreper som humanitet, menneskehet, menneskelighet, verden, objektivitet og allmennhet. Det sentrale didaktiske spørsmålet knyttet til dannelseseoriene er derfor: *Hvilke forhold og begivenheter, i den del av menneskehetens historie som inntil nå er tilgjengelig, kan et menneske, som vil danne seg til å leve i en tilværelse preget av humanitet og menneskelighet, ha størst utbytte av å speile seg i?*

3. *Menneskets forhold til samfunnet.* I det moderne dannelsesbegrepet inngår mennesket både i verdenssamfunnet og i mer avgrensede samfunn. De moderne dannelseseoretikerne bruker begreper som kulturer, folkeslag, folk, nasjoner eller stater for å beskrive samfunnet/fellesskapet, i motsetning til eldre fellesskapsformer som slekt, husstand, menighet eller kongerike. Men det er også ulikheter mellom de moderne dannelseseoretikerne. Noen (Herder, Humboldt, Schleiermacher) framhever språk, språktilegnelse og språkanvendelse som fellesskapets kjerne, mens andre (Kant, Rousseau) betrakter rettsstaten, den frie forfatning og samfunnspakten som samfunnets kjerne. Jeg mener alle disse områder er synlige i K06.

2.3 De klassiske dannelseseorienes betydning for et nåtidig dannelseskonsept

Klafki (2005, 31 – 51) går dypere inn i de klassiske dannelseseoriene, og gir dem et innhold og en betydning som når ut over den tid de ble utformet i. Han beskriver de klassiske dannelseseorienes betydning ”for et tidssvarende almindannelseskonsept” (ibid, 27) i 4 punkter:

1. *Dannelse som evne til fornuftig selvbestemmelse.* Dette er parallelt med Korsgaard og Løvlies selvdannelsesbegrep. Klafki framhever selvvirksomhet (selvaktivering) som dannelsesprosessens fundament, eller ”sentrale endelige uttrykksform” som han selv formulerer det (ibid, 31). Det er et gjennomgående trekk i de klassiske dannelseseoriene at mennesket skal forstås som et vesen som har evne til fri, fornuftig selvbestemmelse. Realiseringen av denne muligheten er ”gitt”, men på den måten at bare mennesket selv kan gi seg denne selvbestemmelsen. Dannelsen er på samme tid uttrykk for veien til (prosessen) og evnen til selvbestemmelse.

2. *Dannelse som subjektutvikling innenfor et element av objektiv – allmenn innholdsmessighet.* Dette punktet tilsvarer punkt 2 hos Korsgaard og Løvlie. Fornuftighet, selvbestemmelsesevne, tanke- og handlefrihet oppnår subjektet bare gjennom en tilegnelsesprosess og et oppgjør med et innhold som i første rekke *ikke* stammer fra subjektet selv, men fra en objektivisering av menneskets kulturaktiviteter fram til nå, - i ordets bredeste forstand. Klafki (ibid, 33) utdyper de sentrale begrepene nevnt i punkt 2 hos Korsgaard og Løvlie:

”Det er en objektivisering af aktiviteter, hvor mulighederne for menneskelig selvbestemmelse, menneskelig fornuftsutfoldelse, menneskelig frihed eller deres modsætning har taget form: tilkæmpede sociale og kulturelle goder, der tjener tilfredsstillelsen af behov, erkendelser om natur og mennesker, politiske forfatninger og handlinger, moralregler, normer og moralsk handlen, sociale leveformer, æstetiske produkter og kunstværker, utlegninger af den menneskelige eksistens inden for filosofi, religion og verdensanskuelse.”

Klafki (ibid, 34) påpeker at det hos de klassiske dannelsesteoretikerne implisitt lå en fundamental samfunnskritikk. I deres dannelsesteorier lå det at dannelsen skulle være for alle, ikke for en spesiell, privilegert samfunnsgruppe. Her ligger også den klassiske dannelsestenkningens avgjørende begrensning ifølge Klafki: Ingen av periodens tenkere har, med tilstrekkelig konsekvens, gått til bunns i og reflektert over de økonomiske, samfunnsmessige og politiske betingelsene for å oppfylle kravet om *allmenn dannelse*. De har heller ikke overskredet tidens kjønntenkning. Kjønnenes likeverdighet med hensyn til like muligheter for kvinner og menn er i liten grad berørt.

3. *Individualitet og fellesskap i det klassiske dannelsesbegrepet.* Det dialektiske forholdet mellom selvbestemmelsesevnen (Klafki punkt 1) og en objektiv allmenn innholdsmessighet (Klafki punkt 2) gir et grunnlag for å gå inn på en tredje av de klassiske dannelsesteoriens ”grunnsetninger” (dansk: bestemmelser) der de sentrale begrepene er individualitet og fellesskap. Subjektet når fram til selvbestemmelse gjennom en tilegnelse av, og et oppgjør med det objektivt allmenne. Individualitetsbegrepet:

”opfattes af de klassiske dannelsesteoretikere ikke som ”individualistisk”, som selvcentrert isolering, tværtimod betyder det altid *substantiel individualitet* og er karakteriseret ved det individuelle forhold til det almene.” (Ibid, 39).

Språk, språktilegnelse og språkanvendelse er tidligere nevnt under punkt 3 hos Korsgaard og Løvlie. Flere av de klassiske dannelsesteoretikerne framhever språket som grunnleggende for individets forhold til det allmenne. Imidlertid legger Klafki selv stor vekt på at forholdet mellom individ og fellesskap utvides til også å gjelde nasjoner, folkeslag og kulturer.

”I overført betydning bliver nationer, folkeslag og kulturer tydet som individualiteter, dvs. som mulige humaniteter, der har uforvekslelige framtrædelsesformer. Og ikke bare spørsmålet om, hvilke specifikke muligheder og perspektiver sådanne ”kollektivindividualiteter” har bragt med sig i menneskehedens historie-proces, men også spørsmålet om, hvor disses respektive begrænsninger og fejltrin lå – fx gennem erobringer, underkastelser, udslættelser af andre nationer, kulturer og folkeslag, for eksempel i den nyere tids kolonisationsproces – udgjorde målestokken for en helt igennem kritisk værdiladet, universalhistorisk betragtningsmåde.” (Ibid, 41).

Dette betyr også at de klassiske dannelsesteoretikerne ikke var blinde for feil og mangler ved sine greske idealer og idealsamfunn, men tolket dem ut fra den tid de tilhørte. Det betyr også at søkelyset på historiske eksempler og feiltrinn må ha konsekvenser for hvordan individet ser på sin egen samtid. I tråd med denne forståelsen var et grunnleggende element hos dannelsesteoretikerne begrepet fredelig sameksistens. Forholdet mellom nasjoner, kulturer eller folkeslag skal være av en slik art at ingen har til hensikt å herske over den andre.

4. *Den moralske, kognitive, estetiske og praktiske dimensjonen i det klassiske dannelsesbegrepet.* Her er forholdet mellom menneskets mange dimensjoner og den reale og historiske virkelighet i fokus. Men dette fokuset skaper også et problem:

”I den klassiske periodes dannelsestænkning er et omfattende grundtræk kampen med dette problem, altså hvordan de forskjellige dimensioner af menneskelig aktivitet, der har sine egne love, og sammenhengen mellom disse kan bestemmes, og hvordan det menneske, der danner sig, kan opnå at blive og bevare sin tilstand eller rettere: igjen og igjen på ny fremstå som en hel person inden for dette flertydige perspektiv i den enkeltes dannelsesproces.” (Ibid, 44).

De mange dimensjonene samler Klafki i 4 hoveddimensjoner, - *den moralske, erkjennelsens eller tenkningens, den estetiske og den praktiske.*

Den *moraliske* dimensjonen består av den uavhengige moralske ansvarlighet, moralsk handlingsvilje og moralsk handlingsevne.

For *erkjennelsens eller tenkningens* dimensjon gjelder selve grunnsetningen fra opplysningstiden:

”ha mot til å bruke din fornuft eller din forstand”.

Med utgangspunkt i Kant beskriver Klafki (ibid, 45) hvordan de klassiske dannelsesteoretikerne skiller mellom fornuft og forstand, og hvordan dette skillet også er utgangspunktet for en ikke uproblematisk sammenheng mellom disse begrepene. Med begrepet *forstand* forstår man den viten og kunnskap som kan produseres i en uendelig prosess og som i prinsippet kan benyttes til hva det skulle være. Med begrepet *fornuft* forstås et reflekterende forhold til rasjonell kunnskap eller erkjennelse som fører til at man stiller spørsmål ved anvendelsen av denne kunnskapen, hvilke mål man har for anvendelsen og ikke

minst hvilke forutsetninger som ligger til grunn for den rasjonelle erkjennelsen. Med referanse til Theodor W. Adorno og Max Horkheimer beskriver Klafki her erkjennelsens ”janusansikt” eller ”opplysningens dialektikk”:

”...altså det erkendelsesfremskridt, der var udtænkt som en befrielse, men der slog om i en ny ufrihed, fordi den reflektivt-meningssøkende fornuft distanceres af eller står magtesløs over for utviklingen skabt af den instrumentelle forstands erkendelser og disses omsættelse i maskinell teknologi eller i politisk-administrative styrings- og kontrolsystemer. (Ibid, 45-46).

Dette representerer et oppgjør med den naive tro på framskrittene innenfor vitenskapen, redusert til instrumentell viten, noe menneskeheten også senere har fått erfare i form av utvikling av våpenteknologi (atombomben), medisinsk ”forskning” (rasehygiene) eller psykiatriens eksperimenter på mennesker (lobotomi, elektroshokk, atferdspsykologi).

Den *estetiske* dimensjonen hos de klassiske dannelsesteoretikerne avgrenser seg ikke til kunstuttrykkene litteratur, musikk, bildekunst eller teater, men omfatter i tillegg et bredt spekter av ”hverdagesestetiske” uttrykk. Her nevnes stikkord som evnen til å nyte, utvikling av fantasien, evne til lek og selskapeleg samvær. I omtalen av den estetiske dannelsesdimensjonen refererer Klafki først og fremst til Friedrich Schiller, som argumenterer for den estetiske erfaring som et metodisk formidlingsledd i prosessen mot dannelsen av menneskets moral-politiske fornuftsevne. Men Schiller er ikke bare opptatt av estetikken som middel, men som en kvalitativt spesifikk menneskelig mulighet som har en verdi i seg selv:

”oplevelse af lykke, menneskelig tilfredsstillelse, tilfredsstillelse i nutiden, hvor det dog samtidig altid viser sig en forventning, der rækker ud over øjeblikket og ind i fremtiden, et håb, en fremtidig mulighed for at nå frem til et indtil da ikke-realiseret ”godt liv”, til en human eksistens.” (Ibid, 49).

Dette kan forstås som at man er opptatt av å bruke den estetiske dimensjonen som et middel for å forberede mennesker på å leve i det Schiller betegner som ”en fornuftig frihetsstat”.

Eller som Moos uttrykker det:

”Der ligger tydelige forbindelser til oppfatninger af, hvilket samfund og dermed hvilke borgere man ønsker at utvikle.” (Moos 2003, 51).

Den estetiske dimensjonen, i begrepets brede forstand, er også et element i realiseringen av det gode liv for det enkelte menneske i samfunn med andre. Et spørsmål i denne sammenhengen kan være i hvilken grad man er i stand til å ønske andre et godt liv og ville bidra til det dersom man ikke er i stand til å realisere det samme for seg selv.

Som en fjerde dimensjon under denne overskriften refererer Klafki til Johann Heinrich Pestalozzis praktiske dimensjon i hans billedlige triade ”hode, hjerte, hånd”. Hånden er her

metaforen for de praktiske, håndverksmessige evnene hos mennesket. (Klafki 2005, 49). Klafki framhever to sentrale tanker hos Pestalozzi:

for det første erkendelsen af, at menneskets praktisk-håndværksmessige konfrontation med virkeligheden er en fundamental basiskomponent i dets personlige udvikling, såfremt den ikke utvikler sig degenererende til en tidlig form for afrettelse; for det andet dog, at kravet om en omfattende, almen dannelse af mennesket kun kan opfyldes, hvis der i dannelsesforløbet selv fra den tidligste fase, ganske visst gradvis, findes perspektiver, der representerer fremtidig erhvervsfaglig virksomhet og prøvelse af en persons evner under uddannelsen. (ibid, 49-50).

Selv om det praktisk-håndverksmessige poengteres her, vil det i en dannelsesteoretisk sammenheng allikevel representere et brudd med standtenkningen, der slekten følger en håndverksmessig virksomhet videre som en slags lovmessighet. Knyttet til punkt 1: *Dannelse som evne til fornuftig selvbestemmelse*, vil det være det enkelte individ som selv avgjør sitt yrkesvalg. Samtidig må personen få prøve ut sine ulike evner og interesser slik at hun er i stand til å gjøre sine egne valg. Dette er helt i tråd med opplysningstidens tanker. Den praktisk-håndverksmessige dimensjonen vil også kunne være en forutsetning for å utvikle deler av den estetiske dimensjonen og erkjennelsesdimensjonen. Forståelsen av teoretiske problemer ut fra et praktisk perspektiv er et velkjent pedagogisk verktøy, - mye brukt også i vår tid.

Pestalozzi så ingen vei ut av et samfunn preget av store ulikheter i levevilkår. Friedrich Schleiermacher derimot slo ettertrykkelig fast at oppdragelsen på ingen måte måtte bidra til at den samfunnsbetingete ulikheten stivnet. Samtidig innså han at oppdragelsens makt er begrenset i forhold til å endre de samfunnsmessige forholdene som skaper ulikhetene. (ibid, 53-54)

2.4. Dannelsens forfall

Ifølge Klafki (ibid, 62) startet et forfall av dannelsen rundt midten av 1800-tallet. Han betegner det som begynnelsen på ”den klassiske dannelsesstankes forfaldshistorie”. Det er på tre områder dette forfallet spesielt gjør seg gjeldende:

- Det klassiske dannelsesbegrepets samfunnspolitiske progressive elementer ble erstattet med en ”upolitisk” oppfatning av hva som er dannelse.
- Dannelse ble de velhavendes privilegium, eller som Klafki sier: ”Det var med andre ord et ægteskab mellem ”besiddelse og dannelse”... Dannelse ble på denne måten et

avgrenskingskriterium mellom over- og underklasse, - mellom eiendomsbesittere og eiendomsløse, - mellom arbeidsgiver og arbeidstaker.

- Det tredje hovedelementet i forfallet er ifølge Klafki at individualiseringsmulighetene vanskeliggjøres av en stadig mer bindende kanon av generelt forpliktende innhold.

På denne måten mistet dannelsesbegrepet etter hvert sin kraft som samfunnsomformende element og ble forvandlet til en samfunnsbevarende kraft. Fra å være tanker knyttet til samfunnskritikk og samfunnsendring ble dannelse knyttet til instrumentelle ”ferdigheter” knyttet til samfunnets bevaring. Fra å være dannelse for alle ble begrepet etter hvert oppfattet som forfinet oppdragelse knyttet til overklassen, der en ”finkulturell” kanon ble et hovedelement. Slik ufarligjorde man så vel dannelsen som kunsten. Man kan si at Beethovens opprørstrang ble redusert og degenerert til Beethovens velklang. Protest mot makt og autoritet erstattet med et røykteppe av forfinethet som skulle dekke over samfunnets mørke sider. I et globalt perspektiv ble ”finkulturen” brukt som argument for å underlegge seg deler av verden som var usiviliserte og underlegne den europeiske kultur og samfunnsstruktur. Kolonialiseringen av land på fremmede kontinenter ble på mange måter begrunnet med oppgaven å utbre sivilisasjonen, altså en slags misjonsvirksomhet ikke bare knyttet til kristen tro, men til samfunnsorden. Som ”kollektivindividualiteter” begikk den europeiske sivilisasjon enorme overgrep rundt om i verden i grell kontrast til den forfinete individuelle borgerlige dannelsen som skulle være grunnlaget for maktens utøvere. Avstanden mellom fornuft og forstand ble synlig etter hvert som sannheten om utbredelsen av sivilisasjonen kom fram i lyset. Den refleksivt-meningssøkende fornuft tapte stadig terreng overfor troen på den instrumentelle forstands erkjennelser omsatt i politisk-administrative styrings- og kontrollsystemer. I et stort perspektiv kan en vel si at den europeiske imperialismen og to verdenskriger bekreftet at de klassiske dannelses teorier ikke har hatt den nødvendige gjennomslagskraft som grunnlag for individuell og kollektiv tenkning og handling.

2.5. Dannelsesbegrepet som kontinuitet og diskontinuitet

Er det så verdt å ta opp diskusjonen om dannelse på nytt? Har ikke dannelsesbegrepet blitt såpass historisk belastet gjennom å bli klistret til en overklasse, at det for lengst er blitt utdatert? Mange mener det. Men for de som mener dannelses tenkningen fortsatt er nyttig som mål- og orienteringskategori i pedagogisk sammenheng, er det en utbredt oppfatning at begrepet både må være gjenstand for rekonstruksjon og dekonstruksjon (Korsgaard og Løvlie 2003, 35). Rekonstruksjon forstått som forandring og kontinuitet og dekonstruksjon forstått

som brudd og diskontinuitet. Denne dobbeltheten har dannelsen alltid inneholdt. De klassiske dannelseseoretikerne var inspirert av det greske, men omsatte tenkningen til den aktuelle tyske konteksten. Slik er det også dersom mennesker skal benytte dannelsesstenkningen i vår tid. Den historiske dimensjonen kan inngå, men ikke på en normativ måte. Jeg argumenterer for at skoleledelse kan la seg inspirere av det mot og det klarsyn de klassiske dannelseseoretikerne viste. Samtidig må også dagens ledere se muligheten i dannelsens dobbelthet, - som Korsgaard og Løvlie (ibid, 35) karakteriserer som en forvandlingens mulighet, - en kritisk kile inn i det innsnevrede kultur- og politikkbegrep.

”Folkedannelsen stiller fortsatt spørsmål om kultur og samfund, som vi i dag bør svare på. Folkedannelsen gjelder fortsatt som repertoire og ressource for en forkjellig måte at tenke dannelsen på. Som eurpæisk begreb handler dannelsen fortsatt om det, vi gjør med nationshistorien – og om det, vi med Theodor Adornos ord gjør for, at Auschwitz ikke skal ske igen.” (ibid, 36).

