

Skolens rolle i spennet mellom individ og kollektiv

*En undersøkelse og drøfting av individualistiske og kollektivistiske ideers
betydning for skolen*

Helene Astrup Kaurel



Masteroppgave i pedagogikk, pedagogisk-psykologisk rådgivning

Pedagogisk forskningsinstitutt

Det utdanningsvitenskaplige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Høst 2007

SAMMENDRAG AV HOVEDOPPGAVEN I PEDAGOGIKK

TITTEL:

Skolens rolle i spennet mellom individ og kollektiv

En undersøkelse og drøfting av individualistiske og kollektivistiske ideers betydning for skolen

AV:

Helene Astrup KAUREL

EKSAMEN:

Masteroppgave i pedagogikk

SEMESTER:

Høst 2007

STIKKORD:

Pedagogisk filosofi, individualistiske og kollektivistiske idealer, menneskesyn

1. PROBLEMOMRÅDE

Dagens vestlige moderne samfunn er preget av globalisering, sekularisering og pluralisme (Krange og Øia 2005). Det har skapt en økt individualisering. Mens tradisjon og opphav i tidligere tider, var avgjørende for de valg man gjorde, er individet i dag i større grad sin egen herre. Mulighetene og mangfoldet er stort, og selvstendighet og uavhengighet er idealer i samfunnet. Disse tendensene preger også skolen. Dette kommer blant annet til uttrykk gjennom tanker om ansvar for egen læring og individuelle opplæringsplaner. Samtidig er skolen en institusjon i samfunnet der fellesskapet fortsatt står sterkt, og hvor samarbeid er en viktig del av læringsprosessen.

Konflikten som ofte oppstår i spennet mellom å ta vare på individets behov og fellesskapets beste, har vært og er, et av pedagogikkens grunnproblemer. Dette er en utfordring som lærere i skolen står ovenfor hver eneste dag. Nettopp derfor tenker at det er viktig for skolen og dens samarbeidspartnere å øke sin kunnskap og forståelse på dette området.

Med utgangspunkt i disse tankene, har denne oppgaven som siktemål å besvare følgende tre spørsmål:

- Hvordan har en individualistisk og kollektivisk tankegang preget samfunnets og skolens utvikling i moderne tid?
- I hvilken grad lar det seg gjøre å forene disse to, tilsynelatende motstridende, måtene å tenke på?
- Hvilken rolle kan skolen ha med tanke på å bidra til en slik forening?

1. METODE

Utgangspunktet for diskusjonen i denne teksten, er en historisk fremstilling av hvordan kollektivistiske og individualistiske idealer har oppstått, og hvordan de preger og har preget samfunnets og skolens utvikling i moderne tid. Videre presenterer jeg teori om nærhetsetikk, som et mulig verktøy for hvordan skolen kan finne en balanse mellom disse tilsynelatende motsetningene.

2. KILDEBRUK

Denne oppgaven spenner vidt, både i tid og tematisk. Jeg har derfor brukt et rikt utvalg av litteratur for å belyse problematikkens mangfold og nyanser. Teksten baserer seg dels på primær- og dels på sekundærkilder. I beskrivelsen av individualismens og kollektivismens opphav, har jeg brukt historiske, filosofiske og pedagogiske oppslagsverk av typen *Vestens store tenkere* og *Pedagogikkens mange ansikter*, men også noe originallitteratur, av for eksempel Kant. For å beskrive dagens samfunn og dagens skole, har jeg hovedsakelig holdt meg til oppdatert primærlitteratur av anerkjente samfunnsteoretikere og sosiologer som Anthony Giddens, Ulrich Beck og Zygmunt Bauman. Innimellom, der jeg har opplevd det nødvendig, har jeg supplert med sekundærlitteratur. I min redegjørelse av enhetsskolen, bruker jeg særlig Karl Jan Solstad og Alfred O. Telhaug og i presentasjonen av nærhetsetikken, er Arne Johan Vetlesens tekster min hovedkilde.

3. HOVEDKONKLUSJONER

Hovedmålet for denne oppgaven, har vært å finne noen verktøy som skolen kan bruke for å finne en balanse i spennet mellom å ivareta enkeltindividene uten at det går på bekostning av fellesskapet og vice versa.

I beskrivelsen av en individualistisk og en kollektivistisk tankegang og hvordan disse har preget og preger skolen og samfunnet, kommer det frem at mange oppfatter dem som motsetninger. I den historiske utviklingen ser man at kollektivismen har oppstått som en reaksjon på individualismen og omvendt. Det samme kan man se i det politiske liv, der for eksempel den kommunitaristiske bevegelsen har oppstått som en reaksjon på den moderne liberalismen. I skolesammenheng kommer dette til uttrykk gjennom at noen på den ene siden, for eksempel gjennom fokus på spesialundervisning, er mest opptatt av enkeltindividenes behov, mens andre igjen setter fellesskapsverdier som solidaritet og samhold høyst.