Moos hevder, med inspirasjon fra Peter Kemp, at grunnlaget for det 21. århundres dannelsesideal må ligge i dannelsen til verdensborger (Moos 2003, 52). Globaliseringen gjør at verden er blitt tettere og at kulturer i større grad enn tidligere i historien møtes på ulike arenaer. Mennesker møter ulike kulturer daglig i skolen, på kjøpesenteret, gjennom TV og, ikke minst gjennom ulike kanaler på Internett. For å kunne beherske møtet med en ”ny” verden må skolen gi elevene ”verdensborgerdannelsen”.

Den nødvendige dialog må dreie sig om udveksling af fortolkninger af liv og praksis og af gensidige anstrengelser for at opdage fælles erfaringer og komplementære fortolkninger. (ibid, 53)

Dialogen og samtalen er verktøyet mennesker må bruke mens forståelsen ligger i tolkingen av hverandres kultur. At disse tolkningene kan være komplementære forteller oss at de ikke nødvendigvis trenger være identiske, men at de står i et forhold som styrker, og ikke utelukker hverandre. Denne samtalen må foregå i skolen og ha form av etiske samtaler, hevder Moos. Skolen kan, mener Moos, være en arena for samtale og dialog om menneskers holdninger og deres begrunnelse for dem. Det er en nødvendighet å videreutvikle skolen i retning av en danningskultur som tar hensyn til at skolen er blitt multikulturell, multietnisk og multireligiøs. Denne formen for dannelse kaller Moos for ”forskjellighetsdannelsen” (ibid, 53). I et europeisk perspektiv er forståelsen av hverandres kultur større enn noen gang tidligere i historien. Tidens reisemønstre har gjort at mennesker har kommet tettere inn på hverandre, og politiske overbygninger som EU har gjort det nødvendig å snakke med hverandre på nasjonsnivå på en annen måte enn tidligere. Felles utdanningsprogrammer og utdanningspolitiske føringer gjør også at stadig flere elever og lærere utveksles mellom nasjonene. Dette er utviklingstrekk som

er med på å forhindre ”at Auschwitz skal skje igjen”, - i alle fall på europeisk jord. Av den grunn ligger ikke utfordringen i dag på forståelsen av hverandres kultur og religion i Europa, men forståelsen av kulturen i Europa kontra andre kulturer fra andre verdensdeler.

I forhold til de klassiske danningsteoriene er dette å betrakte som en rekonstruksjon. Den nye tiden krever forandring av fokus fordi samfunnet er annerledes sammensatt enn for bare 50 år siden. Utgangspunktet er allikevel selvdannelsen, med utgangspunkt i enkeltmennesket, menneskets forhold til verden, ved at sentrale begreper som menneskelighet og objektivitet fortsatt er gjeldende og menneskets forhold til samfunnet, der kulturer, folkeslag og nasjoner er grunnleggende begreper.

2.6. Teknokulturell danning

Lars Løvlie's begrep ”Teknokulturell danning” representerer derimot et brudd med dette grunnlaget. Hans tanker er ikke først og fremst en videreføring av ”det moderne” grunnlaget for danningen, men representerer diskontinuiteten eller dekonstruksjonen av dannelsesbegrepet.

Den teknokulturelle danning er en annen type danning fordi den bruker andre begreper og metaforer for å beskrive forholdet mellom menneske og natur, menneske og maskin. (Løvlie 2003, 352)

Bruddet er karakterisert ved det Løvlie kaller en desentrering av subjektet. Som alternativ til det sentrerte subjektet setter han inn ”kyborgens” som metafor. Metaforen beskriver et jeg som først og fremst er i slekt med ”den anerkjente personen hos Hegel” (ibid, 361). Kyborg er et sammensatt ord, - av kybernetikk og organisme.

Kybernetikk eller systemteori har sin styrke i at man understreker vekselvirkningen mellom to aktører eller mellom deler av systemet. En impuls som starter i en del, returnerer til opphavsstedet etter å ha blitt omdannet gjennom en rekke delprosesser i systemets andre ledd. (Rossen, 2009)

Subjektet i kyborgens drakt er altså kjennetegnet ved vekselvirkningen og forandringen: et jeg som ikke er identisk med seg selv. Stedet der dette selvet møter kulturen kaller han grensesnittet, på engelsk interface. Denne grensen representerer ikke skillet, men først og fremst møtet.

Grensesnittet er som ordet antyder, ikke ”noe” i seg selv. Det er snarere veksling og overgang, og lar seg bare analysere som bevegelse, som en permanent uro og transformasjon. (Løvlie 2003, 348)

En desentrering av subjektet vil blant annet si at diskusjonen om eleven/mennesket som subjekt eller objekt vil få mindre betydning i dannelsesdiskusjonen. Dersom identitet underordnes det flertydige, - heterogene, og møtestedet, - grensesnittet, erstatter forståelsen konsensus mellom diskusjonspartnere – da vil det pedagogiske paradoks også tre tilbake og inn i bakgrunnen. Løvlie (ibid, 367) påpeker usikkerheten, ubestemtheten og tvilen som viktige moment i det han kaller en ny konfigurering (medforming) av virkeligheten. Dette rydder området slik at det er større plass for ydmykheten og mottakeligheten for det som er nytt eller annerledes.

Guri Jørstad Wingård (2003, 345) stiller et spørsmål i tråd med tenkningen om dannelsens dobbelthet:

”Hva er en kulturdialog som ikke innebærer en åpenhet for selv å forandre seg?”

Svaret på spørsmålet ligger, mener forfatteren, i det grensesnittet der ubestemtheten, tvilen og ydmykheten møter det flertydige selvet. I dette grensesnittet er det ikke plass for en nasjonal kulturkanon eller et sentrert fastlagt id. Videre stiller Wingård (ibid, 346) det viktige spørsmålet om hva en kan ta ansvar for å formidle når det ikke er entydig hva som er rett, hva som er rett for alle, og, ikke minst, hva som er rett i forhold til den ukjente framtiden? Svaret gir hun selv i spørsmåls form, som for å understreke det usikre og rydde plass for ydmykheten:

Kan alternativet være en tankegang der en i demokratiets, deltakelsen og dannelsens navn sier ja til mangfoldet og det ukjente og lar dialogen åpne for nye muligheter? (ibid, 346)

I Oppsummeringen 2.7 har jeg konstruert en figur (Figur 1) som viser de hovedbegreper jeg analysert frem gjennom kapittel 2.

2.7. Oppsummering.

Klassisk dannelsesbegrep	De klassiske dannelseteorienes betydning i dag/rekonstruksjon	Dannelse i et framtidsperspektiv/dekonstruksjon
<ul style="list-style-type: none"> • Menneskets forhold til seg selv • Menneskets forhold til verden • Menneskets forhold til samfunnet 	<p>KLAFKI:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dannelse som evne til fornuftig selvbestemmelse • Dannelse som subjektutvikling innenfor et element av objektiv - allmenn innholdsmessighet • Individualitet og fellesskap • Den moralske, kognitive, estetiske og praktiske dimensjon <p>MOOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Verdensborgerdannelse • Forskjellighetsdannelse 	<p>LØVLIE:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Teknokulturell danning • Desentrering av subjektet • Danning finnes i møtestedene • Kyborgen og grensesnittet er de nye metaforene for subjekt/identitet og møtestedet. <p>WINGÅRD:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mangfoldet og det ukjente som grunnlag for demokrati, deltakelse og danning • Møte og dialog som grunnlag for utvikling og vekst, -danning i prosess

Fig. 1 *Dannelsesbegrepet som fortid, nåtid og framtid.*

I figur 1 har jeg lagt det klassiske dannelsesbegrepet ved siden av dannelsesbegrep knyttet til vår egen tid. I den tredje kolumnen har jeg sammenfattet mulige dannelsesbegrep i et framtidsperspektiv.

Det er umulig å ta i bruk dannelses- og allmenndannelsesbegrepet på nytt uten å ta i betraktning dannelsesbegrepets historie, fordi dagens dannelsesbegrep er i dialog med fortidens. De klassiske dannelseteorier utvikles først og fremst i Tyskland i perioden mellom ca 1770 og ca 1830 med referanse tilbake til den greske paideia-tenkningen. Opplysningstidens tenkere lanserte begrepene Aufklärung (opplysning) og Bildung (dannelse) som middel for å gjøre folket i stand til å delta som maktfaktor i samfunnet. Fordi klassikerne så på forholdet mellom individ og fellesskap som dialektisk, ble ideene særlig knyttet til 3 hovedområder: Menneskets forhold til seg selv, menneskets forhold til verden og menneskets forhold til samfunnet. Den enkeltes dannelse er en prosess der de enkelte dimensjonene utvikles for seg og i samhandling. Dannelse er ikke noe man oppnår, men noe man utvikler i en livslang prosess der de 4 hoveddimensjonene i mennesket (den moralske, erkjennelsens, den estetiske og den praktiske dimensjonen) er grunnleggende i prosessen.

Dannelsestenkningen var utsatt for et forfall som startet rundt midten av 1800-tallet. Dette karakteriseres ifølge Klafki (2005, 62) ved en endring på disse områdene: De samfunnspolitiske progressive elementene i dannelsestenkningen ble erstattet med en ”upolitisk” oppfatning av hva som er dannelse, dannelse ble de velhavendes privilegium og individualiseringsmulighetene ble vanskeliggjort av en stadig mer bindende kanon av generelt forpliktende innhold. I et globalt perspektiv ble ”finkulturen” brukt som argument for å underlegge seg deler av verden som var usiviliserte og underlegne den europeiske kultur og samfunnsstruktur. Det oppsto en grell kontrast mellom den herskende klasse, som på vegne av den europeiske kulturen enorme overgrep rundt om i verden og den samme klasses forfinete individuelle borgerlige dannelse, som skulle være grunnlaget for maktens utøvere. Den refleksivt-meningssøkende fornuft tapte terreng i forhold til troen på den instrumentelle forstands erkjennelser omsatt i politisk-administrative styrings- og kontrollsystemer. For at dannelsestenkningen skal være nyttig som mål- og orienteringskategori i pedagogisk sammenheng i dag må dannelsesbegrepet både være gjenstand for rekonstruksjon og dekonstruksjon. Denne dobbeltheten har dannelsen alltid inneholdt. Moos (2003, 52) hevder at grunnlaget for det 21. århundres dannelsesideal må ligge i dannelse til verdensborger.

Dialogen og samtalen er verktøyet vi må bruke mens forståelsen ligger i tolkingen av hverandres kultur. Skolen er en viktig arena for den form for dannelse som Moos kaller forskjellighetsdannelse. Sett i forhold til de klassiske danningsteoriene fokus på dannelse til verdensborger, er dette å betrakte som en rekonstruksjon av dannelsesbegrepet.

Løvliens (2003, 347) begrep ”Teknokulturell danning” representerer et brudd med de klassiske dannelsessteoriene. Hans tanker representerer diskontinuiteten eller dekonstruksjonen av dannelsesbegrepet gjennom introduksjonen av begrepene kyborgen og grensesnittet.

Wingård stiller det viktige spørsmålet: Hva er en kulturdialog som ikke innebærer en åpenhet for selv å forandre seg? Svaret på spørsmålet ligger i det grensesnittet der ubestemtheten, tvilen og ydmykheten møter det flertydige selvet.

De klassiske dannelsesteoretikernes kategorisering i tre hovedområder for dannelse: mennesket menneskets forhold til seg selv, menneskets forhold til verden og menneskets forhold til samfunnet, er utdypet i Klafkis (2005, 44) tenkning rundt menneskets dimensjoner. Den dannede samfunnsborger i dag vil være moralske uavhengig, ansvarlig og har vilje og evne til å handle moralsk; han vil ha vilje og evne til å gjøre bruk av sin forstand og sin fornuft; han har evne og vilje til å ta i bruk den estetiske dimensjonen, i begrepets brede

forstand, som et element i realiseringen av det gode liv for det enkelte menneske i samfunn med andre; og den praktiske dimensjonen, som vil kunne være en forutsetning for å utvikle deler av den estetiske dimensjonen og erkjennelsesdimensjonen. Forståelsen av teoretiske problemer ut fra et praktisk perspektiv er et velkjent pedagogisk verktøy, - mye brukt også i vår tid.

Det er grunn til å tro at disse dimensjonene også vil være viktig for forståelsen av det dannede menneske også i framtiden. Selv om verdensborgerdannelsen vil ha en annen betydning i framtiden enn i dag vil denne dimensjonen fremdeles være en viktig del av menneskets dannelse. Menneskets fornuft og forstand vil være en sentral dimensjon i det å oppdra teknokulturelt dannede mennesker, også sett i lys av en endring av definisjoner av identitetsbegrepet. Den estetiske dimensjonen er en sentral del av den teknologiske utviklingen på samme måte som den praktiske dimensjonen hele tiden følger og styres av utviklingen innen teknologien.

3. SIDETEMA: SKOLELEDELSE

Dette kapitlet setter skoleledelse i dialog med dannelsesbegrepet. Hvilke dimensjoner av danning kan ses som sentrale i skoleledelse?

3.1. Hva skal ledes i skolen?

Ifølge Grøterud og Nilsen (2001, 27) kan det være en formålstjenlig modell å dele skoleledelse i to hovedsystemer, - det teknologiske og det sosiale. Til det teknologiske systemet hører det pedagogiske området, det administrative området og ressursområdet. Det sosiale organisasjonssystemet omfatter alle deltakerne i skolesamfunnet, - de ansatte og elevene. Det er hele tiden et samspill mellom disse to systemene på den måten at det sosiale systemet definerer og gjør bruk av det teknologiske systemet, samtidig som det sosiale systemet påvirkes av ordninger, rammer, strukturer og prosedyrer som tilhører det teknologiske systemet. I tillegg til at systemene er gjensidig påvirket av hverandre skal de også hele tiden være i samspill med omgivelsene. Det forventes at skolen både utvikler seg i takt med samfunnet og selv er en aktiv pådriver og samfunnsaktør. Samtidig hevdes det at skolen som organisasjon er preget av kompleksitet, uklare og vage mål, interesse-motsetninger, uklar arbeidsstruktur og en spenning mellom det å være forvalter av tradisjoner og samtidig nyskaper (Møller 2004, 101). Uansett hvilke områder som skal ledes i skolen skal arbeidet i alle organisasjonsområder støtte opp om det pedagogiske arbeidet (Grøterud og Nilsen 2001, 27). Slik jeg forstår dette settes skolens læringsarbeid i sentrum for skolens virksomhet. Det pedagogiske arbeidet består av så vel læring som sosialisering. Møller (2004, 11) sier det slik:

Pedagogisk ledelse, som handler om å tilrettelegge for elevenes, personalets og egen læring, må derfor ha en overordnet funksjon og ideelt sett legge premissene for administrative prosedyrer og personalpolitiske tiltak.

I sentrum for skolens ledelsesarbeid ligger altså pedagogisk ledelse, og pedagogisk ledelse handler om å tilrettelegge for læring.

3.2. Ledelse av skolens læringsarbeid

Læring er altså ikke forbeholdt elevene, men ifølge Møller noe som gjelder alle deler av, og alle personer i skoleorganisasjonen, inkludert skoleledelsen. Men hva skal læres?

Lederen bør ha en faglig fundert oppfatning av skolens oppgaver i samfunnet, et pedagogisk begrunnet elevsyn, syn på læring, undervisning, oppdragelse og kunnskaper (Grøterud og Nilsen 2001, 51).

Grunnlaget for denne helhetlige ledelsesoppgaven ligger i pedagogisk tenkning med utgangspunkt i læreplaner og lederens pedagogiske kunnskaper. Som leder må en altså ha blikk for detaljene, men samtidig kunne sette skolens virksomhet og oppgave inn i en større sammenheng. Skolens oppgaver i samfunnet vil være styrende for elevsyn, læringssyn, syn på undervisning, oppdragelse og kunnskaper.

Hvorfor er det viktig å ha kunnskaper knyttet til et fag? Hvis man, i et elevperspektiv, har kun et individualistisk syn på dette spørsmålet, - hva kan jeg som person bruke dette til, mister man et helhetssyn når det gjelder egen betydning for- og plass i samfunnet, lokalt, regionalt, nasjonalt eller internasjonalt. Stiller man seg det samme spørsmålet som lærer må en ha reflektert over fagets betydning for og plass i samfunnet, ikke bare for egen del, men like mye for å kunne anskueliggjøre problematikken for sine elever og for å forsvare fagets plass i skolen så vel lokalt som nasjonalt. Også som leder er det viktig å kunne sette fagets rolle inn i en større sammenheng. I den videregående skolen har man to hovedtyper fag, - fellesfag og programfag. Min erfaringsbakgrunn er knyttet til en skole med programområder (tidligere studieretninger) som gir studiekompetanse. Fellesfagene må alle ha. Men hvilke programfag skal skolen tilby? Noe er knyttet til hvilke programområder elevene søker til, men noe er også knyttet til elevenes valg. Hva elevene kan velge mellom er opp til skolens ledelse. Organisatorisk kan ledelsen da velge mellom ulike strategier. En kan legge ut et antall fag til valg og så sette i gang de fagene det er størst oppslutning om blant elevene. På den andre siden kan en også se på hvilke behov som er viktig å dekke i samfunnet, hvilke lærerkrefter en har og må fylle opp stillingene til, hvilke fag elevene bør velge for å kunne få en jobb i framtiden, hvilke fag må eleven kunne velge for å få godkjent vitnemål osv. Her kan ledelsen oppleve at ulike hensyn strider mot hverandre. En ledelse uten tilstrekkelige kunnskaper om skolens oppgaver i samfunnet, med en svakt fundert oppfatning når det gjelder elevsyn (og dermed menneskesyn), læringsarbeid, om oppdragelse og kunnskaper vil ha små muligheter til å danne seg et helhetssyn og dermed kunne argumentere for de valg som gjøres. Motsatt,

som sitatet fra Grøterud og Nilsen ovenfor viser, vil gi konsistens over tid til handlingsvalg samtidig som det kan gi elever og personale trygghet og tillit til lederskapet.

Men samtidig som lederen kommuniserer sin oppfatning til medarbeidere og andre, må hun være i dialog med disse for gjensidig innflytelse og påvirkning (ibid, 51).

Det er med andre ord en demokratisk side ved lederskapet som ikke må settes til side. Det er ikke nok å kommunisere eget budskap inn i organisasjonen, demokratiet i skolen må forstås og praktiseres i alle ledd. Møller (2004, 103) sier at det forventes at rektor har den nødvendige faglige og analytiske kompetansen til å gå inn i faglige diskusjoner omkring læreplanens mål og innhold.

Kritisk sosialisering av elevene utgjør en del av læreplanens intensjoner. Hvis lederne og lærerne selv er blitt og blir sosialisert til å akseptere og tilpasse seg vedtatte sannheter, vil de neppe lykkes i å bidra til at andre utvikler kritisk evne (ibid, 103).