I denne oppgaven hevder jeg at en slik oppfattelse av individualismen og kollektivismen er svært forenklet og i mange sammenhenger uheldig. En viktig oppdagelse jeg har gjort, har vært at for hver teoretiker, filosof, pedagogisk retning eller historisk epoke jeg har gått inn i, har jeg sett at individualisme og kollektivismen er vanskelig å atskille. Filosofer jeg for eksempel i utgangspunktet hadde trodd var rendyrkede individualister, viste seg også å romme kollektivistiske perspektiver. I et forsøk på å beskrive virkeligheten som nettopp så sammensatt og nyansert, ønsker jeg å vise at individualistiske og kollektivistiske idealer alltid må fungere i et samspill med hverandre. I historiske tilfeller der det ene eller det andre har fått et overdrevent fokus, ser vi at det kan få alvorlige konsekvenser der individet enten opphøyer seg selv og dermed mister andre av syne, eller at det forsvinner i massen og står i fare for å handle i blind lydighet til autoriteter.

Gjennom å beskrive nærhetsetikken, har jeg forsøkt å komme med et bidrag som har et annet fokus i debatten om individualisme kontra kollektivismen. Nærhetsetikken representerer et perspektiv som ikke stiller individualismen og kollektivismen opp mot hverandre, men heller viser hvordan disse forenes når det moralske ansvar i det nære møte oppstår.

Opgavens viktigste konklusjon har derfor vært, at for å møte den utfordringen det er å gi rom både for individene og fellesskapet i skolen, er det viktig at det skjer en holdningsendring og en bevisstgjøring. Dette handler i stor grad om menneskesyn. Skolen må ta innover seg at heller enn å fokusere på individualisme og kollektivismen som motsatte og uforenelige idealer, er det mulig å inneha et perspektiv som heller fokuserer på samspillet mellom dem. Denne teksten forsøker å vise at individualisme uten rom for fellesskapet, fort vil falle sammen, nettopp fordi individet er avhengig av andre for å utvikle seg selv. På

samme måten kan ikke fellesskapet fungere godt uten at de enkeltes individualitet får utfolde seg. Hvis skolen i større grad forholder seg til denne innsikten, tror jeg den vil bli bedre rustet til både å ta vare på enkeltindividenes behov og fellesskapets interesser.

Forord

Med denne masteroppgaven avslutter jeg en lang epoke i mitt liv. Etter tolv år som elev i den norske skolen og ni år som student på høyere utdanning, er det kanskje ikke så rart at pedagogikkens grunnproblemer engasjerer meg. Forhåpentligvis har årene med pedagogikkstudier lært meg ett og annet som jeg kan bringe med meg videre i livet og i møte med mennesker; det være seg elever og foreldre i jobbsammenheng eller mine egne barn.

Årene på masterstudiet i pedagogikk har vært meningsfylte og lærerike på mange måter. I en vekselvirkning mellom samarbeid og selvstendig arbeid, har jeg selv fått erfare at spennet mellom individ og fellesskap kan være utfordrende å stå i. Særlig har masteroppgaveskrivingen vært en utfordrende og til tider litt for individuell og ensom prosess. Derfor vil jeg benytte sjansen til å rette en takk til de mennesker rundt meg som på ulike måter har bidratt til å gjøre denne oppgaven mulig å gjennomføre:

Til veileder Christian Beck for tilgjengelighet og rask og konstruktiv tilbakemelding, til medstudenter for lange lunsjsamtaler, inspirasjon og oppmuntring, til mor for korrektur og positiv tilbakemelding i slutfasen, til barna mine for stadig å minne meg om at det finnes et liv utenfor lesesalen og sist, men absolutt ikke minst til Jon for meningsfulle diskusjoner underveis, gode tilbakemeldinger, råd, inspirasjon, korrektur, litteraturtips og mental støtte.

Tusen takk!

Juni 2007

Helene Astrup Kaurel

Innhold

SAMMENDRAG AV HOVEDOPPGAVEN I PEDAGOGIKK	2
FORORD	6
INNHold	7
1. INNLEDNING	11
1.1 TEMA OG PROBLEMSTILLING	11
1.2 RELEVANS FOR PRAKSISFELTET	12
1.3 AVGRENSINGER	13
1.4 METODE OG FREMGANGSMÅTE	13
1.5 OPPGAVENS STRUKTUR	15
2. INDIVIDUALISMENS OG KOLLEKTIVISMENS RØTTER	17
2.1 INDIVIDUALISME	17
2.1.1 <i>Individualismens røtter</i>	17
Thomas Hobbes	18
Opplysningstiden	19
John Locke	19
Immanuel Kant	20
Adam Smith	21
2.1.2 <i>Individualisme og menneskesyn</i>	23
Menneske som syndig og egoistisk	23
Individets ukrenkelige verdi	24
2.2 KOLLEKTIVISME	24
2.2.1 <i>Kollektivismens røtter</i>	25

Romantikken	25
Johann Herder	26
Georg Wilhelm Friedrich Hegel.....	26
2.2.2 <i>Kollektivism og menneskesyn</i>	27
2.3 OPPSUMMERING	28
3. 1800- OG 1900-TALLETS PEDAGOGIKK – ET UTTRYKK FOR INDIVIDUALISTISKE ELLER KOLLEKTIVE IDEALER?	30
3.1 PEDAGOGIKKEN PÅ 1800-TALLET: FRA ROMANTIKK TIL LIBERALISME	30
3.1.1 <i>Nyhumanisme, romantikk og folkedannelse</i>	30
3.1.2 <i>Folkeedannelse og folkeopplysning i Norge</i>	31
3.1.3 <i>Demokratisering og liberalisme</i>	32
3.2 PEDAGOGIKKEN PÅ 1900-TALLET.....	32
3.2.1 <i>Reformpedagogikk og progressivisme</i>	32
3.3 PEDAGOGISKE EKSEMPEL	33
Rudolf Steiner	34
Maria Montessorri	35
3.4 OPPSUMMERING OG DISKUSJON: KOLLEKTIVISME ELLER INDIVIDUALISME?	36
4. INDIVIDUALISME OG KOLLEKTIVISME I DAGENS SAMFUNN.....	39
4.1 INDIVIDUALISME I DAG – LIBERALISMEN	39
4.1.1 <i>Markedets rolle og nyliberalismen</i>	41
4.1.2 <i>Individualisering, identitet og selvrealisering</i>	42
4.2 KOLLEKTIVISME I DAG - KOMMUNITARISME.....	43
4.2.1 <i>Kritikk av liberalismen og individualismen</i>	43
4.2.2 <i>Hva er kommunitarisme?</i>	44

4.2.3	<i>Holisme og systemtenkning</i>	45
4.3	OPPSUMMERING	47
5.	INDIVIDUALISME OG KOLLEKTIVISME I DAGENS NORSKE SKOLE	48
5.1	ENHETSSKOLEN.....	48
5.1.1	<i>Enhetskolens opprinnelse og utvikling</i>	49
5.1.2	<i>Enhetskolens i dag – grunnleggende prinsipper</i>	50
5.1.3	<i>Dagens enhetskole – fire viktige debatter</i>	51
	Tilpasset opplæring, spesialundervisning og den inkluderende skolen	51
	Karaktersystemet	53
	Debatten om privatskoler.....	55
	Markedets styring av enhetskolens.....	57
5.2	OPPSUMMERING: ENHETSSKOLEN – ET UTTRYKK FOR INDIVIDUALISTISK ELLER KOLLEKTIVISTISK TANKEGANG?	57
6.	I HVILKEN GRAD LAR IDEALENE OM INDIVIDUALISME OG KOLLEKTIVISME SEG FORENE?	59
6.1	EKSTREM KOLLEKTIVISME OG EKSTREM INDIVIDUALISME – TO SIDER AV SAMME SAK?.....	60
6.1.1	<i>Ekstrem kollektivism</i>	60
6.1.2	<i>Ekstrem individualisme</i>	61
6.2	FINNES DET ET PERSPEKTIV SOM ROMMER BÅDE INDIVIDET OG FELLESKAPET?	63
6.2.1	<i>Med nærhetsetikk som utgangspunkt</i>	63
6.3	HVILKEN ROLLE KAN SKOLEN SPILLE?	65
6.3.1	<i>Viktige debatter i dagens norske skole</i>	66
	Tilpasset opplæring, spesialundervisning og den inkluderende skolen	66
	Karaktersystemet	67
	Debatten om privatskoler.....	68

Markedets styring av enhetsskolen	69
6.3.2 Oppsummering og konklusjon – skolen som moraldannende fellesskap	69
7. ETTERORD.....	71
KILDELISTE.....	74

1. Innledning

1.1 Tema og problemstilling

Ulike sosiologer og samfunnsteoretikere beskriver dagens samfunn med ulike termer. Der for eksempel Anthony Giddens (1996) bruker begrepene det høy- eller senmoderne samfunn, bruker Ulrich Beck (1992) begrepet risikosamfunnet. Andre igjen kaller dagens samfunn for postmoderne. I bunn og grunn er samfunnet som omtales, det samme, og felles for alle beskrivelsene, er at dette samfunnet er preget av et sterkt mangfold, mange muligheter og stor frihet (Krange og Øia 2005). Frihet er et begrep som står sentralt i diskusjoner rundt oppdragelse og pedagogikk. Vi ønsker å oppdra våre barn til et liv i selvstendighet, frihet og uavhengighet. I dagens samfunn trenger vi selvstendige og frie individer, som evner å orientere seg i det store mangfold av valg og muligheter. Nettopp derfor er individualisering et viktig ideal i den vestlige verden. Men, dette er en moderne tankegang som ikke alltid har hatt gyldighet. Ser vi tilbake i tid eller utover grensene for vårt vestlige samfunn, ser vi at andre idealer er rådende. Kollektiver som familien, nasjonen eller etnisk gruppe har her et mye sterkere fokus. Mens vi finner vår identitet gjennom hva vi som enkeltmennesker velger, erfarer, utretter eller presterer, definerer mennesker i østlige deler av verden, sin identitet gjennom de relasjoner de inngår i, det være seg for eksempel som mor, bror, sønn eller hustru (Eidsvåg 2003).

Som en speiling av samfunnet ser vi også idealene om individualisering i dagens skole. Dette kommer blant annet til uttrykk gjennom tanker om ansvar for egen læring og individuelle opplæringsplaner. Samtidig er skolen en møteplass, et sted hvor individer med helt forskjellig bakgrunn og livsvilkår møtes og skal fungere sammen i et fellesskap.