Kommunikasjon, dialog, innflytelse og påvirkning, og kritisk evne er altså viktige demokratiske elementer som må være på plass for at skolen ikke kun skal oppfylle sin rolle som faglig kunnskapsformidler, men som ivaretar skolens ansvar for å gi elevene kompetanse til å delta i videreutviklingen av samfunnet. I følge Grøterud og Nilsen (2001, 48) er det viktigste faget i skolen, kulturelt sett, skolen selv. Det er i skolekulturen dannelse til samfunnsborger skjer. Har man en skolekultur som står for demokratiske verdier, for diskusjon og kritisk tilnærming til utfordringer, for åpenhet og dialog, er det sannsynlig at elever og lærere vil stå for dette også utenfor skolen.

Det er slik de fleste elevene erfarer det, og det bestemmer hvilken betydning de gir skolen. Primæroppgaven kan ikke begrenses til klasserommet. Å utvikle skolen som oppvekstmiljø og læringsmiljø krever innsats fra hele personalet. En slik felles innsats bør ledes, og det er her de pedagogiske utfordringene ligger (ibid, 48).

Bevissthet rundt arbeidet med og nødvendigheten av å utvikle skolen vil også være en god ballast å ta med seg som samfunnsaktør utenfor skolen. Utviklingen av samfunnet er ikke mindre viktig enn utviklingen av den enkelte skole. Det er derfor viktig at en har utviklet kompetanse med utgangspunkt i opplevelse av og praktisk deltaking i en skolekultur preget av demokratisk tankegang og praksis. I følge Grøterud og Nilsen (ibid, 48 - 49) er forbindelsen mellom pedagogisk ledelse og demokratispørsmål, som elev- og lærerinnsflytelse og hvordan samarbeid ledes i skolene, tydelig. De viser her til en omfattende undersøkelse av Gösta Kåräng basert på datamateriale fra det svenske Skoleverkets nasjonale vurderinger i 1992 og 1995 gjengitt hos Mats Ekholm mfl. (2000) i boken "Forskning om rektor – en forskningsöversikt".

Jeg har ovenfor vist hvordan alle deler av skoleledelse skal støtte opp om skolens læringsarbeid, og at formen på ledelse og ledelsens innhold henger nøye sammen. Skolehverdagen er full av dilemmaer og utfordringer som krever at man kan se små problemer som deler av en større helhet. Å utvikle skolen i samfunnet er å utvikle samfunnet. Skolens nøkkelperson er læreren. Hva hun bringer med seg inn i klassen er avgjørende for hva eleven tar med seg ut av skolen. Skoleledelsen har derfor også en pedagogisk rolle i å legge til rette for skolens og lærernes læring og utvikling. Her er ikke ledelsestradisjonen særlig sterk (ibid, 50).

Vi diskuterte ledelsens rolle i arbeidet med å utvikle musikklinja både når det gjelder ressurser (utstyret på bandsektoren er betydelig dårligere enn ungdomskolene som elevene kommer fra), pedagogisk utviklingsarbeid, markedsføring og samarbeid med lokalsamfunnet. Til tross for at musikkseksjonen har sendt ledelsen en bekymringsmelding og bedt om møte mellom seksjonen og ledelsen har det i løpet av dette skoleåret ikke skjedd noen ting, bortsett fra møtet der vi fikk beskjed om at økonomien de neste to årene ville bli særdeles trang. I tillegg har vi fått pålegg om å utvikle vurderingskriterier i en liten bit (samspill) av faget Musikk i VG 1. (Logg fra møte i fagseksjonen 27.01.09)

Et av resultatene i Skolelederundersøkelsen 2005 (Møller, Jorunn, Sivesind, Kirsten, Skedsmo, Guri og Aas, Marit 2006, 10) er at funn i undersøkelsen tyder på at formell utdanning disponerer for andre tilnærminger til læring. Formell utdanning i denne sammenhengen gjelder først og fremst skolelederutdanning, men også annen formell utdanning på lektornivå eller mer. Sammenhengen mellom skolelederutdanning og skoleledelse er også klar på at ledere med formell utdanning bruker deltakelse på konferanser, etterutdanning, skolebesøk, faglitteratur og personlig refleksjon over egen praksis som kilder til læring. Samtidig viser samme undersøkelse at nesten 40 % av skolelederne i undersøkelsen mangler formell utdanning i skoleledelse. Ved den skolen som er nevnt i logg fra fagseksjonen mangler 100 % av lederne formell skolelederutdanning. Den manglende teoretiske kunnskapen kan kompenseres noe ved at en av lederne har lang praksis som leder (over 10 år) i skolen, og en har mellomlang praksis (5 år). De øvrige 3 er nytilsatte i 2008. Praksis kan knyttes til erfaringslæring ved at en antar at det har foregått læring ved overføring av erfaringer i den lederkulturen en har vært en del av. Men også i erfaringslæring er teoretisk kunnskap av grunnleggende betydning:

Teoretisk kunnskap utgjør derfor et viktig grunnlag for å kunne begrepsfeste og reflektere over det som skjer i praksis, og ikke minst for å utøve kritikk. Samtidig bidrar erfaringene i den praktiske konteksten til å utfordre dette grunnlaget kontinuerlig. (ibid, 103)

En rimelig tolkning, basert på resultater i skolelederundersøkelsen, vil kunne være at skoleledelse uten formell skolelederutdanning vil stå i fare for å ha fokus på reproduksjon av

skolekulturen *slik den var*. I figur 2 viser jeg en sammenfatning av min analyse gjeldende reproduksjon versus rekonstruksjon som modell for skoleledelse.

Reproduksjon (administrasjon av skolen)	Rekonstruksjon (forandring og kontinuitet, skoleutvikling)
<ul style="list-style-type: none"> • Fokus på: <ul style="list-style-type: none"> ○ Administrative funksjoner ○ Ressurser ○ Pålegg fra skoleeier ○ Pålegg fra lovgiver ○ Svare på henvendelser (fra elever, lærere, foreldre, lokalsamfunnet) ○ Fagplandelen av læreplanverket ○ Rutinepreget arbeid (organisere eksamen og tentamen, fordele midler på seksjoner, lage timeplaner og fagfordeling osv). ○ Kenguruskolen 	<ul style="list-style-type: none"> • Fokus på: <ul style="list-style-type: none"> ○ Pedagogisk ledelse som premissgiver for samspillet mellom det teknologiske og sosiale systemet. ○ Kritisk sosialisering ○ Hele læreplanverket ○ Dialog og samspill i skolesamfunnet ○ Dialog og samspill med samfunnet ○ Forvalte tradisjoner og samtidig være nyskaper ○ Skolen i verden ○ Målrettet skoleutvikling

Fig. 2. *Reproduksjon og rekonstruksjon knyttet til skoleledelse.*

Et videre fokus på skoleledelse som reproduksjon vil kunne føre til større gap mellom skoleledelse og lærere, skoleledelse og elever og lærere og elever. Et fokus på administrative rutiner vil minske oppmerksomheten rundt møteplassene og dialogen, det vil gjøre tilpasning mer aktuelt enn kritisk sosialisering og skolens forhold til samfunnet vil kunne bli passivt i stedet for aktivt. Det er fare for at administrativ ledelse blir premissgiver for samspillet mellom det teknologiske systemet og det sosiale systemet, der det sosiale systemet står i fare for å bli nedprioritert. Det vil antakelig ikke være slik at en skole preget av reproduksjon ikke deltar i noe utviklingsarbeid, men arbeidet kan være preget av det Tom Tiller kaller kenguruhopp, (Tiller 1990, 9) underforstått at man hopper fra guru til guru uten noen kort- eller langsiktig plan eller et sikkert verdigrunnlag. Korsgaard og Løvlie bruker betegnelsene halvdannelse og dannelse. Halvdannelse brukes om dannelse satt i system der resultatet er gitt på forhånd (Korsgaard og Løvlie 2003, 35). Halvdannelsen er preget av instrumentell tenkning der svaret er antesipert. Denne typen dannelse er lite fruktbar i et skoleutviklingsperspektiv. Den dannelse som må ligge til grunn for ledelse av skoler er preget av det

”...at leve med mistanket til sit eget ophav, med en ”ironi”, som gør den kritisk i forhold til sine egne svar.”

3.3. Oppsummering.

Skoleledelse deles gjerne i to systemer, det teknologiske og det sosiale, som hele tiden spiller sammen på den måten at det sosiale systemet definerer og gjør bruk av det teknologiske systemet, samtidig som det sosiale systemet påvirkes av ordninger, rammer, strukturer og prosedyrer som tilhører det teknologiske systemet. Disse systemene skal også spille sammen med omgivelsene. Skolen skal både utvikle seg i takt med samfunnet og være pådriver for samfunnsutvikling. Skoleorganisasjonen er kompleks og preges av uklare mål, interessekonflikter, uklar arbeidsstruktur og spenningen mellom å være tradisjonsbærer og nyskaper. Arbeidet i alle skolens organisasjonsområder støtte opp om det pedagogiske arbeidet og pedagogisk ledelse skal legge premissene for de andre delene av ledelsesvirksomheten. Pedagogisk ledelse handler om å legge til rette for læring. Skoleledelsen bør ha en faglig fundert oppfatning av skolens oppgaver i samfunnet, et pedagogisk begrunnet elevsyn, læringssyn, undervisningssyn og et pedagogisk begrunnet syn på oppdragelse og kunnskap. (Grøterud og Nilsen 2001, 51). Som leder er det viktig å kunne se fagets rolle i en større sammenheng og prøve å få denne helhetstenkingen til å prege hele skolekulturen. Skoleledelsen bør være preget av vilje og evne til dialog med alle deler av skolesamfunnet. Dette er viktig for å fremme demokratisk deltakelse, demokratisk tenkning og ferdigheter i demokrati. Dersom ledere eller lærere selv er blitt sosialisert til å tilpasse seg vedtatte sannheter, vil de antakelig ikke bidra til at andre utvikler kritisk evne og vil dermed ikke kunne oppfylle læreplanens intensjoner på dette området. I denne sammenhengen kan man si at det viktigste faget i skolen er skolen selv. En demokratisk skolekultur vil være grunnlaget for dannelse av gode samfunnsborgere. Utvikling av skolen som oppvekstmiljø og læringsmiljø krever felles innsats fra hele personalet. God pedagogisk ledelse er nøkkelen til å lykkes med å få fellesskapet til å trekke i samme retning. Skoleledelse har en form og en innholdsside som henger nøye sammen, og som sammen skal støtte opp om skolens læringsarbeid. Læreren er skolens nøkkelperson og det læreren bringer med seg inn i klassesituasjonen er avgjørende for hva eleven tar med seg videre. Pedagogisk ledelse handler derfor også om å legge til rette for skolens og lærernes læring og utvikling. Her er ikke ledelsestradisjonen særlig sterk, og det er derfor grunn til å vie innholdet i ledelsen av skoler oppmerksomhet da den pedagogiske ledelsen av skoler er et avgjørende moment for dannelsen.

Erfaringslæring som ikke har grunnlag i skolelederteori kan føre til ensidig reproduksjon. Reproduksjon kan knyttes til det Korsgaard og Løvlie kaller halvdannelse, som er et lite fruktbart grunnlag for skoleledelse. Den dannelse som må ligge til grunn for skoleledelse for utvikling må baseres på en kritisk tradisjon med grunnlag i samspillet mellom tradisjon og nyskaping.

4. SIDETEMA: SKOLENS OPPGAVE

Læreplanen er et politisk dokument og uttrykk for hva et lands ledelse ønsker at skolen skal bidra med. Styringsdokumenter er dermed ikke vitenskaplig tekst, men politisk tekst med sterk verdiladning.

4.1. To sentrale dokumenter

To sentrale dokumenter i drøftingen av skolens dannelsesoppdrag er første del, generell del av læreplanen og andre del, Prinsipper for opplæringen. Generell del av læreplanen har fulgt den videregående skolen siden reform 94. Dokumentet ble skrevet av daværende statsråd i utdanningsdepartementet, Gudmund Hernes, og kan karakteriseres som skolens ideologiske og verdimeslige fundament. Hernes beskriver opplæringens mål slik:

Kort sagt, opplæringens mål er å utvide barns, unges og voksnes evne til erkjennelse og opplevelse, til innlevelse, utfoldelse og deltakelse (Hernes 1994, 15).

Her slår Hernes med en gang fast at opplæringens mål er noe mye mer enn å lære seg ett eller flere fag. Dette følger han opp ved å beskrive menneskets ulike dimensjoner. I figur 3 viser jeg en innledende analyse av den generelle delens dimensjonsbeskrivelser gjennom å kategorisere dem etter aspekter knyttet til individ eller fellesskap og de 4 dimensjonene hos Klafki: Den moralske, kognitive, estetiske og praktiske dimensjon:

Menneske i generell del av opplæringen	Dannelsesfokus: verden, selv eller samfunn	Dimensjon: Moralsk, kognitiv, estetisk, praktisk
Det meningssøkende menneske	Det unike menneske, selvet.	Moralsk, kognitiv
Det skapende menneske	Felles arv, felles framtid. Samfunn.	Moralsk, kognitiv, estetisk, praktisk
Det arbeidende menneske	Forberedelse til å ta samfunnsoppgaver. Samfunn.	Praktisk, moralsk.
Det allmenndannede menneske	Felles forståelse, felles dannelse, internasjonal kunnskapskultur. Samfunn, verden.	Moralsk, kognitiv.
Det samarbeidende menneske	Fellesskapet i skole og lokalsamfunn. Samfunn.	Moralsk.
Det miljøbevisste menneske	Menneske, miljø og globale konsekvenser. Verden.	Moralsk, kognitiv.

Det integrerte menneske	Selvdannelse, dannelse til samfunnsborger, dannelse til verdensborger.	Moralsk, kognitiv, estetisk, praktisk
-------------------------	--	---------------------------------------

Fig. 3. *Menneskets mange dimensjoner i læreplanens generelle del vs. dannelsesfokus og Klafkis 4 grunn dimensjoner av menneskelige interesser og evner.*

I analysen i denne oppgaven konsentrerer jeg meg om det siste begrepet, det integrerte mennesket. Det integrerte menneske må forutsettes å inneholde alle disse menneskelige aspektene og dimensjonene. Konklusjonen på kapitlet om det integrerte menneske er:

Opplæringen skal fremme moralsk og kritisk ansvar for det samfunn og den verden de lever i.

Sluttmålet for opplæringen er å anspore den enkelte til å realisere seg selv på måter som kommer fellesskapet til gode – å fostre til menneskelighet for et samfunn i utvikling (ibid, 50).

Det er de 6 første dimensjonene i tillegg til Læreplaner for fag som skal bidra til å utvikle hele mennesket - det integrerte menneske (Retningslinjer for Arbeid med læreplaner i fag, 2004, 6).

Samspeillet mellom individet og samfunnet gjenspeiles i hele dokumentet, også i dette sitatet. Det er skolens ansvar å anspore til selvrealisering, - skolens ansvar å anspore til å bruke seg selv og sine kunnskaper og ferdigheter til beste for samfunnet og det er skolens ansvar å danne mennesker som kan utvikle samfunnet til beste for de menneskene som lever der.

I forbindelse med reformen K06 følte politikerne behov for å utvide den generelle delen av læreplanen, noe som førte fram til dokumentet Prinsipper for opplæringen (2006), i begynnelsen også kalt generell del 2.

Med dette dokumentet har man som ambisjon å sammenfatte og utdype bestemmelser i opplæringsloven, forskrift til loven, herunder læreplanverket for opplæringen. Dokumentet må i følge departementet ses i lys av det samlede regelverket. Det er med andre ord et sentralt dokument for forståelse av skolen og ledelse av skoler. Skolens oppgaver er i Læringsplakaten sammenfattet i 11 punkter under overskriften **Skolen skal:** 1) Gi alle elever like muligheter til å utvikle sine evner og talenter individuelt og i samarbeid med andre. 2) Stimulere elevenes lærelyst, utholdenhet og nysgjerrighet. 3) Stimulere elevene til å utvikle egne læringsstrategier og evne til kritisk tenkning. 4) Stimulere elevene i deres personlige utvikling og identitet, i det å utvikle etisk, sosial og kulturell kompetanse og evne til

demokratiforståelse og demokratisk deltakelse. 5) Legge til rette for elevmedvirkning og for at elevene kan foreta bevisste verdivalg og valg av utdanning og fremtidig arbeid. 6) Fremme tilpasset opplæring og varierte arbeidsmåter. 7) Stimulere, bruke og videreutvikle den enkelte lærers kompetanse. 8) Bidra til at lærere og instruktører fremstår som tydelige ledere og som forbilder for barn og unge. 9) Sikre at det fysiske og psykososiale arbeids- og læringsmiljøet fremmer helse, trivsel og læring. 10) Legge til rette for samarbeid med hjemmet og sikre foreldres/foresattes medansvar i skolen. 11) Legge til rette for at lokalsamfunnet blir involvert i opplæringen på en meningsfylt måte.

Mens generell del av opplæringen beskriver grunnlaget for skolens virksomhet er Prinsipper for opplæringen et redskap for å tydeliggjøre skolens og skoleeiers ansvar

”for en opplæring som er i samsvar med lov og forskrift, i tråd med menneskerettighetene og tilpasset lokale og individuelle forutsetninger og behov.”
(Prinsipper for opplæringen, 1)

Prinsipper for opplæringen beskrives som en del av grunnlaget for kvalitetsutvikling og systematisk skolevurdering i grunnopplæringen. Begrepet utvikling peker mot framtiden og mot det ”nye” eller det ”andre”. Som grunnlagsdokument for skolens utvikling er det derfor nyttig å analysere prinsippene opp mot det Løvlie kategoriserer som kontinuitet, -rekonstruksjon, og diskontinuitet, -dekonstruksjon.

Dekonstruksjon betyr i kulturell sammenheng kritikk i kantiansk betydning; kritikk av grunnlaget for den idealistisk informerte teknologi og retorikk-kritikk. Det første steget i denne kritikken har vært å introdusere grensesnittet som danningens grunntopos, og kyborgen som metafor for danningens subjekt. Dette subjektet er ikke det autonome ego til Kant, men snarere den anerkjente personen til Hegel. Topologien kan konfigureres i tre betydninger av det greske ordet *topos*; som geografisk sted, som samtalsituasjonen, og som samtalens tema. (Løvlie 2003, 361)

I figur 4 har jeg sammenfattet resultatene av analysen av de elleve prinsippene for opplæring sett i forhold til begrepene rekonstruksjon og dekonstruksjon.