Utgangspunktet for å skrive denne oppgaven var at jeg stilte meg selv spørsmålet om individualiseringen som preger skolen og samfunnet generelt, kan ha vippet over i egoisme. Har nåtidens fokus på selvrealisering, valgfrihet og selvstendighet gått på bekostning av fellesskapet og verdier som solidaritet og samhold? Videre spurte jeg meg selv om det i så fall må være slik. Må individualismen nødvendigvis stå i konflikt med og gå på bekostning av fellesskapet.

Med disse tankene som bakgrunn, utformet jeg følgende spørsmål som vil fungere som problemstilling for denne teksten:

- 1. Hvordan har en individualistisk og kollektivisk tankegang preget samfunnets og skolens utvikling i moderne tid?**
- 2. I hvilken grad lar det seg gjøre å forene disse to, tilsynelatende motstridende, måtene å tenke på?**
- 3. Hvilken rolle kan skolen ha med tanke på å bidra til en slik forening?**

1.2 Relevans for praksisfeltet

Jeg har valgt å ta en master i pedagogikk, med studieretning pedagogisk-psykologisk rådgivning, og sett ut fra det perspektivet, kunne det kanskje ha virket naturlig å velge et mer praksisnært tema, som for eksempel elever med AD/HD eller lese- og skrivevansker. Jeg har likevel valgt å bruke denne siste fasen av min studietid til å fordype meg i og reflektere rundt noen av de ”store spørsmålene” i pedagogisk filosofi og tenkning. I den praktiske skolehverdagen, enten man er lærer eller jobber i PP-tjenesten, er det lite tid og rom for å stoppe opp og stille seg spørsmål om hvilken retning vi ønsker at samfunnsutviklingen skal ta og om hvordan skolen kan bidra i denne prosessen. Derfor tror jeg arbeidet med denne oppgaven gir meg en ballast og en innsikt som skolen har behov for.

Ofte beskrives skolen som en slags forberedelse til samfunnslivet. Det kan være lett å glemme at den er en del av samfunnet i seg selv. Skolen er en av vår tids mest sentrale samfunnsarenaer. Jeg tenker derfor at den har et viktig ansvar og uvurderlig potensial for bidra til å styre samfunnet i den retning vi ønsker at det skal gå. For de fleste som jobber i skolen, oppleves det som en utfordring å skape et fellesskap preget av solidaritet og samhold samtidig som man tar vare på de enkelte individenes behov. Nettopp derfor opplever jeg min problemstilling som svært relevant for praksisfeltet.

1.3 Avgrensinger

Denne teksten spenner vidt i omfang, og jeg er innom et stort mangfold av filosofer, tidsepoker, pedagogiske retninger og samfunnstrender. Det gjør at jeg er nødt til å gi forenklete presentasjoner som ikke alltid rommer de ønskede nyanser og problematiseringer. Det er derfor viktig for meg å understreke at uansett hvilken tenker, pedagogisk retning eller tidsepoke jeg har gått inn i, har jeg stadig truffet på paradokser og motsetninger. Når jeg for eksempel trodde jeg hadde funnet en rendyrket individualist i Adam Smith, oppdaget jeg etter hvert at han også ser på mennesket som grunnleggende sosialt. Jeg håper at drøftingene jeg gjør og kommentarene jeg bidrar med underveis, er med på å belyse dette emnets kompleksitet.

Til tross for den bredden denne teksten presenterer, har jeg vært tvunget til å velge bort noen ting og å fokusere på andre. Tidsmessig avgrenser jeg oppgaven til å omfatte perioden fra opplysningstiden på 1700-tallet og frem til dagens samfunn. Utvalget av filosofer og teoretikere jeg har valgt, er basert på et ønske om å finne representative bidrag til den samfunnstrenden, epoken eller pedagogiske retning jeg gjør rede for.

I diskusjonen om hvilken rolle skolen kan ha i prosessen for eventuelt å forene individualistiske og kollektivistiske idealer, gjør jeg også noen utvalg. Heller enn å gå detaljert inn i konkrete tiltak som skolen kan gjennomføre, utover å bruke eksempler for å tydeliggjøre mine poeng, er mitt hovedanliggende for denne oppgaven å fokusere på bevisstgjøring av skolen; dens menneskesyn, på skolens rolle i samfunnet og dens forståelse av debatten om individualisme kontra kollektivism. Når jeg bruker begrepet skolen, sikter jeg særlig til skolens ledelse og til skolepolitikere, men også til lærere, elever og skolesamfunnet mer generelt.

1.4 Metode og fremgangsmåte

Problemstillingen for denne teksten er av en slik art at det var nærliggende å basere den på teoretiske studier fremfor empiri. Temaet for oppgaven har sitt utgangspunkt i fagområdene pedagogisk filosofi, pedagogisk historie og pedagogisk sosiologi, og det har derfor vært viktig å bruke litteratur fra alle disse disiplinene. Med Bibsys som viktigste søkerverktøy, har jeg funnet frem til et stort utvalg av litteratur som belyser emnene individualisme og

kollektivismen. For å skille relevant fra ikke relevant litteratur, og å sikre det akademiske nivået, har jeg forsøkt å velge ut tekster av forfattere som er hyppig sitert og omtalt, og som regnes som anerkjente på området.