Prinsipp	Rekonstruksjon	Dekonstruksjon
Gi alle elever like muligheter til å utvikle sine evner og talenter individuelt og i samarbeid med andre.	ELEVER: Topos <u>Geografisk sted:</u> Klasserommet, hjemmet, biblioteket.	ELEVER: Topos <u>Geografisk sted:</u> Grensesnittet, møtestedet der mennesker er
Stimulere elevenes lærelyst, utholdenhet og nysgjerrighet.	<u>Samtalesituasjon:</u> Klasse – rekke opp hånda, organisert gruppesamtale, homogene grupper (alder)	Bevegelig (en, klasse, lokalt, nasjonalt, internasjonalt)
Stimulere elevene til å utvikle egne læringsstrategier og evne til kritisk tenkning.	<u>Samtaletema:</u> Snakke om faget, noen ganger tverrfaglig.	<u>Samtalesituasjon:</u> Bevegelig. En, noen, mange.
Stimulere elevene i deres personlige utvikling og identitet, i det å utvikle etisk, sosial og kulturell kompetanse og evne til demokratiforståelse og demokratisk deltakelse.	Identitet Utvikling av selvet. Styrke det individuelle for å ta det med inn i fellesskapet.	<u>Samtaletema:</u> bevegelse i teksten.
Legge til rette for elevmedvirkning og for at elevene kan foreta bevisste verdivalg og valg av utdanning og fremtidig arbeid.	LÆRER: Topos <u>Geografisk sted:</u> Klasserommet	LÆRER: Topos <u>Geografisk sted:</u> Grensesnittet, møtestedet der mennesker er
Fremme tilpasset opplæring og varierte arbeidsmåter.	<u>Samtalesituasjon:</u> Forelese, be om svar – spørsmål Elevsamtale en til en	Bevegelig (en, klasse, lokalt, nasjonalt, internasjonalt)
Stimulere, bruke og videreutvikle den enkelte lærers kompetanse.	Kommentarer til elevarbeid <u>Samtaletema:</u> Fagtema, målene i læreplan for fag	<u>Samtalesituasjon:</u> Bevegelig. En, noen, mange
Bidra til at lærere og instruktører fremstår som tydelige ledere og som forbilder for barn og unge.	Faglig utvikling for den enkelte Identitet Den som stimulerer og motiverer	<u>Samtaletema:</u> Bevegelig. Avhenger av møtested/grensesnitt
Sikre at det fysiske og psykososiale arbeids- og læringsmiljøet fremmer helse, trivsel og læring.	Tilretteleggeren Den tydelige lederen	Identitet Ustadig. Biografi i møte med andre, - et møte i forskjelligheten, forstått som kybernetikk.
Legge til rette for samarbeid med hjemmet og sikre foreldres/foresattes medansvar i skolen.	Den som åpner for muligheter	
Legge til rette for at lokalsamfunnet blir involvert i opplæringen på en meningsfylt måte.		

Fig. 4 Prinsipper for opplæringen sett i relasjon til dannelse som rekonstruksjon og dannelse som dekonstruksjon.

Analysene i figur 4 gir et bilde på hvordan fokus i rekonstruksjon og dekonstruksjon viser store forskjeller, forskjeller som i det daglige liv i skolen får store konsekvenser for skolesamfunnet og for den enkelte elev.

I tillegg til punktene i læringsplakaten, inneholder prinsippene for opplæringen 7 punkter som utdypes ytterligere, og som understreker viktigheten av at skolen skal være noe mer enn bare en faglig kunnskapsbase. For det første skal skolen ta ansvar for å utvikle elevenes sosiale og kulturelle kompetanse. Den skal gi elevene motivasjon for å lære og hjelpe eleven til å velge gode læringsstrategier. Punktet elevmedvirkning understreker skolens ansvar for å forberede eleven for deltakelse i det demokratiske samfunn, men også til å gi elevene et grunnlag for å gjøre egne valg i forhold til arbeid med faglige spørsmål. Skolens ansvar for å gi tilpasset opplæring og å arbeide for å gi likeverdige muligheter for alle betones, samt ansvaret for at lærerne har oppdatert kunnskap og kompetanse både faglig og som tydelige ledere, herunder også kompetanse innen utviklingsarbeid. De to siste punktene er forbeholdt skolens omgang med ”omverdenen”, - samarbeid med hjemmet og samarbeid med lokalsamfunnet.

I begge de overnevnte dokumentene er det et sterkt fokus på individet og dets evne til selvrealisering. Hernes (1994, 15) oppsummerer opplæringens mål ett kjernepunkt, nemlig individets (barn, unge og voksne) evne til erkjennelse og opplevelse, innlevelse, utfoldelse og deltakelse. Under overskriften ”Det integrerte menneske” går han videre i fokuset på individet og dets personlige ansvar: *evne til å stikke sin egen kurs, styrke til å stå alene, utvikle selvstendige og uavhengige personligheter, å fremelske den enkeltes særpreg*, er nødvendig for at enkeltindividet skal stå rustet til å ta ansvar for fellesskapet.

Også Prinsipper for opplæringen (2006) har individet som basis i sine formuleringer: - *utvikle sine evner og talenter individuelt og i samarbeid med andre*, - *stimulere elevene til å utvikle egne læringsstrategier og evne til kritisk tenkning*, - *stimulere elevene i deres personlige utvikling og identitet*, - *bidra til at lærere og instruktører fremstår som tydelige ledere og som forbilder for barn og unge*, - *opplæringen skal gi elevene kunnskap om betydningen av egen innsats*, - *opplæringen skal legges til rette slik at elevene skal kunne bidra til fellesskapet og også kunne oppleve gleden ved å mestre og nå sine mål og så videre*. *Sine, egne/egen, personlige*, er ord som understreker fokuset på individet. Men også punktet om læreren som

forbilde peker i denne retningen, ja, det stiller krav til læreren som mennesketype – et bilde, en ”supermann”, som eleven skal dannes i lys av.

Fellesskapet er det andre fundamentet i de to dokumentene: Samarbeidet med hverandre og de voksne i skolen, et flerkulturelt perspektiv og en flerkulturell kompetanse, samarbeid med andre, går igjen i generell del av læreplanen og i Prinsipper for opplæringen. Dette fellesskapet bygger på individets evne til å ta i bruk og utvikle alle sine evner, slik at nasjonen, fritt etter Hernes, kan dra nytte av hele befolkningens talent. Det flerkulturelle perspektivet og den flerkulturelle kompetansen som er framholdt i de to dokumentene viser at det er et betydelig fokus på dannelse til samfunns- og verdensborger i styringsdokumentene. Perspektivet fra det individuelle til fellesskapet understrekes ved at Hernes poengterer karakterdannelsens ”kraft”:

Opplæringen skal bidra til en karakterdannelse som gir den enkelte kraft til å ta hånd om sitt eget liv, forpliktelse overfor samfunnet og omsorg for livsmiljøet. (Hernes 1994, 49)

Den generelle delen av læreplanen (1994, 48 - 49) har også formuleringer i retning av en kanontenkning og forestillingen om en felles grunnleggende fornuft: *å bibringe vår kulturs moralske fellesgods, å gi fortrolighet med vår kristne og humanistiske arv, å kjenne og pleie nasjonal arv og lokale tradisjoner, å tilføre de unge en solid kunnskapsbase* er av formålene i opplæringen. Dette fellesgodset er viktig for å danne grunnlag for å forstå framtiden og å være en basis for å kunne tilegne seg ny kunnskap og viten, ifølge Hernes. I et rekonstruksjons- og dekonstruksjonsperspektiv vil kanontenkning, forstått som én (vår norske) felles kulturarv, falle utenfor et nåtidig dannelsesbegrep.

4.2. Oppsummering

De to sentrale dokumentene når det gjelder dannelse i K06 er generell del av læreplanen og Prinsipper for opplæringen. Disse to dokumentene, sammen med læreplanene i fag, utgjør læreplanverket for denne reformen. Dannelsesstenkningen i de to dokumentene er preget av følgende forhold: Opplæringens mål er å utvide individets evne til erkjennelse, opplevelse, innlevelse, utfoldelse og deltakelse. Sluttmålet for opplæringen er å anspore den enkelte til å realisere seg selv på måter som kommer fellesskapet til gode. Det er skolens ansvar å anspore til selvrealisering og det er skolens ansvar å danne mennesker som kan utvikle samfunnet til beste for de menneskene som lever der. Det er også skolens ansvar å utvikle elevenes sosiale og kulturelle kompetanse og videre har skolen ansvar for å forberede eleven for deltakelse i

det demokratiske samfunn. Begge dokumentene et sterkt fokus på individets evne til selvrealisering og individets ansvar for å stikke sin egen kurs og å utvikle evne til å stå alene. Forholdet mellom individ og fellesskap uttrykkes gjennom individets ansvar for å ta del i, og være med på å videreutvikle samarbeid og fellesskap. For å danne slike individer skal opplæringen bidra til en karakterdannelse som gir den enkelte kraft til å ta hånd om sitt eget liv, forpliktelse overfor samfunnet og omsorg for livsmiljøet. Den generelle delen av læreplanen har formuleringer i retning av kanontenkning og en felles grunnleggende fornuft. Disse elementene i dannelsen samsvarer med tankemåten i det Løvlie (2003, 367) kaller det moderne:

Tanken om et sentrert jeg, en universell fornuft og en allmenn argumentativ logikk hører til den historiske formen for hierarki, hegemoni og autoritet som vi kaller det moderne. Det gir en vertikal modell for oppdragelse og danning.

Den vertikale modellen tolker jeg som det som strømmer gjennom hele læreplanen og dens ulike deler, og kan sies å karakterisere skolen som dannelsesarena i dag. Det er altså grunnlag for å hevde at dannelsesaspektet i opplæringen er godt ivaretatt i sentrale læreplandokumenter i et historisk perspektiv. I et utviklingsperspektiv der fortid og nåtid skal møte fremtiden kan det være et alternativ med en horisontal modell karakterisert ved et lærer- elevforhold som ikke er så preget av subjekt – objektsyn på elevrollen, men der møtestedet blir viktigere ved at læring frigjøres fra de tradisjonelle klasserommene og kunnskapen finnes på flere steder enn i boken og hos læreren.

5. SAMKLANG: DANNELSE SOM FELLES GRUNNLAG FOR VIRKSOMHETEN I SKOLEN

I kapittel 5 trekkes de tre temaene, dannelse – skoleledelse og skolens oppgave, inn i et samspill der hensikten er å se om de kan klinge godt sammen. Min hensikt er å forbinde de delanalyser jeg har gjort i de foregående kapitlene til en helhet, inspirert av hermeneutisk tenkning om pendling mellom del og helhet. I drøftingen i dette kapittel veiledes jeg av følgende spørsmål: Hvilke utviklingstrekk kan en forvente å se i en skole som er preget av dannelsestenkning? Hvor i læreplansystemet kan en finne støtte for å lede skolen på et dannelsesgrunnlag? Hvordan kan skolen spille en rolle i forhold til samfunnsutviklingen?

5.1 Dannelse og skoleledelsestenkning

I de klassiske dannelsesteoriene er det et grunntrekk at man tenker hele mennesket ut fra perspektivet om at alle menneskets dimensjoner utvikler seg i samspill, hver for seg, sett i lys av virkeligheten som den framstår og virkeligheten i historisk lys. Dette er grunnlaget for at dannelsen skal være en kontinuerlig prosess. Klafki (2005, 44) skriver om at betingelsen for at mennesket igjen og igjen på ny skal fremstå som en hel person er dette flertydige perspektivet. Det er 4 hoveddimensjoner i Klafkis tenkning: den moralske dimensjon, erkjennelsesdimensjonen, den estetiske dimensjon og den praktiske dimensjonen. I skolesammenheng vil disse dimensjonen være knyttet til skolens evne til å gi menneskene i organisasjonen et verdi- og kunnskapsgrunnlag, og en opplevelses- og skaperdimensjon å bygge sine liv og sitt virke på, samtidig som disse verdiene også må gjenspeile seg i skolens kultur. Utsagnet om at det viktigste faget i skolen, kulturelt sett, er skolen selv (Grøterud og Nilsen 2001, 48) støtter en slik tenkning. I og med at verdigrunnlaget i skolen er knyttet til den pedagogiske virksomheten vil verdiene være sentrale, tatt i betraktning at all administrativ virksomhet i skolen skal støtte opp under det pedagogiske arbeidet. Et utdrag fra lærerloggen kan konkretisere hva som står på spill:

Møte i klasselærerråd (med rektor og rådgiver til stede) i dag om 3 elever som etter manges mening ”forsurer” klasse miljøet. De antas å lede en slags protestaksjon som er satt i gang mot for mange prøver i ulike fag den siste tiden. Stemning i kollegiet for å gi de tre en anmerkning for sabotasje av undervisningen (De protesterer mot ”alt”, ”hele tiden”). En av lærerne forlanger utvisning av den mest aktive eleven, men rektor sier det vil kreve et enkeltvedtak etter forvaltningsloven, noe som gir eleven rettigheter og skolen plikter, selv om rektor deler lærerens synspunkt. I dette tilfellet gir ikke

lovverket oss spillerom for å være tydelige og handlekraftige, mener rektor. (Logg fra møte i klasselærerråd 21.03.09).

Hvilke verdier gir et kollegium uttrykk for med slike holdninger? Dette er holdninger som det gis uttrykk for i den videregående skolen i Norge. Jeg tolker eksemplet på følgende måte, og gir et forslag på alternativt handlingsprinsipp med støtte i styringsdokument.

Hvis en har som utgangspunkt at skoleledelse har en form og en innholdsside som henger nøye sammen, og som sammen skal støtte opp om skolens læringsarbeid, vil dette eksempelet kunne tolkes i flere retninger: (1) Skolens ledelse står for en restriktiv linje overfor eleven(e). Lærere som i sin pedagogiske praksis avspeiler ledelsens linje vil få ledelsens støtte. (2) Elevdemokratiet på denne skolen står svakt. Lærere som vil la elevene delta i planlegging av undervisningen får liten eller ingen støtte fra ledelsen, som forstår tydelig ledelse på den måten at ”læreren er sjefen” og eleven skal lydige følge lærerens plan. (3) Det finnes flere mulige tolkninger mellom disse to ytterpunktene. Et demokratisk verdigrunnlag vil i alle tilfeller være under press da praksis viser at demokratiet ikke fungerer. Ledelsen ville i dette tilfellet ha kunnet basere en mer demokratisk praksis på læreplanverket. Både generell del av læreplanen og Prinsipper for opplæringen har klare formuleringer om elevdemokrati, opplæring i demokrati og elevdeltaking. Skolen har, med grunnlag i læreplanverket, et ansvar for selvdannelse og dannelse til samfunnsborger. Læringsplakatens punkt 4 sier at skolen *skal* stimulere elevenes evne til *demokratiforståelse* og *demokratisk deltakelse*. I punkt 3 i Læringsplakaten er det slått fast at skolen *skal* stimulere elevenes evne til kritisk tenkning (mine uthevninger).

Eksemplet i lærerloggen fra denne skolen kunne av rektor vært brukt som grunnlag for læring og utvikling, - for ledere, lærere og elever. Møller (2004, 173) konstaterer at en overordnet oppgave for lederen er å legge til rette for læring for alle. Grøterud og Nilsen (2001, 52) skriver at pedagogisk utviklingsarbeid skal inngå som en del av skolens daglige virksomhet. Utviklingsprosjekter skal ledes slik at de blir en del av skolens organisasjon. En slik skole er en skole som har en pedagogisk begrunnet retning for sin utvikling.

Forholdet mellom læring, ledelse og utvikling/endring i, og av organisasjoner er behandlet av mange ledelsesforskere, blant annet Cato Wadel i boken ”Endringsledelse mot en lærende organisasjon” (2004, 11):

Denne boken handler om endring, ledelse og læring i organisasjoner. I lærebøker er disse fenomenene ofte behandlet hver for seg. Det grunnleggende perspektivet i boken, er at de tre fenomenene henger nøye sammen. Endring, ledelse og læring er ofte sammenvevde fenomener i organisasjoner, og de bør søkes forstått i et enhetlig perspektiv.

Denne måten å oppfatte sammenhengen mellom utvikling og læring på kalles ofte for dobbeltkretslæring. Dette er en type læring som ikke bare innebærer at en lærer noe nytt og korrigerer atferd ut fra det, men at man også lærer hvordan man lærer å lære noe. Wadel (ibid, 17) legger ut begrepet dobbeltkretslæring slik:

Begrepet læringsendring er ment å fange opp at ledere og ledede ofte må endre sin måte å lære på i endringssituasjoner. Dette er et begrep som omfatter det som er blitt betegnet som endring fra "enkeltkretslæring" til "dobbeltkretslæring" (Argyris og Schön 1978; 1996). Men slik jeg skal bruke begrepet læringsendring, er det et mer inkluderende begrep. Det vil også omfatte læringsendring av mer "triviell" art. Som for eksempel det at en lærer å "koble" erfaringer på nye måter.

Å være i en endringssituasjon, som det å være en skole i utvikling, vil ifølge Wadel (ibid, 14-18) omfatte arbeid med fire læringsdisipliner som har en lærende organisasjon som målsetting. I tillegg til disiplinen læringsendring er også disse disiplinene viktige: Ledelselæring, - som innebærer etablering og vedlikehold av en rekke "forhold" mellom ledere og ledede, Læringsledelse, - som er ledelse som har med mellommenneskelig læring å gjøre og Endringslæring, - som handler om felles forståelse av endringslæringen og forståelse av hverandres forståelse. Hos Wadel representerer relasjonell tenkning en femte dimensjon:

Relasjonell tenkning går ut på å sette mellommenneskelige relasjoner i fokus for oppmerksomheten. Å tenke relasjonelt innebærer at enheten for vår tenkning ikke er individuelle personer, men individer i relasjon til hverandre (ibid, 18).

Med støtte i skolelederforskning (Grøterud og Nilsen, 2001), organisasjonsteori (Wadel, 2004) og sentrale dokumenter i læreplanverket for K06, ville rektor med bakgrunn i eksemplet fra lærerloggen hatt mulighet til å lage et skoleutviklingsprosjekt. Ved å koble erfaringer på nye måter, - elevenes kritiske holdninger – kan de brukes til noe nyttig og positivt? Eller for rektor, - lærerens oppgitthet over umulige elever – kan ledelsen medvirke til å motivere for å snu oppgitthet til motivasjon for å ta fatt i utfordringen? Denne måten å lære på har berøringspunkter til det Klafki (2005, 165 - 166) kaller kategorial dannelse:

Dannende læring, som fremmer den lærendes selvstendighet, som altså fører frem til yderligere viden, evner og holdninger (til "arbejdende viden" i Hugo Gaudigsbetydning), nås ikke gjennom reproduktiv overtagelse af den størst mulig mængde enkelterkendelser, - evner og -færdigheder, men derimot ved at den lærende ut fra et begrænset antal udvalgte eksempler arbejder sig frem til aktivt almene, nærmere bestemt: mer eller mindre vidtrækkende almengyldige kundskaber, evner og

holdninger, eller med andre ord: det væsentlige, strukturelle, prinsipielle, typiske, lovmæssige, omfattende sammenhengen.