Jeg veksler mellom å bruke primær- og sekundærkilder. Problemstillingen min spenner svært vidt, og jeg gjør rede for en rekke forskjellige filosofer, pedagoger og sosiologer. Derfor har jeg sett meg nødt til å gjøre et utvalg i forhold til hvem jeg har valgt å lese primærlitteratur. For sentrale, nålevende teoretikere, har jeg hovedsakelig lest primærlitteratur, men innimellom supplert med andres kommentarer og sekundærkilder. Når det gjelder for eksempel filosofer fra 1600-, 1700- og 1800-tallet, har jeg heller valgt å bruke sekundærkilder. Dette har jeg gjort både fordi det å sette seg inn i verkene til for eksempel Kant og Hegel, er et for omfattende arbeid i denne sammenhengen, men også fordi det i sekundærlitteraturen har vært lettere å gripe fatt i det stoffet som har vært relevant for problemstillingen.

Som jeg allerede har vært inne på, spenner oppgaven min vidt, både fordi den tematisk beveger seg innenfor mange av de pedagogiske fagdisiplinene, og også andre samfunnsvitenskapelige disipliner, men også fordi den beveger seg innenfor et stort tidsrom. For å dekke dette store spennet, har jeg måtte ta i bruk både litteratur av nyere og eldre dato. Som utgangspunkt for beskrivelse av tidligere tider, teoretikere og filosofer, veksler jeg mellom å bruke nyere og eldre tekster, men når det gjelder teorier om dagens samfunn og skole, har jeg forsøkt å holde meg til litteratur som er oppdatert, hovedsakelig fra 2000 og nyere, men også med en del bidrag fra andre halvdel av 90-tallet.

Utover det ovennevnte, har jeg brukt ulike typer litteratur, hovedsakelig vitenskapelige tekster i bokform eller i aktuelle vitenskapelige tidsskrift, men også noen populærvitenskapelige tekster hentet fra blant annet aviser. For å finne den litteraturen som er mest relevant for min problemstilling, har jeg tatt i bruk både engelsk- og norskspråklige tekster.

Innholdsmessig har litteraturen jeg har brukt, hatt to funksjoner for min tekst. For det første har den vært mitt utgangspunkt for å kunne beskrive ulike historiske epoker, filosofer, pedagogiske retninger, teoretikere og kjennetegn som preger samfunnet og skolen. For det andre har litteraturen fungert som et analyseverktøy for å forstå hvordan individualistiske og kollektivistiske ideer preger og har preget skolen og samfunnet, og som et utgangspunkt for å kunne drøfte en eventuell forening mellom disse ytterpunktene.

1.5 Oppgavens struktur

Strukturen for denne teksten er bygget opp rundt to dimensjoner. Den første er en tidsdimensjon, som har resultert i at jeg beskriver en individualistisk og kollektivistisk tankegang kronologisk med starttidspunkt i opplysningstiden og sluttspunkt i dagens samfunn. Samtidig orienterer jeg meg rundt en slags tematisk dimensjon der jeg vekselvis beveger meg mellom samfunnet generelt på den ene siden og pedagogikken og skolesamfunnet på den andre. På denne måten viser jeg både hvordan de individualistiske og kollektivistiske ideene har utviklet seg gjennom historien, samtidig som jeg viser hvordan samfunnstendensene påvirker skolens fokus og innhold.

Heller enn å beskrive individualismen og kollektivismen hver for seg i to forskjellige deler av teksten, har jeg valgt å presentere disse to tankesettene fortløpende ettersom jeg beveger meg gjennom historien. Dette gjør jeg for å skape den ønskede kronologiske kontinuitet. Samtidig tror jeg at det å skille individualismen og kollektivismen fra hverandre i teksten, vil vanskeliggjøre mitt prosjekt med å skape balanse og en eventuell harmoni mellom disse ytterpunktene. Likevel har jeg enkelte steder, for å skape en oversiktlig fremstilling, sett meg nødt til å atskille begrepene, og presentere dem hver for seg. Jeg tror at det problematiske ved denne atskillelsen vil komme klart til uttrykk på andre steder i teksten.

Denne strukturen har resultert i at teksten er inndelt i syv kapitler hvorav kapittel to til og med kapittel seks kan regnes som oppgavens hoveddel.

I **kapittel 2** går jeg historisk til verks og forsøker å finne røttene til henholdsvis en individualistisk og kollektivistisk tankegang. Jeg starter i opplysningstida som jeg både beskriver som utgangspunkt for vår moderne tid og som utgangspunkt den individualistiske tankegangen som preger det moderne samfunn. Gjennom å beskrive denne tidens karakteristika, presentere et utvalg av filosofer fra perioden og å beskrive menneskesynet som ligger til grunn for en individualistisk tankegang, danner jeg et bilde av hva individualisme er. Likeså gjør jeg med kollektivismen, men røttene til denne finner jeg i romantikken, og jeg beskriver denne som en slags reaksjon på individfokuseringen vi ser i opplysningstiden. Jeg presenterer et par filosofer og menneskesynet som ligger til grunn for kollektivismen.

I **kapittel 3** flytter jeg fokus fra samfunnet generelt til den pedagogiske virkeligheten. Kronologisk fortsetter jeg der jeg slapp i kapittel to og tar for meg 1800- og 1990-tallet. Hovedfokus for dette kapittelet er å beskrive pedagogikken i denne perioden og å diskutere hvorvidt den er preget av en individualistisk eller kollektivistisk tankegang.

I **kapittel 4** er jeg tilbake i samfunnet generelt og har som følge av den kronologiske utviklingen nådd frem til vår egen tid. Her beskriver jeg generelle trekk ved dagens samfunn og drøfter hvordan både individualistiske og kollektivistiske idealer har satt sine spor.

Dagens skolesystem er tema for **kapittel 5**. Med utgangspunkt i å presentere enhetsskolens ideer som grunnleggende kjennetegn for vår skole, diskuterer jeg hvordan denne preges både av en individualistisk og en kollektivistisk tankegang.

Problemstillingens andre og tredje spørsmål står i fokus for **kapittel 6**. Jeg drøfter her hvorvidt det er mulig å forene idealene om individualisme og kollektivismen og hvordan dette eventuelt kan gjøres. Nærhetsetikken er et viktig teoretisk utgangspunkt i denne diskusjonen. Til slutt forsøker jeg å besvare hvordan skolen kan bidra til å finne en balanse i hensynet både til individuelle behov og fellesskapet i skolen.

Kapittel 7 er oppgavens siste kapittel og her forsøker jeg kort å oppsummere hva jeg har kommet frem til, samtidig som jeg kommer med noen kommentarer til mine egne konklusjoner.

2. Individualismens og kollektivismens røtter

Et av målene med denne oppgaven er å danne et bilde av hva som kjennetegner en individualistisk tankegang på den ene siden og en kollektivistisk tankegang på den andre. I dette kapittelet vil jeg hovedsakelig gjøre det gjennom å ta tak i hvor vi finner røttene til disse ulike måtene å betrakte verden, mennesket og samfunnet på. I kapittelets første halvdel vil jeg ta for meg individualismen, og i andre halvdel kollektivismen. Jeg vil presentere noen av de tenkere og idéstrømninger som danner utgangspunktet for den individualisme og kollektivisme vi kan se i dagens samfunn. Jeg vil også forsøke å danne et bilde av hvilke menneskesyn som ligger til grunn for de to retningene.

2.1 Individualisme

Ifølge pedagogisk psykologisk ordbok (1984) kan begrepet individualisme forklares slik: ”Enhver oppfatning som legger vekt på det enkelte menneskets betydning og verdi og fremhever dets selvstendighet overfor stat, samfunn eller andre kollektiver.” Det er dette synet på mennesket som ligger til grunn for individualismen og som i sterk grad kan hevdes å prege dagens samfunn. I det følgende vil jeg ta for meg røttene som ligger til grunn for og menneskesynet som preger en slik tankegang.

2.1.1 Individualismens røtter

Tanker om individets selvstendighet, ukrenkelige verdi og rett til frihet har stått sentralt hos mange store tenkere opp igjennom historien. Helt tilbake til Antikken finner vi disse ideene. I Platons verk *Republikk* beskrives det for eksempel at alle individer har rett til å kjempe for å beskytte egeninteresser (jf Kingdom 1992). Det er likevel først i moderne tid at tanken om at individets egoistiske behov danner grunnlag for moralen, har slått rot. Jeg vil her starte med å presentere filosofen Thomas Hobbes, som kan hevdes å være en forløper for de individualistiske ideene som preget 1700-tallets opplysningstid. Opplysningstida kan regnes som det moderne samfunnets vugge. Idealene om individualisme og frihet var rådende i denne epoken og de forårsaket viktige endringer i samfunnet. Dette var også en periode hvor pedagogiske tanker stod i høyetet. Etter redegjørelsen av Thomas Hobbes, vil jeg kort

beskrive noe av det som kjennetegner opplysningstidens tankestrømninger. Videre vil jeg presentere tre filosofer; John Locke, Immanuel Kant og Adam Smith, som alle levde på denne tiden og som er viktige inspirasjonskilder for den individualismen vi ser i dagens vestlige samfunn. Jeg vil her ta for meg de deler av deres tenkning som har vært til inspirasjon for en individualistisk tankegang.

Thomas Hobbes

Thomas Hobbes levde i en tid (1588-1679) som var preget av krig og uroligheter. Kanskje er det noe av bakgrunnen for hans syn på menneskets voldelige natur. Hobbes utviklet en teori om mennesket der han skiller mellom to former for bevegelse. Den ene er den vitale bevegelse og består av åndedrett, fordøyelse og så videre. Den andre formen for bevegelse er den som er drevet av vår vilje. Han hevder at all synlig bevegelse er drevet av den urbevegelse som han beskriver som ”streben”. Denne streben kan enten fremstå som begjær etter det vi har lyst på eller avsky for det vi ønsker å unngå. På bakgrunn av denne tankegangen definerer han godt og ondt som henholdsvis lyst eller smerte. Streben etter ære og goder i konkurranse med andre, anser Hobbes som det mest grunnleggende begjæret, og et viktig kjennetegn ved mennesket blir altså vår streben etter makt.