Man kan anvende betegnelsen "*kategorial*" om den virkning, som de kundskaber, evner og holdninger har, som opnås på grundlag af et eksempel eller et lille antal udvalgte eksempler.

Klafkis tenkning rundt det eksemplariske prinsipp og kategorial dannelse og Wadels tenkning om å koble erfaringer på nye måter er knyttet til henholdsvis dannelsesstenkning og ledelsesteori. De tenker i samme retning når det gjelder eksempelet/erfaringen. Eksemplet, eller erfaringen har et læringspotensiale som når langt ut over "seg selv". Med utgangspunkt i eksempelet kan man utlede allmenngyldige kunnskaper, holdninger og ferdigheter som også gjelder nær sagt hvilke som helst andre eksempler. På den måten kan man koble erfaringer slik man tenker seg i dobbeltkretslæring. Klafki (ibid, 73 ff) mener det er nødvendig å konsentrere seg om noen få tidstypiske (epokale) nøkkelproblem på grunnlag av eksemplariske emner. I det lille eksempelet fra klasselærerråd på en videregående skole, kan et slikt nøkkelproblem være *utvikling av demokratiet, dialogens rolle i konflikter* eller *den samfunnsskapte ulikhet*. Gjennom arbeidet med eksempler kan man komme fram til løsninger og prosesser som gir innsikt som kan brukes i andre situasjoner, og i problemer av en størrelsesorden som går ut over den enkelte klasse, skole eller kommune. Diskusjonen vil også kunne avdekke at et problem har ulike løsninger betinget av forhold som eksempelvis økonomisk ulikhet, politiske holdninger eller ulike verdinormer (ibid, 78). Eller, i "vårt" tilfelle, ulikheten i rollene mellom rektor og lærere og mellom lærere og elever, - og dermed maktforholdet mellom dem og evnen og viljen til å se *den*, eller *de*, andre som likeverdige i et demokratisk system.

Når man analyserer og tager stilling til et nøkkelproblem på grundlag av eksemplariske emner, drejer det sig nemlig ikke udelukkende om at arbeide sig frem til respektive problemspecifikke, strukturelle erkendelser, men derimod også om at tilegne sig holdninger og evner, som i betydning rækker ud over det enkelte nøkkelproblems område (ibid, 80).

De holdninger og evner Klafki mener at er grunnleggende er: vilje og evne til kritikk, herunder også selvkritikk, vilje og evne til argumentasjon, empati – i betydningen evne til å se en situasjon, et problem eller en handling fra motpartens perspektiv i en sak. Som en fjerde komponent angir han evne og vilje til sammenhengstenkning (ibid, 81). Å tilegne seg slike holdninger og evner er også å arbeide med mellommenneskelige relasjoner (Wadel 2004, 18), som ikke bare er grunnleggende i læringssituasjoner, men også er viktig som grunnlag for ledelse. Ved å la kategorial dannelse være basis for tenkning og handling både når det gjelder

læring og ledelse vil man ha mulighet for å utvikle skolesamfunnet i en retning der økt respekt for andre og hverandre, større forståelse for sammenhenger mellom problemer/problemområder, økt forståelse for demokratiske verdier, læring for alle i skolesamfunnet, er gevinster man kan hente ut. Samtidig vil utsagnet om at ”det viktigste faget i skolen er skolen selv” få økt verdi, gjennom det at ”faget skole” får universell betydning. *Med-læring*, *med-ansvar* og *med-bestemmelse* er nøkkelbegreper som virker inkluderende. Med denne bakgrunnen vil skolen kunne være en arena for læring og ledelse i et økologisk perspektiv, - bærekraftig, ansvarlig og rettet mot problemer i samtiden og mulige problemer for framtiden.

Moos (2003, 53) sier at kan de første strekene i kravene til skoleledelse kan tegnes i forlengelsen av dannelsesdiskusjonen. Videre sier han at skoleledelse må forstås som pedagogisk ledelse – ledelse for og som dannelse (ibid, 124). Hvor utvikles så denne dannelsen? Jo det er i møtet, i samtalene og i samspillene en allmenn dannelse utvikles (ibid, 125). Hvis en setter de grunnleggende holdningene i læreplaner, skolelederteori og dannelsesstenkning i spill med hverandre vil en finne felles trekk og elementer der de ulike områdene vil utfylle og berike hverandre, noe jeg viser gjennom sammenstillingen i figur 5.

Grunnleggende holdninger Dannelsesteori; Klafki	Grunnleggende holdninger Skolelederteori	Grunnleggende holdninger Generell del Prinsipper for opplæringen
<ul style="list-style-type: none"> • Vilje og evne til kritikk, herunder selvkritikk • Vilje og evne til argumentasjon • Empati • Sammenhengstenkning 	<ul style="list-style-type: none"> • Pedagogisk utviklingsarbeid er en del av skolehverdagen • Relasjonell tenkning • Rolleforståelse • Endring, ledelse og læring som sammenvevde fenomener 	<ul style="list-style-type: none"> • Kunnskap om demokrati • Praktisere demokrati • Kritisk tenkning • Medbestemmelse • Samarbeid • Samfunnsansvar • Sosialisering

Fig. 5 *Grunnleggende holdninger i læreplandokumenter, i skolelederteori og i dannelsesteori hos Klafki.*

Jeg har argumentert for muligheten av at dannelsesstenkning brukes som utgangspunkt for ledelsestenkningen i skolen og at skoleutvikling er så viktig, at dette skal være en del av skolens daglige virksomhet. Målet med all skoleutvikling må være å forbedre kvaliteten på læringsarbeidet. Definisjonen Moos (ibid, 177) gir på skoleutvikling er at det er en koordinert læring på mange nivå med den hensikt å forbedre kvaliteten av elevenes læring. Den store utfordringen i dette arbeidet ligger i å koordinere læringsprosessene i og mellom de ulike nivåene og i implementeringen av endringene disse læringsprosessene munner ut i. Moos snakker om seks ulike nivå: organisasjonsnivået (der etablering av en pedagogisk offentlighet, løpende evaluering av skolens praksis og skolens praksis satt i samfunnssammenheng er betont), ledelsesnivået (der oppgaven først og fremst er å sikre åpen debatt om skolens verdigrunnlag og der så mange som mulig deltar), lærerteamnivået (der det skjer en løpende avklaring av undervisningens mål faglig og sosialt samtidig som man hele tiden vurderer didaktiske prinsipper), lærernivået (der den enkelte lærers ansvar for å være oppdatert innen fag og pedagogisk utvikling), klassenivået (der løpende vurdering av fellesskapets læringsprosesser er lærerens ansvar), og elevnivået, som omfatter den løpende evalueringen med individuelle målsettinger for eleven og opplegg for elevsamtalen.

Tilbake til eksempelet i lærerloggen i begynnelsen av dette kapitlet for å konkretisere hva løpende evaluering kan omfatte, nemlig vilje og evne til kritikk, også selvkritikk. Hvordan leder man til vilje og evne i kritikk og selvkritikk? Spørsmålet lar seg ikke besvare på en enkel måte, av den grunn at et enkelt svar antakelig ikke finnes. Det er mulig å tenke seg at en skole som driver planlagt pedagogisk skoleutvikling, vil ha erfaring med endringsarbeid. Å lære er å endre, altså må man ta et kritisk oppgjør med det man forlater. Systematisk skoleutvikling innebærer løpende evaluering, altså må man kunne oppøve evnen til å kritisere vedtak man selv har vært med på å fatte. Det kritiske punktet vil muligens være evnen til selvkritikk. Dersom man er medlem av en organisasjon der det å ta feil ikke er forbundet med skam eller personlig kritikk, kan det være lettere å oppøve denne evnen. Evnen til selvkritikk vil også gjelde for ledelsen, - kanskje spesielt for den. Ydmykhet vil være en fordel i en organisasjon preget av mennesker i alle ledd. Som vist over har ledelsen støtte i læreplanen for å lede læringsarbeidet med hensyn til kritisk tenkning. Dersom skolen som er omtalt i lærerloggen hadde hatt erfaring fra planmessig skoleutvikling ville kollegiet lettere kunne bruke eksempelet til å ta et kritisk perspektiv på egen praksis. Viljen til kritikk i dette tilfellet virker å gå bare i retning av de ”umulige elevene”. Det vises liten vilje til å innta et kritisk

blikk på skolens arbeid med ”problemelever”. Det er ikke utviklet en kultur for å kritisere skolens eller egen praksis.

Vilje og evne til argumentasjon høres enklere ut, men kanskje er det tilsynelatende? Argumentasjon krever kunnskap og innsikt. Uten kunnskap og innsikt i emnet blir det dagligdags synsing og det kan ikke være grunnlaget for profesjonell deltakelse, ledelse og læring i skolesamfunnet. Emnet i denne sammenhengen kan være pedagogisk praksis i forhold til menneskelige relasjoner. En skole med løpende didaktiske diskusjoner og arenaer for en levende demokratisk meningsutveksling vil kunne danne et kunnskapsmessig grunnlag for god argumentasjon. En skole med kultur for argumentasjon vil ha forutsetninger for å ta en diskusjon i skolesamfunnet om ”uønsket atferd”. Den empatiske grunnholdningen er viktig både som grunnlag for kritikk og for argumentasjonen. Å se den andre fra den andres innside og samtidig kunne se seg selv fra utsiden er vanskelig, men nødvendig å etterstrebe. Det handler om respekten for den andres synspunkter, følelser og kunnskaper. Hvorfor er eleven ”umulig”? Kan jeg ta elevens perspektiv på situasjonen? Eller kan rektor ta lærerens perspektiv for på den måten å lære, og forstå noe om skolekulturen, klassesituasjonen, relasjoner mellom lærer og elev, osv?

Evne og vilje til å tenke helhet og sammenheng gjelder skolens forhold til samfunnet, skolens indre liv og sammenhengen mellom skole og samfunn. ”I dette tilfellet gir ikke lovverket oss spillerom for å være tydelige og handlekraftige” (fra lærerloggen). Tydelighet forstått som enkle løsninger på kompliserte sammenhenger er lett å ty til, men bringer ikke nødvendigvis noe godt med seg.

Når konteksten for ledelse er tvetydig og usikker, er det sannsynlig at ledere vil være på jakt etter forenklinger og løsninger som i hvert fall midlertidig kan sette tvil og kritikk til side (Møller 2004, 156).

Forvaltningsloven gir rektor anledning til å vise ut eleven, men ikke uten at eleven får oppfylt sine rettigheter etter loven. Dette tar tid og er en omstendelig prosedyre der eleven, hvis han er under 18 år, også har rett til å ha med sine foresatte. Rektor og en av lærerne skulle i denne sammenhengen ønske at det var en enkel og mindre omstendelig og brysom måte å utelukke eleven på. En slik måte vil bryte med loven, men også med grunnleggende oppfatninger om samfunn og demokrati.

I ethvert samfunn vil vi ha ”brysomme” individer som vi av og til skulle ønske å vise til en plass der vi slapp å ha med dem å gjøre. I et demokratisk samfunn kan vi ikke tillate oss det. En helhetstenkning i dette tilfellet ville gitt rektor mulighet for å argumentere tydelig for at de ikke kan lage et skolesamfunn der de utelukker noen. Tvert imot er skolen best tjent med å involvere alle. På den måten kan skolen sende fra seg elever som kan medvirke positivt i samfunnet. Ved å danne et skolesamfunn preget av empati, respekt, involvering, kritisk tilnærming og god argumentasjon kan skolen bety noe i samfunnet og elevene ha holdninger og evner samfunnet har bruk for. I følge Moos (2003) er dette først og fremst et ansvar knyttet til organisasjonsnivå, men en sammenhengstenkning setter alle nivåer i samspill med hverandre.

De elementene som Klafki (2005) legger vekt på som grunnleggende dannende holdninger, vilje og evne til kritikk, vilje og evne til argumentasjon, empati og vilje og evne til å tenke i helhet, er også grunnleggende i forhold til det å dannes som samfunns- og verdensborger. Skoleledelsen skal lede slik at alle i skolesamfunnet har et godt grunnlag for å være samfunnsbyggere lokalt, nasjonalt og internasjonalt.

Dette er ikke enkle lederoppgaver, tvert imot, det er komplisert. Men de elementene av dannelse, som er behandlet i dette kapitlet, anser jeg, kan være et godt utgangspunkt for ledertenkning i skolen i dag.

5.1.1 Oppsummering

I de klassiske dannelsesteoriene er det et grunntrekk at man tenker hele mennesket ut fra perspektivet om at alle menneskets dimensjoner utvikler seg i samspill, hver for seg, sett i lys av virkeligheten som den framstår og virkeligheten i historisk lys. Denne helhetstenkningen ligger også i tenkningen om at det viktigste faget i skolen er skolen selv. En skole preget av demokrati, medbestemmelse, medvirkning og medansvar har støtte i sentrale dokumenter i læreplanverket. Utviklingsprosjekter skal være en del av skolens hverdag og krever endringsledelse (Wadel 2004). Et godt grunnlag for utvikling i skolen er å bygge på eksempelet og erfaringen. Eksempelet og erfaringen må knyttes til kunnskap/teori. Fordi skolen er en organisasjon med mennesker i alle ledd er relasjonell tenkning i skoleledelse et nøkkelpunkt. Eksempler og erfaringer kan knyttes til det Klafki (2005) kaller tidstypiske nøkkelpunkt. Det ”lille” eksempelet vil dermed kunne få betydning ut over seg selv på flere måter, - det er mulig å se universelle problemstillinger i lys av det, og mennesker kan lære hvordan det er mulig å lære noe av eksempler.

Ledelse av skolen bygger på noen grunnleggende evner og holdninger, som jeg nevner i det følgende. Vilje og evne til kritikk, vilje og evne til argumentasjon, empati – i betydningen evne til å se en situasjon, et problem eller en handling fra motpartens perspektiv i en sak og evne og vilje til sammenhengstenkning er nødvendige elementer ifølge Klafki (2005). Disse holdningene ligger også til grunn for det å være samfunns- og verdensborger. Som jeg har vist i analysen viser formuleringer i lederteori og i læreplandokumenter at det enkle sjelden er det beste grunnlaget for skoleledelse.

5.2 Dannelsens plass i K06

Fra flere hold, blant annet Erling Lars Dale og Kamil Øzerk (2009, 8), i delrapport 2 i rekken av underveisanalyser av Kunnskapsløftets intensjoner og forutsetninger, blir det hevdet at det er mangel på konsistens i K06s læreplansystem. Først og fremst blir denne mangelen synlig i forholdet mellom kunnskapssynet i generell del, som er knyttet til industrisamfunnets tenkning, og kunnskapssynet i resten av læreplanverket i K06, som er knyttet til tenkning med grunnlag i kunnskapssamfunnet. I denne oppgaven vil ikke dette problemet bli berørt. Den generelle delen av læreplanen danner et forpliktende grunnlag for læreplanene i fag i den videregående skolen (Forord til Generell del av læreplanen). Læreplanverkets fagplandel kan altså ikke ses isolert fra tenkningen om menneskets mange dimensjoner, som i følge Hernes er mennesket som meningssøkende, skapende, arbeidende, allmenndannet, samarbeidende, miljøbevisst, og som det integrerte der alle menneskets dimensjoner ”samvirker”. Sluttmålet for skolens dannende oppgave er å fostre til menneskelighet for et samfunn i utvikling (Hernes 1994, 50).

Forbindelsen mellom generell del av læreplanen og læreplaner i fag omfattet i utgangspunktet bare læringsplakaten:

Læringsplakaten definerer grunnleggende prinsipper og krav som skal prege og forplikte alle skoler og øvrige opplæringssteder. Disse skal være grunnlag for kvalitetsutvikling og vurdering ved det enkelte lærested (Utdanningsdirektoratet 2004, 6)

I høringsrunden ble det påpekt at læreplanverket var mangelfullt med hensyn til skolens ansvar for utvikling av sosial kompetanse og motivasjon hos elevene. Prinsipper for opplæringen ble dermed utviklet, der disse elementene i tillegg til punktet læringsstrategier er innlemmet. Slik fikk skolen ansvar for å utvikle det som ble kalt elevenes basiskompetanse:

Sosial og kulturell kompetanse, motivasjon for læring og læringsstrategier. Av andre viktige elementer i prinsipper for opplæringen var elevmedvirkning og skolens ansvar for å gi elevene tilpasset opplæring og likeverdige muligheter. Læringsplakaten ble innlemmet som en integrert del av prinsippene, og er en oppsummering av skolens grunnleggende forpliktelser. En interessant del av prinsippene er skolens ansvar for at lærerne framstår som tydelige og gode ledere. Dette skal man oppnå ved at lærerne lærer av hverandre, ved at lærerne oppdaterer og fornyer sin faglige kompetanse og ved at de deltar i utviklingsarbeid. Det blir videre fastslått at skolene skal være lærende organisasjoner (Prinsipper for opplæringen, 4). Ledelsens ansvar for at alle i skolesamfunnet skal være lærende er en følge av formuleringene i Prinsipper for opplæringen.

Det tredje leddet i læreplanssystemet i K06 er læreplaner for de enkelte fag. Læreplanen i Instruksjon og ledelse i programområde for musikk er en av læreplanene i den videregående skolen. Jeg konkretiserer gjennom et utdrag fra lærerloggen:

Vi innledet timen (Instruksjon og ledelse) med en diskusjon rundt fagets betydning for den enkelte og samfunnet. Dette ble en svært lang og delvis opphetet debatt der frontene i stor grad sto mellom de som skulle bruke faget først og fremst som støttefag for andre musikkfag, og de som ikke skulle bruke faget i musikkammenheng men ville lære om ledelse generelt. ”Vi går jo tross alt på musikklinja sa en, - da vil jeg først og fremst lære hvordan man leder i musikalsk sammenheng der noter og partitur er utgangspunktet som jeg som leder skal bruke for å få mest mulig musikk ut av det ensemblet jeg leder.” ”De aller fleste av oss i klassen skal ikke bli musikere, men skal ha andre jobber. Da vil jeg gjerne ha lært noe om hvordan ledelse generelt skal fungere.” Jeg viste til læreplanen i faget Instruksjon og ledelse, og påpekte at det ikke nødvendigvis var en konflikt mellom de to synspunktene (Lærerlogg onsdag 22.10.08).

I formålet for faget er både ledelsesfaget generelt og ledelse basert på musikalske kompetanser og ferdigheter betonet. Faget Instruksjon og ledelse skal bidra til at det frivillige musikkliv tilføres kompetanse innen ensembleledelse og produksjonsledelse, - det skal bidra til rekruttering til høyere musikkutdanning, og det skal bidra til å utvikle evnen til å forstå rollen som musikalsk leder og produksjonsleder på måter som fremmer et variert repertoar og allsidige musikalske uttrykk. Men faget skal *også* bidra til rekruttering til ulike oppgaver innen ledelse og produksjon og legge grunnlaget for den enkeltes utvikling som leder og formidler. Formålet beskriver altså ledelse både i forhold til spesifikke musikkfaglige aktiviteter og generelle leder- og formidlingsaktiviteter. Dette gjenspeiler seg også i

beskrivelsen av de to hovedområdene i faget: Ensembleledelse beskriver musikalsk aktivitet med vekt på musikkens terminologi, mens Produksjonsledelse er:

Hovedområdet dreier seg om planlegging, gjennomføring og dokumentasjon av produksjoner og aktiviteter for ulike målgrupper. Forvaltning av opphavsrett, finansieringsmuligheter og musikkfaglig kompetanse som grunnlag for næringsvirksomhet, er sentralt (<http://www.udir.no/grep/Fag/?fagid=478352>. Lastet ned 28.06.09)

”Planlegging, gjennomføring og dokumentasjon av produksjoner og aktiviteter for ulike målgrupper” kan i prinsippet overføres til produksjon av hva som helst. Forvaltning av opphavsrett er knyttet til viktige rettsprinsipper i samfunnet og finansieringsmuligheter må man ta med i betraktning uansett næringsvirksomhet. Det mest spesifikke innen dette hovedområdet er da at ”musikkfaglige kompetanse (naturlig nok i dette programområdet) som grunnlag for næringsvirksomhet” er sentral.

Sammenhengen mellom fagspesifikke- og fagoverskridende aktiviteter gjenspeiler seg og utdypes i kompetansemålene i Instruksjon og ledelse. Elevene skal kunne formidle musikalske uttrykk, gi veiledning ut fra notebildet og egne intensjoner i en øvings situasjon, bruke partitur som utgangspunkt for praktisk arbeid og planlegge og vurdere repertoar, arrangement og presentasjonsform for ulike målgrupper. Men de skal også kunne gi og ta konstruktiv kritikk og fremme samarbeidsevne, toleranse og flerkulturell forståelse i produksjonsledelse, beskrive ulike lederroller og drøfte forhold som er viktige for ledelse av musikkaktiviteter og lede planlegging og gjennomføring av produksjoner.

Dale og Øzerk (2009, 236) hevder at statusen til begrepet dannelse er uklar og uavklart:

En antydning om hva som forstås med dannelse i stortingsmeldingen fra 2004, er at dannelse assosieres med at den enkelte kan ta ”et personlig ansvar for seg selv og sine medmennesker”. Ved at dannelse forbindes med ansvar for medmennesker, trer *sosial kompetanse* fram som en dimensjon ved dannelse. Dannelse knyttes både til det å ta ansvar for sitt eget liv og til deltakelse i demokratiske prosesser. Det er rimelig å knytte dannelse til utvikling av sosial, kulturell og etisk kompetanse og til evne til samarbeid. Sosial kompetanse knyttes til dannelse, og dannelse forbindes med utvikling av kunnskap, innsikt og kritisk tenkning.

Dale og Øzerks analyse er knyttet til K06 som utdanningsreform. Det er allikevel rimelig å tolke læreplanverket i samme retning. De 3 læreplandokumentene generell del av læreplanen, prinsipper for opplæringen og læreplaner i fag, gir til sammen et bilde av opplæringen som kan ses som et dannelsesprosjekt, ikke bare for dannelse for elevene, men for hele skolesamfunnet. Riktignok kan samfunnsutviklingen på noen områder ha gjort elementer i generell del av læreplanen, eksempelvis kapitlet ”det allmenndannede menneske”, mindre

aktuell nå enn da den ble skrevet. Ser man derimot de ”ulike menneskene” i generell del av læreplanen som et uttrykk for det Klafki kaller ”*dannelse inden for alle grunddimensioner af menneskelige interesser og evner*” (Klafki 2005, 70), er ikke tankegangen i generell del utdatert. Læreplanverkets oppdeling i en ideologisk verdiladet generell del, der dannelsen som helhet har en bred plass, Prinsipper for opplæringen, der skolens og skoleledelsens ansvar for skolens helhetlige læringsarbeid er viktig, og læreplaner i fag, der forbindelsen mellom de to førstnevnte dokumentene og kunnskapen i fag knyttes sammen, kan, som Dale og Øzerk (2009) påpeker, ha svakheter som for eksempel uklar sammenheng på noen områder. Det er allikevel mulig å bruke den helhetlige tankegangen i de tre læreplandokumentene som grunnlag for å se læreplanverket for K06 som et dannelsesprosjekt.

Det dannede menneske i generell del av læreplanen uttrykkes i kapitlet ”Det integrerte menneske”. Ansvar for at dannelsen skal være grunnlag for alle, ligger hos ledelsen og lærerne, som har oppgaven med å se sammenhenger og helhet og å få elevene til å se disse sammenhengene.

I fagene skal elevene tilegne seg både fagkunnskap og kunnskap og ferdigheter innen medansvar og medvirkning, samarbeid, demokrati og kritisk kompetanse. Tidligere i oppgaven har jeg sitert Møller på at hvis lederne og lærerne selv er blitt sosialisert til å akseptere og tilpasse seg vedtatte sannheter, vil de neppe lykkes i å bidra til at andre utvikler kritisk evne. Sitatet kan overføres til også å gjelde demokratisk kompetanse, medvirkning og medansvar og samarbeidskompetanse. I en skolekultur med svak kompetanse og praksis på disse områdene er det fare for at lærere legger liten vekt på ”utenomfaglige” kunnskaper og ferdigheter.

”Det viktigste vi gjør som lærere er å sette karakterer på elevene. Det er det som er matnyttig for dem når de skal søke videre utdanning eller arbeid. Og når vi setter karakterer skal vi bare se på kompetansemålene.” (Utsagn fra en lærer i klasselærerråd 10.12.2008)

Den sterke fokuseringen på karakterer blant elever, lærere og ledere er selvsagt forståelig sett i betraktning av at karakterene er det viktigste, ja i stor grad det eneste, kriteriet for å komme inn på ulike studier. Her ser man tydelige konturer av en instrumentell tenkning. Har du for eksempel gode karakterer i de riktige realfagene pluss fellesfagene vil du bli en dyktig lege. Det er grunn til å tro at de fleste vil ønske seg en fastlege med kompetanse på flere områder enn det rent faglige. Sosial kompetanse og empati vil etterlyses av de fleste av oss. I en større

sammenheng vil skoleledelse, lærere og elever være tjent med at vi ser kompetansemålene i sammenheng med de andre delene av læreplanverket. Ved å ta ansvar for at elevene også blir demokratiske mennesker med empatiske evner og med evne til kritisk tenkning gir vi dem ikke bare et grunnlag for en videre profesjon, men vi gir dem et grunnlag for å fungere som nyttige bidragsytere i samfunnet og til samfunnsutviklingen.

Hva så med elevene i Instruksjon og ledelse? Ved å diskutere formålet for faget og sette det i sammenheng med læreplanmålene, var det mulig å oppnå forståelse for at de fagspesifikke målene i læreplanen bare representerte *en* dimensjon av faget. Å sette faget i berøring med tenkning rundt samfunnsspørsmål som demokrati og utvikling, gjør elevene oppmerksom på fagets rolle og plass i en større sammenheng, og bidrar til å stille spørsmål rundt demokrati og medvirkning også i mindre samfunn, - som klasse og skole.

5.2.1 Oppsummering

Læreplanverkets fagplandel kan ikke ses isolert fra Generell del av opplæringen. Dokumentets formuleringer rundt menneskets mange dimensjoner og det integrerte, hele menneske, er grunnlaget også for læreplaner i fag.

Prinsipper for opplæringen uttrykker hva som er skolens ansvar. I disse prinsippene ligger skolens ansvar for å utvikle sosial kompetanse og motivasjon hos elevene. Her ligger også ansvaret for elevenes medvirkning, tilpasset opplæring og å bidra til at lærerne framstår som tydelige ledere og forbilder. Lærerne skal lære av hverandre og skolen skal framstå som en lærende organisasjon. Skoleledelsen har ansvar for at alle i skolesamfunnet skal være lærende. Det kan påpekes svakheter i sammenhengen mellom de ulike delene av læreplanverket, men det er allikevel grunnlag for å se læreplanverket i K06 som et dannelsesprosjekt.

Ensidig fokusering på karakterer og kompetansemål vil kunne gå på bekostning av viktige kunnskaper og ferdigheter alle trenger som samfunns- og verdensborgere.

5.3 Dannelse i en globalisert verden

Begrepet globalisering er problematisk fordi det brukes i så ulike sammenhenger og om så mange forskjellige fenomener. Globalisering som begrep vil ikke bli drøftet eller diskutert i dette kapitlet. I hovedsak støtte meg på denne definisjonen:

Globaliseringen kan oppfattes som den nye store fortellingen om oss selv. Samtidig som globaliseringen forstås som en ny epoke, betraktes den også som en videreføring av sen-industrialismen og det postmoderne samfunn. Globaliseringen oppfattes videre som en konsekvens av moderne vitenskap og ny teknologi, særlig knyttet til informasjonsteknologien. Verden har krympet til "a globale village" fordi bedre kommunikasjoner og nye kommunikasjonsformer har skapt helt nye muligheter for reising, overføring av kapital, for kontakt og samarbeid. (Karlsen 2002, 44)

Samtidig som markedskreftene har styrket sin stilling og de rike landene har befestet sin posisjon i forhold til den fattige delen av verden, har økt bruk av kommunikasjon, i bred forstand, ført til oppretting av internasjonale fora som til en viss grad kan kontrollere markedskreftene. Her vil jeg som eksempel nevne store organisasjoner som FN og EU, men også samarbeidet i enkeltsaker som kampen mot skatteparadis og internasjonal korrupsjon, der blant annet den norske regjeringen har vært aktiv pådriver for internasjonalt samarbeid. Informasjonsteknologien har også gjort det mulig å samle seg i internasjonale protestbevegelser på andre og bedre måter enn tidligere. De store protestaksjonene i forbindelse med de rike landenes møter ville ikke vært mulig uten den nye globale kommunikasjonsteknologien:

Nettet og mobiltelefonen er blitt de frivillige organisasjonenes fremste våpen i det sivile samfunns konfrontasjon med den globale kapitalismen, i Seattle høsten 1999, i Göteborg 2001, og i den fredelige demonstrasjonen mot Verdensbanken i Oslo i 2002. (Løvlie 2003, 369)

Det er to spørsmål som er spesielt interessante i et dannelsesperspektiv: a) Hvordan påvirker globaliseringen norsk utdanningspolitikk, og dermed innholdet i opplæringen? b) Hvordan skal skolen forberede (danne ut) elevene så de er i stand til å møte problematikk knyttet til globaliseringen?

Mange mener at satsing på skole og utdanning i økende grad legitimeres ut fra økonomisk nyttetenkning og at dette er resultatet av en global tendens. Gustav Karlsen (2002, 51) hevder at i den globaliserte økonomien oppfattes utdanning og forskning som et viktig konkurransefortrinn. Fordi utdanning er viktig for økonomien er området betraktet som en vekstnæring innenfor et voksende globalt utdanningsmarked (ibid, 52). Hernes (1988, 28) understreker hva myndighetene mener er en viktig side ved kunnskapspolitikken:

Utfordringene for norsk kunnskapspolitik er at landet ikke får nok kompetanse ut av befolkningens talent. De resultater som nås, er ikke på høyde med de ferdigheter som kan utvikles.

Ikke lenge etter denne utredningen ble Hernes selv utdanningsminister. Det er derfor rimelig å anta at en av premissene for innføringen av nye reformer på 1990-tallet nettopp var behovet

for å øke norsk konkurranseevne ved å ta ut mer av befolkningens talent i form av økt kompetanse. Alfred Oftedal Telhaug (2005, 172) mener denne tendensen ytterligere ble styrket under Kristin Clemets statsrådstitid i utdannings- og forskningsdepartementet (2001 – 2005) særlig ved at nyttetenkningen og instrumentalismen fikk en større plass. Nyttetenkningen kommer til uttrykk i den konsekvente betoningen av prestasjoner og resultater.

Skolen forstås ut fra et markedsperspektiv og som vår viktigste innsatsfaktor i en stadig hardere kamp om markedene i en globalisert verden med fri handel over alle grenser. (ibid, 172)

Denne tendensen kan forstås som en gradvis overgang fra en skole med fokus på verdier og kulturell identitet til en skole med fokus på fag og kompetansemål, der noen få teoretiske basisfag får størst fokus. Disse fagene, - matematikk, naturfag og norsk (lese, skrive + muntlig), anses for å bære i seg viktige konkurransefortrinn, noe som også understrekes av OECDs interesse for å undersøke elevenes nivå i fagene gjennom blant annet PISA-undersøkelsen. I konkurranseevnebarometeret 2007, utarbeidet av Kristoffer Eide Hoen og Aslak Larsen Molvær på vegne av NHO, framstilles Norge som en global vinner (Hoen og Molvær 2007, 9). I dette konkurranseevnebarometeret inngår også utdanning og kompetanse som en komponent. Komponenten utdanning og kompetanse anses som viktig først og fremst fordi den forsvarer de høye lønnskostnadene i Norge.

”Den viktigste forutsetning for å kunne opprettholde Norges høye velferdsnivå, er kompetanse i verdensklasse. Det må også sikres god tilgang på faglært arbeidskraft. Med det høye aktivitetsnivået i norsk arbeidsliv opplever virksomhetene tiltakende problemer med å skaffe den kompetansen de trenger. Dette er ikke et sektorproblem, men et generelt problem som i stor grad kan forklares med at ungdom velger bort utdanning som næringslivet trenger.” (ibid 2007, 12)

Markedsperspektivet på kunnskap og utdanning har både nasjonale og internasjonale konsekvenser. Nasjonalt er det for eksempel ting som tyder på at stadig mer trykk på formell skolegang og mer trykk på teoretiske fag i skolen fører til flere såkalte ”skoletapere”, elever som faller utenom samfunnet og ikke tar del i nasjonens allmenndanningsprosjekt. Internasjonalt er skolegang ikke nødvendigvis et gode som ”alle” får delta i. I land med svak økonomi og svak nasjonal styring med økonomien vil det ikke være ressurser til å bygge opp en felles nasjonal minste skolegang. Slik vil land i deler av Afrika, Asia og Sør-Amerika kunne få sin konkurranseevne ytterligere i forhold til den rike delen av verden. Det er allikevel tendenser til positiv utvikling i deler av den fattige verden. Ifølge en artikkel av Per Botolf Maurseth i tidsskriftet ”Hvor hender det” utgitt av norsk utenrikspolitisk institutt, er de fleste land i verden blitt rikere enn før (Maurseth 2008, 3). Samtidig har økt handel mellom

landene ført til bedre levekår for mennesker både i rike og fattige land. Kombinert med mer og bedre tilgang til informasjon og kunnskap gjennom de nye teleteknologiene kan det bety at nye befolkningsgrupper får muligheter for skolegang. Hva den internasjonale finanskrisen som slo til for fullt nå i 2009 vil ha å si for dette bildet er vanskelig å si, men forløpige analyser tyder på at de fattige landene nok en gang er taperne. På hjemmesidene til FNs matvareorganisasjon, FAO, kan en lese dette:

A dangerous mix of the global economic slowdown combined with stubbornly high food prices in many countries has pushed some 100 million more people than last year into chronic hunger and poverty," said FAO Director-General Jacques Diouf. "The silent hunger crisis — affecting one sixth of all of humanity — poses a serious risk for world peace and security. We urgently need to forge a broad consensus on the total and rapid eradication of hunger in the world and to take the necessary actions. (<http://www.fao.org/news/story/en/item/20568/icode/>, lastet ned 21.06.09)

Denne situasjonen er så dramatisk at en må forvente at det internasjonale perspektivet tas inn i den videregående skolen.

De norske skolene kan sies, etter min mening, både å være opptatt av globalisering og å ikke være det. De fleste elevene "lever" i det internasjonale kommunikasjonsnettverket på den måten at de bruker ulike sosiale nettsteder til å oppnå kontakt med ungdommer verden over. Ulike samarbeidsprosjekter mellom norske skoler eller klasser og tilsvarende i andre land viser at også en del lærere og skoleledere ser muligheter i det å lære på tvers av nasjoner og kontinenter.

Overskuddet fra ungdomsbedriften går til et skoleprosjekt i Bolivia. Foreldrene til NN, som er medlemmer av Pinsebevegelsen, vil formidle pengene videre." (Fra årsrapporten til ungdomsbedriften i 3MU, 2001)

Overskuddet, etter at vi har vært på klassetur, vil bli ca 8000 kroner. NN får i oppdrag å sette pengene inn på kontoen til skolen i Johannesburg som søsteren hans har kontakt med. Pengene skal gå til å kjøpe datautstyr." (Fra årsrapporten til ungdomsbedriften i 3MU, 2002).

Det ble en del diskusjon om bruken av pengene så vi utsatte avgjørelsen. Jeg anbefalte dem å lese litt om Utviklingsfondet på hjemmesiden deres. På timen dagen etter hadde flere oppdaget at dersom de ga de 15 000 kronene de hadde til Utviklingsfondet, ville disse pengene tidobles på grunn av fondets avtale med Norad. På bakgrunn av disse opplysningene ble det opprettet kontakt med Utviklingsfondet som fikk overført pengene". (Fra min egen rapport om virksomheten i UB i 3MU, 2003)

Disse eksemplene viser at de aktuelle elevene, som omfattet alle elevene i 3MU, var engasjert i utvikling og læring i et globalt perspektiv. Det er allikevel et tankekors at slike eksempler på et internasjonalt perspektiv ikke er forankret i skoleledelsen og skolekulturen. Dersom læreren i dette tilfellet skulle velge å gå tilbake til tradisjonell klasseromsundervisning med utgangspunkt i læreboka, kan han se bort fra det globale perspektivet. Mitt poeng er at så

lenge skoleledelsen ikke aktivt er med i arbeidet med å utvikle skolens politikk i forhold til den globale dimensjonen, så vil det være tilfeldig om elevene får innsikt i problematikk som angår elever og mennesker i andre land og verdensdeler, og dermed også oss selv. Vel og merke dersom det ikke står spesifikt i læreplanen at man skal ha kompetanse på området. Er det mulig å snakke om allmenn dannelse i dag uten å ta i betraktning det globale bildet? Ikke ifølge Klafki:

Det almene, der angår oss alle, kan i dag ikke lenger defineres inden for en national horisont, ja, kan end ikke begrænses til en rent europeisk horisont, den må være universell, en horisont, der innbefatter hele verden. (Klafki 2005, 70).