Med dette menneskesynet er det derfor ikke så overraskende at han tenker seg at uten en statsmakt som skaper orden, vil tilværelsen være en slags ”alles krig mot alle”, et rettsløst samfunn preget av vår hele tiden tilstedeværende vilje til å bruke vold, og hvor den eneste naturlige rettighet er menneskets frihet. Dette er ikke et samfunn som eksisterer, men et hypotetisk bilde på hvordan verden ville vært om vi fjernet statsmakten. Vår drivkraft til å gjøre slutt på denne ”naturtilstanden”, er frykten for døden. Mennesket finner derfor frem til lover og handlingsregler som kan minske denne frykten. Disse handlingsreglene kaller Hobbes naturlover. Naturlovene er man forpliktet til å følge bare så lenge man får en garanti fra andre om at de også vil leve etter reglene. Denne garantien får man gjennom å innsette en statsmakt, en suveren, som kan tvinge den enkelte til å leve i forhold til lovene. Det skapes en kontrakt, der hver enkelt blir enige om å gi fra seg sin egen rett til å handle som de selv vil og opprettholde reglene, for på den måten å skape fred. Den suverene inngår ikke i kontrakten og er derfor den eneste som kan leve i pakt med sin naturtilstand. Staten blir med andre ord garantien for kontrakten, og en forutsetning for fred blir derfor at alt må underlegges statsmakten. Dette er et offer fra menneskets side fordi vi innser at det på denne

måten er lettere å oppnå de goder vi higer etter, og ikke et tegn på at mennesket er altruistisk (Storheim 2002).

Thomas Hobbes har i ettertid blitt kritisert av mange, både hans syn på mennesket som grunnleggende egoistisk og hans tanke om at et totalitært styre er eneste måten å skape fred på. Likevel kan hans tanker sies å ha vært til inspirasjon for det som preger den individualistiske tankegangen i dag.

Opplysningstiden

Middelalderen hadde vært preget av at kirken hadde all makt og at folket måtte tilpasse seg. Opplysningstiden kom som et opprør mot dette. Nå var det ikke troen på Gud, men troen på fornuften som ble opphøyet, og det spredte seg en tro på at sann kunnskap, utviklet ved hjelp av fornuften, ville skape et lykkeligere og bedre liv for menneskene. Ideen om å opplyse folket stod sterkt i denne perioden og pedagogikkens mandat ble derfor tydeligere nå enn det hadde vært tidligere (Solerud 2005). Opplysningstiden kuliminerte med den franske revolusjon i 1789. Denne betraktes av historikere som 1700-tallets største begivenhet, og også som en svært viktig hendelse i verdenshistorien. Med slagordene ”frihet, likhet og brorskap” ble blant annet menneskerettighets-erklæringen grunnlagt. I Amerika ble uavhengighetserklæringen, med dets innhold om at det er selvinnlysende at alle mennesker er skapt like og har like grunnleggende rettigheter, underskrevet i 1776. Om den romantiske periode i etterkant var en reaksjon på denne perioden og derfor ble preget av antimoderne bevegelser kan, opplysningstiden likevel regnes som starten på det moderne samfunn vi har i dag (Østerberg 1999).

John Locke

John Locke levde fra 1632 til 1704 og regnes for å være en forløper til opplysningstiden. Et viktig kjennetegn ved Lockes tanker er troen på det fornuftige og rasjonelle menneske. Han hadde en tanke om at mennesket var født som en blank tavle, tabula rasa, og utdannelsen fikk dermed en stor betydning. Læreren skulle gjennom de rette metoder fylle barnet med den kunnskap og lærdom som gjorde det til et selvstendig individ med karakterstyrke. Til tross for barnets avhengighet av lærer eller foreldre, var målet hans hele tiden å skape uavhengige individer. ”Foreldrene skal forberede barna til en frihet de har krav på som voksne. Barna skal føres inn i en situasjon hvor de får tro på seg selv og kan styre sin egen

vilje” (Steinsholdt 2004:105). Men denne prosessen trenger de hjelp til. Dette pedagogiske paradoks ser vi også i dagens vestlige samfunn. De fleste foreldre og lærere har som mål å bidra til å skape et samfunn preget av selvstendige individer, men for å nå dette målet, må barnet først gjennom en periode med avhengighet. John Locke var opptatt av at den beste oppdragelsen ikke skjer ved hjelp av bestemte regler og metoder, men at man gjennom å bli kjent med det enkelte barn, kunne finne ut hva som var de rette metoder å bruke. Han mente at samme metode sjelden kunne brukes på to barn. Han hadde altså et oppdragelsessyn som fokuserte på individets behov, og han var også en forkjemper for hjemmeundervisning. Han mente foreldrene var de som kjente sitt barn best og var skikket til å ivareta oppdragelsen på den rette måten. Det var også deres plikt, og ikke samfunnets, å formidle pedagogikken. Staten skulle kun gripe inn om det var fare for alvorlig misbruk (Steinsholdt 2004).