Mer enn noen gang er det viktig å arbeide i retning av å utdanne verdensborgere. Disse verdensborgere må blant annet arbeide med et av de tidstypiske nøkkelproblemene som Klafki hevder er en forutsetning for allmenndannelse. Dette tidstypiske nøkkelproblemet er ulikheten i et internasjonalt perspektiv, - den ulike fordeling av makt og velstand mellom de industrialiserte landene og de såkalte utviklingslandene (Ibid, 77). Generell del av læreplanen legitimerer bruk av skoletid til å arbeide med denne type problemer:

Elevene må lære å se ting i sammenheng og bevare overblikk – lære å skue framover i livet og utover i verden. Undervisningen må vekke deres tro på at solidarisk handling og felles innsats kan løse de store globale problemene. (Hernes 1994, 48)

Allmenn dannelse i vår tid vil si at vi også må ha et globalt perspektiv. Det globale perspektivet må ha grunnlag i kunnskaper om det internasjonale samfunnet i et historisk, men også et nåtidig og framtidig lys. Skolen må gi elevene tro på og håp om at det går an å forandre verden i retning av en mer rettferdig fordeling av godene.

5.3.1 Oppsummering

Gjennom drøftingen i kapittel fem har jeg gjort et forsøk på å besvare forskningsspørsmål tre: Hvilke elementer av dannelsesbegrepet kan ha betydning for dannelse av samfunnsborgere historisk, i dag og i framtiden? Jeg har brukt de begreper jeg analysert i de tidligere kapitlene for å tenke omkring fremtiden i et dannelsesperspektiv. Den tese jeg startet oppgaven med har fått betydelig styrke gjennom argumentasjon med støtte av teoretikere, filosofer og også av politiske styringsdokumenter.

Globaliseringen kan oppfattes som den nye store fortellingen om oss selv. Markedskreftene har styrket sin stilling og de rike landene har befestet sin posisjon i forhold til den fattige delen av verden. Økt bruk av kommunikasjon, i bred forstand, har ført til oppretting av

internasjonale fora som i noen grad kan kontrollere markedskreftene. Det er en global tendens å se på utdanning som et mulig konkurransefortrinn. Satsing på utdanning legitimeres derfor ut fra økonomisk nytteberegning. Dette fører til at det legges større vekt på teoritunge fag noe som kan føre til flere såkalte skoletapere. Deler av den fattige verden får ikke bygget opp et skolesystem for alle, og vil dermed kunne få sin konkurransevne svekket i forhold til den rike delen av verden. Før den internasjonale finanskrisen var det tegn som tydet på at de fleste land i verden ble rikere. Finanskrisen ser ut til å ha skapt vesentlig flere fattige i verden, spesielt i den fattige delen av verden. Det kan se ut som internasjonalt perspektiv på undervisningen i videregående skole er avhengig av den enkelte lærer i faget. For at det internasjonale skal komme inn i undervisningen på en systematisk måte er det grunn til å hevde at skolens ledelse må støtte opp under det. Allmenn dannelse i vår tid vil også si å ha et globalt solidarisk perspektiv. Mer enn noen gang, mener jeg, er det viktig med dannelse til verdensborger.

5.4 Nye utfordringer

Vår tid preges av ny teknologi, av en global økonomi, et globalt politisk samfunn, av et sterkt fokus på individuelle behov og med en tro på og håp om stadig vekst i levestandard. Vår tid er også preget av enorme forskjeller mellom fattige og rike, den nye tiden og den gamle lever side om side, klimaforskerne mener at økologien er i ubalanse og mange mener at en fortsatt vekt på en økonomi vekst som det viktigste incitamentet bærer galt av sted. Tiden er også preget av at høyt utviklede demokratier og ulike typer diktaturer lever side om side og at noen mennesker lever i en høyteknologisk virkelighet mens andre er nomader og lever som deres forfedre gjorde for flere hundre år siden. I vår tid gjennomlever mange ungdomsskoleelever i Norge tre års kjedsomhet, mens skolegang for jevnaldrende i fattige land bare er en utopi (Bergem 2001, 309). Bildet er altså komplekst og vanskelig for noen å ha full oversikt over. Man kan derfor vanskelig se for seg muligheten for å gi sikre svar på hva dannelse i en ny tid skal være. Det er derimot mulig, å antyde noen områder som bør ha ekstra oppmerksomhet nå og i en overskuelig framtid, og å se på hva noen forskere har sagt om skolens dannelsesoppgave i forhold til disse. Perspektivet vil være dannelsens dobbelthet, - det rekonstruerte dannelsesbegrepet og det dekonstruerte.

I det homogene samfunn, forstått som nasjonen med et felles nasjonalt kulturgrunnlag, vil en kunne definere en felles kulturell kanon. Det norske samfunnet av i dag preges i økende grad

av at det er flerkulturelt. Klafki (2005, 77) nevner som et av tidens nøkkelp problemer den samfunnsskapt ulikhet. En av de samfunnsskapt ulikhetene ligger i forholdet mellom utlendinger i et fremmed land og landets egne innbyggere og mellom ulike nasjonale minoriteter. En følge av denne samfunnsskapt ulikheten er at en av skolens oppgaver er multikulturell oppdragelse, hevder Klafki. Det er ikke enkelt å definere hva som er norsk, eller hva som er kulturarven når samfunnet er preget av mennesker med ulik kulturbakgrunn, ulike religiøse bakgrunn og ulike verdisyn. Moos (2003, 121) bruker det danske samfunnet som eksempel:

Fokuseringen på de fælles værdier og ensheden er imidlertid ikke aktuell mer, når man diskuterer samfund og skoler. De fleste danske skoler har elever af flere forskellige kulturelle, etniske eller religiøse observanser. Samfundet er multikulturelt, multi-etnisk og multireligiøst, uanset om nogle politiske partier ønsker det annerledes.

Det er ingen grunn til å tro at det danske samfunnet er radikalt ulikt det norske. Moos mener konsekvensen av det multikulturelle samfunnet er at skolen må diskuteres som det han kaller ”forskjellighetenes fellesskaper”, som respekterer og oppmuntrer til fredelig sameksistens og samarbeid mellom forskjelligheter. De ulike aktørene i skolesamfunnet bringer med seg sine forskjelligheter og i relasjonene mellom disse forskjellighetene kan det utvikle seg fruktbare møter.

” Det er i mødet, i samtalerne og samspillene, en almen dannelse kan utvikles.” (ibid, 125)

Et annet av tidens nøkkelp problem, ifølge Klafki (2005, 77), er de nye tekniske styrings-, informasjons- og kommunikasjonsmediene, fordi de rommer en mengde farer og muligheter i forhold til å videreutvikle produksjonssystemet, arbeidsdelingen eller avviklingen av den, rasjonalisering, endring i forhold til kvalifikasjoner, følgene av forandringer på fritidsområdet og endring i forholdene for medmenneskelig kommunikasjon. Klafki mener her det er behov for en kritisk IKT grunnutdanning som moment i en ny allmennutdanning. Kritisk i denne sammenhengen knyttes til mediens bruksmuligheter, grunnleggende forståelse av IKT, hvordan bruken påvirker brukerne, mulige sosiale konsekvenser og mulighetene for misbruk.

Ola Erstad (2005, 146) har lansert begrepet digital dannelse.

Digital dannelse peker mot en integrert helhetlig tilnærming som setter oss i stand til å reflektere rundt den innvirkningen IKT har på ulike kvalifikasjoner som kommunikativ kompetanse, sosial kompetanse og elevenes kritiske holdninger.

Den grenseoverskridende kommunikasjonen kan medføre at pornosidene blir en del av norsktimene, at den potensielle overgriperen har en stemme i naturfagtimen, eller at ulovlig nedlasting av musikk skjer i friminuttet. Denne virkeligheten lar seg vanskelig stanse av nye

paragrafer i skolereglementet. Kontrollelementet er skjøvet i forgrunnen ved at en endrer klasseromsoppsettet for å kunne se skjermene til hver enkelt elev. Mange lærere oppfatter at det løser ett problem, men skaper nye. Jeg eksemplifiserer med et utdrag fra lærerloggen:

Det er praktisk å møblere slik at alle elevene har pultene vendt mot veggen. Men bare når de jobber på datamaskinen. De fikk oppgaver i tolvtonekomposisjon i dobbelttimen onsdag. En av elevene stilte et interessant spørsmål som jeg ville gjennomgå på tavla og da måtte de snu seg mot meg da. En ting er at det ble mye støy ut av 15 datamaskiner med strømtilførsel som skulle snus, men det innbød med en gang til at noen begynte å ”fnise” til en skjerm. Ikke vet jeg hva han hadde på skjermen. (Fra seksjonsmøte i fagseksjon for musikk, 10.02.2009)

Å holde konsentrasjonen om det temaet som er oppe i timen er ikke enkelt for elevene. Det er heller ikke enkelt for lærere eller ledere. Min erfaring fra fellesmøter for lærere og ledere i skolen, fra ledermøter på fylkesnivå og fra undervisningsgrupper i forbindelse med masterutdanning i skoleledelse, er at i alle disse fora er det personer som kommuniserer med egen skole (en leder må jo lede selv om han er på kurs), surfer på internett, leser nettaviser eller sender beskjerer til elever. Brukt på denne måten blir datamaskinen en distraksjonsfaktor. Men det kan ikke være grunn nok til å kaste digitale læremiddel ut av klasserommet. I disse dager foregår det en omfattende debatt om NDLA (Nasjonal Digital Læringsarena, ndla.no). Debatten er interessant av mange grunner, ikke minst fordi den foregår på mange arenaer og møteplasser. Her er min fortelling om NDLA-debatten:

Sitter og leser om digital dannelse i Ola Erstads bok og får lyst til å lese mer om emnet. Går derfor inn på sidene til ITU, <http://www.itu.no/>, der jeg finner en lenke kalt [Debatt om NDLA, lærebøker og innsparinger](#). Denne lenken ser interessant ut, så jeg følger den. Der åpner det seg en flott debatt der ulike synspunkter og meninger om læremidler, digitale medier, økonomisk innsparing, konsekvensene for lærebokforlagene og lærernes rett til å velge læremidler. Debatten foregår på en arena som for meg var ukjent: <http://delogbruk.ning.com/>. Flere av deltakerne i debatten har også lagt til lenker, noe som fører meg til blant annet Sunnmørspostens sider der professor Kai A. Olsen uttaler seg, og gir meg tips om å lese fylkesutdanningsdirektøren i Møre og Romsdal sitt svar på kritikk mot å ta i bruk NDLA. Jeg følger så en annen lenke i ITU [Se også debattinnlegg om interaktiv skrivning på deltemeninger.no](#) og finner et for meg opplysende og reflektert innlegg underskrevet av Magnus H. S. torsdag 11. Juni kl 10. Underveis har jeg lært to nye ord knyttet til den digitale verden: Wiki-prinsippet vil si at det står enhver fritt til å bidra med innhold, og å redigere publisert innhold. (Fra Store norske leksikon, <http://www.sn.no/>) og fra http://no.wikipedia.org/wiki/Web_2.0 har jeg hentet kunnskap om hva web 2 er. (Logg, 23.06.09).

Den debatten på delogbruk som jeg følger tar utgangspunkt i et innslag i dagsrevyen (NRK) 8. Juni 2009 om lærebøker og NDLA

<http://delogbruk.ning.com/group/ndla/forum/topics/dagsrevyen-8-juni-om?page=2&commentId=2808744%3AComment%3A34820&x=1#2808744Comment34820>,

lastet ned 24.06.2009). Ved å følge debatten ser jeg at meninger brytes og argumenter framføres, men også at meninger endres og argumenter blir forstått. Møteplassen fungerer som arena for framføring av egne meninger og argumenter, samtidig som den også fungerer som et sted der mennesker lærer. På deltemeneringer finner jeg innlegget til Magnus H. S., der jeg lærer om hvordan sosial web kan fungere som møteplass og læringsarena:

Spørsmålet om sosial web i skolen bør først og fremst dreie seg om hvordan interaktiviteten endrer arbeidet med faget for både elever og lærere, og i forlengelsen av dette, om dynamikken ved sosial web kan bidra til økt læringsutbytte. (http://deltemeneringer.no/-/bulletin/show/339500_interaktiv-skriving-gir-bedre-laering#comment-999149, lastet ned 24.06.09)

På denne bakgrunnen er det ikke lengre bare teknologien som utvikles endres, men i takt med den må også lærerens og elevenes innlærte arbeidsmåter endres. Når eleven legger inn sin besvarelse i klassens sosiale web vil teksten ligge åpen for kommentarer fra de andre elevene i klassen. Teksten kan dermed endres i forhold til innspill, kritikk, påpekning av faktiske feil og annet før den leveres som ferdig. På denne måten endres ikke bare teksten, men også relasjonene i klassen, arbeidsmåtene og kritisk kompetanse kan utvikles. Læreren kan også følge prosessen og vurdere de innspillene som kommer fra andre elever. Dette vil endre læringsprosessen radikalt i forhold til den tradisjonelle formen: - levere oppgaven og få den tilbake rettet av læreren. Fra lærerloggen henter jeg et eksempel på hvordan denne tradisjonen også er videreført i den digitale lærerverdenen:

Alle mine elever i norsk leverer oppgavene i fronter. Der både retter jeg oppgavene og gir dem kommentarer og karakterer som blir liggende der uten fare for at de blir ”mistet”. Denne måten å levere på gjør det også lettere for meg fordi jeg slipper å slepe på tunge stilbunker. Jeg innrømmer at jeg av og til har skrevet ut oppgavene til elevene og rettet med penn før jeg leverer tilbake. Jeg er mer vant til det. (Logg fra klasselærerråd 10.09.2008).

Denne måten å bruke digitale læringsplattformer (her fronter) på, vil ikke endre læringsarbeidet verken for elever eller lærere nevneverdig. Selv om denne måten å arbeide på har gitt læreren og eleven større innsikt i hvordan en kan besvare oppgaver i fronter er arbeidsmåten nokså identisk som den de møter i ”den analoge verden”, skriftlig innlevering i form av penn og papir. Med bruk av sosial web vil man altså kunne åpne for nye arbeidsmåter og nye arbeidsmøter som kan være grunnleggende for å delta som samfunnsaktør nå og i framtiden. Skoleledelsen bør være ledende med hensyn til å bringe diskusjonen rundt pedagogisk bruk av IKT inn i skolen. Dette følger av skoleledelsens ansvar for skoleutvikling.

Det demokratiske systemet har inntil ganske nylig vært definert innenfor nasjonalstaten. Vi ser tendenser til at demokratiet sprenger denne rammen for eksempel ved at vi har valg til EU-parlamentet. Det foregår en debatt om forholdet mellom nasjonal styring og selvbestemmelse og overnasjonal styring, eller som Øyvind Østerud formulerer det, mellom globalisert makt og nasjonalt demokrati (Østerud 1999, 1). Debatten er en del av globaliseringsdebatten og foregår foreløpig mest i en akademisk og utenrikspolitisk kontekst. Deler av debatten opptrer også merd jevne mellomrom knyttet til den norske debatten om forholdet mellom Norge og EU/EØS. Før eller senere vil den store debatten om dette temaet måtte bli en del av den allmenne debatten om demokratiet.

Globaliseringen bidrar til å underminere viktige sider ved det nasjonale demokrati. ”Stemmeseddelsens politiske kjøpekraft blir devaluert” ved at politisk makt og styringsevne glipper på nye områder. Slik tilspisses et demokratisk dilemma uten åpenbare løsninger. (ibid, 16)

Det er lite trolig at mennesker vil finne seg i at makten som ligger i stemmeseddelen blir vesentlig redusert. Samtidig vil det være umulig å tenke seg at globale økonomiske aktører vil kunne la seg kontrollere eller styre, uten at det bygges opp overnasjonale institusjoner som er gitt myndighet til slik kontroll og styring. En av de fremste forkjemperne for et overnasjonalt demokratisk system er den tyske filosofen og sosialteoretikeren Jürgen Habermas. Om utviklingen i EU sier han blant annet:

Den *statsborgerlige solidaritet*, som hittil har vært begrenset til nasjonalstaten, må utvides til unionsborgerne på en slik måte at eksempelvis svensker og portugisere, tyskere og grekere er villige til å stå last og brast med hverandre, slik tilfellet nå er for samfunnsborgere fra det tidligere vest-Tyskland og Øst-Tyskland. Først da kan de forventes å godta lik minstelønn, og i det hele tatt like betingelser for sine individuelle livsplaner og sine ulike kollektive livsformer. (Habermas 1999, 331)

Et motargument til denne tanken om statsborgerlig solidaritet, er at slik solidaritet i dag mangler. Forslaget om et overnasjonalt demokrati derfor er forhastet, og et forsert postnasjonalt program kan bryte ned folkestyret på det nivået hvor det tross alt fungerer best. (Østerud 1999, 13)

Debatten er i en startfase, men overføring av makt fra nasjonalstaten til overnasjonale organer har lenge vært en politisk realitet. Om den statsborgerlige solidariteten har holdt tritt med denne utviklingen kan diskuteres. Her kan situasjonen i EU være beskrivende: Ved siste valg til EU-parlamentet (4. - 7. Juni 2009), var samlet valgdeltakelse under 44 % ifølge EUs hjemmesider. (http://www.elections2009-results.eu/da/turnout_da_txt.html, lastet ned 27.06.09). Det vil si at de fleste EU-borgerne holdt seg hjemme og dermed antakelig ikke

føler den unionsborgerlige solidariteten så sterkt at de valgte å stemme. Et annet betenkelig utslag av denne valgdeltakelsen er at det har gitt et mindretall av borgerne i EU muligheten til å stemme fram partier som antakelig representerer et mindretall i sine hjemland. Alternativet *kan* være et EU styrt av ekstreme krefter. Det er ingen grunn til å tro at den borgerlige solidariteten vil være større jo lenger bort fra folks nære realiteter en beveger seg. Dette er utfordringer som etter hvert vil tvinge oss til å tenke i nye baner når det gjelder menneskets forhold til samfunnet og menneskets forhold til verden. Diskusjonen rundt disse utfordringene bør bringes inn i skolen og danne grunnlag for en nytenkning i debatten rundt demokratiets framtid.

5.4.1 Oppsummering

Vår tid preges av komplekse problemstillinger som det er vanskelig å ha full oversikt over. Enkle eller sikre svar på de utfordringene som problemstillingene reiser er vanskelig å gi. Det er allikevel mulig, å antyde noen områder som bør ha ekstra oppmerksomhet nå og i en overskuelig framtid.

Som følge av at det norske samfunnet i økende grad oppleves som flerkulturelt, vil en av skolens dannelsesoppgaver være multikulturell oppdragelse. Samfunnet er multikulturelt, multietnisk og multireligiøst selv om krefter i samfunnet ønsker at det var annerledes. Den multikulturelle oppdragelsen vil kunne la seg realisere dersom skolene blir arenaer for forskjellighetenes fellesskap. De ulike aktørene i skolesamfunnet bringer med seg sine forskjelligheter og i relasjonene mellom disse forskjellighetene kan det utvikle seg fruktbare møter.

Ola Erstad (2005) har lansert begrepet digital dannelse. Begrepet baseres på en integrert helhetlig tilnærming som skal sette oss i stand til å reflektere rundt den innvirkningen IKT har på ulike kvalifikasjoner: kommunikativ kompetanse, sosial kompetanse og kritiske holdninger. Den digitalt dannede læreren søker å finne nye pedagogiske læringsmetoder relatert til nye teknologiske muligheter. Det er skoleledelsens ansvar å bringe debatten om pedagogisk bruk av IKT inn i skolen.

Det foregår en debatt om det Øyvind Østerud (1999) kaller forholdet mellom globalisert makt og nasjonalt demokrati. Globaliseringen bidrar til å gjøre stemmeseddelen ”mindre verdt” ved

at avgjørelser som tidligere ble fattet nasjonalt blir flyttet til overnasjonale organer. Slik tilspisses et demokratisk dilemma uten åpenbare løsninger. Dette er utfordringer som etter hvert vil tvinge oss til å tenke i nye baner når det gjelder menneskets forhold til samfunnet og menneskets forhold til verden. Diskusjonen rundt disse utfordringene bør bringes inn i skolen og danne grunnlag for nytenkning i debatten rundt demokratiets framtid.

6. CODA: LEDELSE FOR OG SOM DANNELSE

I en oppgave som denne der jeg har satt fram en kvalitativ tese, er det argumentenes kraft som er av betydning for tilliten til argumentasjonen. Jeg velger å avslutte argumentasjonen gjennom å prøve tre begreper fra retorikken, som sier noe om hvordan en tale skal komponeres. Min tekst har noe av den intensjonelle muntlighet som retorikken pleier gjennom talerens logos, etos og patos. Min etos har vært båret av en fronesistenkning, der jeg har prøvd å vise til subjektiv praktisk klokhet eller forstand, slik som den klassiske retorikken fremstiller den (jfr. Kjeldsen 2006, 115). Overensstemmelsen med forskningsoppgaven kan prøves av leseren gjennom at analysen bygger på tekster. Jeg har hatt et tydelig definert materiale for min analyse gjennom litteratur og styringsdokumenter. De utgjør lett kontrollerbart materiale, og materialet er fiksert i skrevet tekst. Dermed er en del av retorikken synliggjort, nemlig logos-siden: det er et kunnskapsinnhold i form av begreper og prinsipper som jeg har kunnet utforske i oppgaven. Jeg har som forsker hatt fokus på materiale som kan belyse mine forskningsspørsmål. En annen forsker med en annen forskningsinteresse, kunne ha valgt på en annen måte. Jeg har utgått fra min tese og søkt argumenter som kan støtte den. Den etos som har preget min fremstilling er den engasjerte (og muligens noe desillusjonerte) læreren med lang fartstid. Jeg har gjennom lærerloggene tydelig posisjonert meg som en verdiorientert lærer. Gjennom utdragene fra lærerloggen er det også mulig å identifisere det engasjement, den patos, som gjør at denne oppgaven utformes med bruk av metaforer, særlig fra musikken. Jeg har aktivt lett etter byggesteiner i en dannelsesstenkning som kan fungere som veiledende for skoleledere. Jeg har også kunnet peke på noen konsekvenser av en slik dannelsesstenkning. Det som på en måte overrasket meg i forskningsarbeidet var, hvor tydelig en dannelsesstenkning er formulert i del en og to av K06. Også i den litteratur om ledelse som jeg har brukt i oppgaven, er det mulig å identifisere klare dannelsesprinsipper. I kapitlet om

samklang har jeg satt alle disse begrepene og perspektivene i dialog med hverandre for å kunne konkludere min argumentasjon:

Den danske skoleforskeren Moos (2003, 126) hevder at skoleledelse må ses som ledelse for dannelse, der skolene bygger opp fellesskap som har karakteristika fra praksisfellesskap, profesjonelle fellesskap og fra forskjellighetenes fellesskap. Skoleledelse må også ses som en ledelse som alle er medledende i, og skoleledelse må være demokratisk ledelse som er forberedt på og kompetent til hele tiden å diskutere og revidere eget grunnlag og praksis. Dette støtter den tesen jeg formulerte i oppgavens punkt 1.2. ”Bakgrunnen for problemstillingen”: Dannesperspektiv på skoleledelse får positive konsekvenser for ledelsen av pedagogisk virksomhet. Dermed får perspektivet betydning for elevers læring og for læringskulturen ved skolen.

Læreplanverket for K06 er tredelt. Generell del kan sies å være det ideologiske grunnlaget for de to andre delene, Prinsipper for opplæringen klargjør skolens ansvar og skal være skolens grunnlag for kvalitetsutvikling, og læreplanens fagplan del skal dekke det kognitive perspektivet. I tråd med Wolfgang Klafkis (2005) beskrivelse av menneskets dimensjoner er Generell del av læreplanen en beskrivelse av de mange sidene ved mennesket, - på slutten av dokumentet oppsummert i ”det integrerte menneske”. Målet for opplæringen er å utvide individets evne til erkjennelse, opplevelse, innlevelse, utfoldelse og deltakelse. Sluttmålet for opplæringen er å anspore den enkelte til å realisere seg selv på måter som kommer fellesskapet til gode. Skolen har ansvaret for å anspore til selvrealisering og å danne mennesker som kan utvikle samfunnet til beste for de menneskene som lever der. Det er også skolens ansvar å utvikle elevenes sosiale og kulturelle kompetanse og å forberede eleven for deltakelse i det demokratiske samfunn. Dersom skolen fokuserer ensidig på kompetansemålene i fagplanen vil det kunne gå på bekostning av viktige dannelsesoppgaver som er beskrevet i Generell del og prinsipper for opplæringen. Læreplanverket som helhet vil imidlertid kunne danne et godt grunnlag for skolen som dannelsesarena.

Med utgangspunkt i at det viktigste faget i skolen er skolen selv (Grøterud og Nilsen 2001) og at skoleledelse må ses på som ledelse for og som dannelse, må en viktig oppgave for skoleledelsen være å legge til rette for at skolen framstår som en demokratisk organisasjon som fremmer dannelsen av samfunns- og verdensborgeren. En slik organisasjon må

oppmuntre til, og legge til rette for medvirkning, medbestemmelse og diskusjon. Argumentasjon basert på kunnskap, evne og vilje til kritikk og selvkritikk og åpenhet, slik at dialogen kan få gode kår, er viktige elementer i en skolekultur som skal fremme dannelse til demokratiske samfunnsborgere. Dersom skoleledelsen har lite fokus på disse elementene av dannelse, men i stedet legger ensidig fokus på kompetansemålene i læreplanens fagplandel, kan resultatet være det Korsgaard og Løvlie (2003) betegner som halvdannelse, som er et lite fruktbart grunnlag for skoleledelse og er preget av reproduksjon av lederferdigheter. Den dannelse som må ligge til grunn for skoleledelse for utvikling må baseres på en kritisk tradisjon med grunnlag i samspillet mellom tradisjon og nyskaping. Denne typen skoleledelse krever at også lederne er lærende med hensyn til både erfaringslæring og tilegnelse av relevant teori om skoleledelse.

Dannelsesbegrepet har alltid vært preget av det som er kalt dannelsens dobbelthet: En dannelse som både tar vare på de verdiene og kunnskapen som ligger i tradisjonen og er nytenkende i forhold til tidens nøkkelproblem og mulige framtidige utfordringer. De menneskelige dimensjonene beskrevet hos Klafki (2005) er gyldige både i historisk tid og i nåtid. Vår tids nøkkelproblemer er ifølge Klafki (2005) fredsspørsmålet, miljøspørsmålet, de samfunnsskapt ulikhetene og utfordringer knyttet til IKT-mediene. Løsningene av disse problemene må være tuftet på menneskets moral, menneskets evne til tenkning, menneskets estetiske sans og menneskets evne til å finne praktiske løsninger. De epokale nøkkelproblemene må ses i historisk lys og i lys av de utfordringer vi har i dag. Moos (2003) mener grunnlaget for det 21. århundres dannelsesideal må ligge i dannelse til verdensborger. Verdensborgeren er preget av det han kaller for forskjellighetsdannelse. Denne dannede verdensborgeren har respekt og forståelse av hverandres ulike bakgrunner som basis. Respekten gjelder både på skolen som dannelsesarena, på den nasjonale arena og som basis for dialog og samtale på globalt nivå. Til grunn for verdensborgerdannelsen ligger også forståelsen for de ulike kulturenes historiske bakteppe. Vår tids folkevandringer på tvers av landegrensene, og særlig fra de fattige til de rike landene har også skapt nye utfordringer, men også nye muligheter, på nasjonalt nivå. Det er viktig at skolen bidrar til både å skape arenaer der forskjellighetene kan møtes i dialog og forståelse. På denne måten kan menneskene i skoleorganisasjonen også bidra konstruktivt som samfunnsborgere utenfor skolen.

Innføringen av IKT i skolen har ført til et behov for å se dannelsesbegrepet i digital sammenheng. Digitale dannelse som begrep baseres på en integrert helhetlig tilnærming som skal sette oss i stand til å reflektere rundt den innvirkningen IKT har på ulike kvalifikasjoner:

kommunikativ kompetanse, sosial kompetanse og kritiske holdninger (Erstad 2005). Digital dannelse er en nødvendighet i det samfunnet vi møter i dag, der teknologien representerer så vel muligheter som trusler. Uten en kritisk holdning kan man tenke seg at teknologien misbrukes. Den sosiale kompetansen kan få nytt innhold i det vi får teknologien som mellomledd mellom menneskene, som mulighet for å skjule sin identitet, men også som risiko for å avsløre egen sårbarhet.

Teknokulturell dannelse representerer i følge Løvlie (2003) et mulig framtidsperspektiv på dannelse, der han bruker metaforen kyborg (av kybernetikk og organisme) som betegnelse på det nye subjektet, - kjennetegnet ved vekselvirkningen og forandringen: et jeg som ikke er identisk med seg selv. Kybernetikken symboliserer vekselvirkningen mellom to eller flere deler av et system, - en impuls omdannes ved å bli sendt ut på en "reise" der den påvirkes av andre impulser før den vender tilbake. Også Løvlie betoner møteplassen eller grensesnittet som viktig for dannelsen.

Debatten om det Østerud (1999) kaller forholdet mellom globalisert makt og nasjonalt demokrati angår demokratiets framtid. Globaliseringen er med på å minske stemmeseddelsens verdi ved at avgjørelser som tidligere ble fattet nasjonalt blir flyttet til overnasjonale organer. Slik tilspisses et demokratisk dilemma uten åpenbare løsninger. Dette er utfordringer som etter hvert vil tvinge oss til å tenke i nye baner når det gjelder menneskets forhold til samfunnet og menneskets forhold til verden. Diskusjonen rundt disse utfordringene bør bringes inn i skolen og danne grunnlag for nytenkning i debatten rundt demokratiets framtid.

Med dette avsluttende kapitlet har jeg vist at jeg har besvart mine forskningsspørsmål:

Hva karakteriserer skolen som dannelsesarena sett i lys av K06, hvilke elementer av dannelsesbegrepet kan ses som sentrale i skoleledelse og hvilke elementer av dannelsesbegrepet kan ha betydning for dannelse av samfunnsborgere historisk, i dag og i framtiden?

En masteroppgave må ha et fokus. I denne oppgave har fokus vært på å skrive fram en "skoleleder dannelses tenkning". Dermed har jeg ikke tatt med mange dannelseskritiske synspunkter. Men jeg har ikke heller gått inn og beskrevet hva ikke-dannelse kan være eller

hva som ligger i det å være udannet. Etersom de to siste begrepene er så kulturbundet har jeg valgt å la denne oppgaven tie om dette.

Litteratur:

- Bergem, Trygve: "Hva slags lærere trenger vi?" i Bergem, Trygve (red): "Slipp elevene løs!" Gyldendal Norsk Forlag. Oslo 2001: s 302 – 312.
- Dale, Erling Lars og Øzerk, Kamil: "Underveisanalyser av Kunnskapsløftets intensjoner og forutsetninger. Delrapport 2." Universitetet i Oslo. Oslo 2009.
- Diouf, Jacques: "1.02 billion people hungry". FAO 2009. <http://www.fao.org/news/story/en/item/20568/icode/>. Lastet ned 21.06.09.
- Erstad, Ola: "Digital kompetanse i skolen. En innføring." Universitetsforlaget. Oslo 2005.
- Grøterud, Marit og Nilsen, Bjørn S.: "Ledelse av skoler i utvikling". Gyldendal Norsk Forlag. Oslo 2001.
- Habermas, Jürgen: "Hinsides nasjonalstaten? Om konsekvenser av økonomisk globalisering." I "Kraften i de bedre argumenter". Ad Notam Gyldendal. Oslo 1999. s 325 – 339.
- Hernes, Gudmund: NOU 1988: 28. "Med viten og vilje." KUF. Oslo 1988.
- Hernes, Gudmund: Læreplan for grunnskole, videregående skole og voksenopplæring. Generell del. KUF. Oslo 1994.
- Hoen, Kristoffer Eide og Molvær, Aslak Larsen: "Konkurranssevnebarometeret 2007." Næringslivets Hovedorganisasjon. Oslo 2007.
- Johnsen, Kåre, Slaattelid, Rasmus og Ågotnes, Knut: "Vitenskapens språk. Mening, tolkning og argumentasjon i humaniora." Fagbokforlaget. Bergen 2008.
- Karlsen, Gustav E.: "Utdanning, styring og marked. Norsk utdanningspolitikk i et internasjonalt perspektiv." Universitetsforlaget. Oslo 2002.
- Kjeldsen, Jens E.: "Retorikk i vår tid. En innføring i moderne retorisk teori." Spartacus. Oslo 2006.
- Korsgaard, Ove og Løvlie, Lars: "Indledning" i Slagstad, Rune, Korsgaard, Ove og Løvlie, Lars "Dannelsens forvandlinger". Pax forlag A/S. Oslo 2003: s 9 – 36.
- Klafki, Wolfgang: "Dannelsesteori og didaktikk – nye studier". Forlaget Klim. 2. utgave, 2. opplag, Århus 2005
- KUF: "Prinsipper for opplæringen". KUF. Oslo 2006.
- Løvlie, Lars: "Teknokulturell danning" i Slagstad, Rune, Korsgaard, Ove og Løvlie, Lars "Dannelsens forvandlinger". Pax forlag. Oslo 2003: s 347 – 371.

- Maurseth, Per Botolf: ”Økonomisk globalisering”. I ”Hvor hender det” 22, 2008. http://hvorhenderdet.nupi.no/artikler/2007_2008/oekonomisk_globalisering. Lastet ned 15.06.09.
- Moos, Lejf: ”Pædagogisk ledelse”. Børsens Forlag. København 2003.
- Møller, Jorunn: ”Lære og/å lære”. Cappelen Akademisk Forlag. 4. opplag. Oslo 2004.
- Møller, Jorunn, Sivesind, Kirsten, Skedsmo, Guri og Aas, Marit: ”Skolelederundersøkelsen 2005. Om arbeidsforhold, evalueringspraksis og ledelse i skolen.” Acta Didactica/ILS, UiO. Oslo 2006
- Næss, Arne med Haukeland, Per Ingvar: ”Livsfilosofi. Et personlig bidrag om følelser og fornuft”. Universitetsforlaget. 3. utgave, 3.opplag. Oslo 2008.
- S. Magnus H.: ”Interaktiv skriving gir bedre læring”. (http://deltemeninger.no/-bulletin/show/339500_interaktiv-skriving-gir-bedre-laering#comment-999149, lastet ned 24.06.09)
- Telhaug, Alfred Oftedal: ”Kunnskapsløftet – ny eller gammel skole”. Cappelen Akademisk Forlag. Oslo 2005.
- Tiller, Tom: ”Kenguruskolen: det store spranget. Vurdering basert på tillit”. Gyldendal Norsk Forlag. Oslo 1990
- Rossen, Eirik: <http://www.snl.no/kybernetikk>. Store norske leksikon, snl.no. 2009-05-22. Lastet ned 14.06.09.
- Trippestad, Tom Are: ”Mistillitens sosiologi” i Slagstad, Rune, Korsgaard, Ove og Løvlie, Lars: ”Dannelsens forvandlinger”. Pax forlag. Oslo 2003: s 290 – 319.
- Utdanningsdirektoratet: ”Retningslinjer for arbeid med læreplaner i fag”. Inst. S. Nr. 268 (2003-2004): Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om Kultur for læring og Stortingets behandling 17.06.04.
- Utdanningsdirektoratet: ”Levende læreplaner.” <http://www.udir.no/grep/Fag/?fagid=478352>. Lastet ned 28.06.09.
- Wadel, Cato: ”Endringsledelse mot en lærende organisasjon”. SEEK. Flekkefjord 2004.
- Wingård, Guri Jørstad: ”Er troen virkelig en skole-sag?” i Slagstad, Rune, Korsgaard, Ove og Løvlie, Lars: ”Dannelsens forvandlinger”. Pax forlag. Oslo 2003: s 334 – 346.
- Østerud, Øyvind: ”Den postnasjonale utfordringen”. I Nytt Norsk Tidsskrift 4/99. Universitetsforlaget. Oslo 1999. <http://www.sv.uio.no/mutr/gammel/osterud499.htm>. Lastet ned 14.06.09.