John Locke vokste opp i et liberalt hjem der tanken om folkets suverenitet stod sterkt. Han plasserte individet i universets sentrum og mente at statens inngripen skulle være minimal (Kingdom 1992). Han beskriver at alle mennesker er ”født frie” og har rett til en naturlig frihet. Han hevder likevel at denne friheten er begrenset av moralen og at friheten ikke gir oss rett til å bryte med etiske forpliktelser. Dette synet kom også til uttrykk i hans syn på oppdragelsen, og han mente at viktigere enn fag og kunnskap, stod dannelsen av den individuelle karakter. Han mente barn måtte lære å bli liberale, og kritiserte skolens konformitet og tendens til å gjøre alle like og på denne måte true den individuelle livsutfoldelsen (Steinsholdt 2004).

Immanuel Kant

Immanuel Kant (1724-1804) virket også i det som i dag kalles opplysningstiden. Nøkkelbegreper for Kant er frihet og autonomi. Kant skiller mellom disse to begrepene. Mens frihet er den frihet som vi deler med dyrene, som omhandler vår frihet til å velge mellom alternativer, er autonomi eller viljens autonomi den egentlige frihet. Denne autonomi, hvor vår avhengighet er opphevet, er for Kant målet for dannelsen. Gjennom moralisering, som Kant anser som den viktigste oppdragelsesformen, skal individene utdannes til autonomi (Schou 2004). Ved siden av moraliseringen, står opplysningen i sentrum. I Østerbergs *det moderne* (1999:34) beskrives Kants tanker slik: ”Å være opplyst betyr for mennesket å tenke selv, våge å vite, gjøre slutt på ethvert formynderskap og bli myndig.” Kant beskriver hvordan mennesket lett kan forbli i sin tilstand av umyndighet fordi

dette er behagelig. Vi kan betale andre for å ta valg og leve livene våre for oss. På denne måte slipper man den usikkerheten som oppstår når man skal tenke selv og forsøke noe nytt. Men, dette strider mot menneskets natur, hevder Kant. Vi har alle i oss en kime av trang til å tenke fritt og selvstendig. Kant oppfordrer mennesker til å utvikle denne trangen. Til dette kreves opplysning, som Kant definerer som ”menneskets utgang av dets selvforskyldte umyndighet”. Det gjelder å få frihet til å bruke sin egen fornuft, for på denne måten å utvikle sin forstand. Regjering, konge eller andre øvre myndigheter har ingen rett til å avholde menneskeheten fra å søke opplysning. Å gi avkall på opplysningen er å krenke menneskets hellige rettigheter (Kant 1993:71ff).

Likevel setter Kant noen grenser for sitt frihetsbegrep. Frihet betyr ikke at man er løsrevet fra alle samfunnsmessige bånd. Som nevnt, står moraliseringen sentralt hos Kant, og sammen med disiplinering, kultivering og sivilisering skal mennesker lære å leve sammen i fellesskap (Schou 2004). Her kommer vi inn på det ”kategoriske imperativ”, som er en av de viktigste ideene i Kants moralfilosofi: ”Handle slik at maksimen til din vilje til enhver tid samtidig kan gjelde som prinsipp for en allmenn lovgivning” (Storheim 2002:233). Dette understreker menneskets ansvar for hverandre og hensyn til hverandre samtidig som det enkelte menneskets frihet er det sentrale. I en annen formulering av imperativet sier Kant: ”Handle slik at du alltid bruker menneskeheten (menneskenaturen) både i din egen person og i enhver annens person, samtidig som et formål og aldri bare som et middel” (i: Storheim 2002:234). Man kan ikke handle i konflikt med andres interesser, for på denne måten vil man frata dennes autonomi. For å handle i samsvar med menneskets natur, kreves derfor frihet og autonomi for alle og ikke bare for den enkelte. For at jeg skal være fri, må altså du også være det.

Adam Smith

Adam Smith (1723-1790) regnes som en grunnlegger for økonomisk liberalisme på 1700-tallet, men han utviklet ikke bare tanker innenfor det økonomiske feltet. Hans moralfilosofi har fått mye mindre omtale i ettertiden enn hans økonomiske og politiske ideer, men disse ulike sidene ved hans teori henger nøye sammen. Jeg vil derfor i det kommende avsnittet forsøke å gi en helhetlig presentasjon av Adam Smiths tenkning.

Grunnleggende hos idé Adam Smith er ideen om hvordan mennesker oppnår fellesinteresse gjennom å strebe etter egeninteresse. Dette gjennomsyrrer både hans moralfilosofi og

økonomiske tenkning. Han mente at uhindret konkurranse ville la gode løsninger vinne over de dårlige. Streben etter å nå ens egne mål er den mest fremtredende driften hos et menneske, hevder Smith, men til tross for denne selvisheten, er det noe ved menneskets natur som får det til å interessere seg for andres situasjon og ønske å skape noe positivt for andre. Vi trenger stadig andres hjelp, og det blir derfor viktig for mennesket å bidra andre slik at de ønsker å gi noe tilbake. Gjør noe for meg, så gjør jeg noe for deg (Kurrild-Klitgaard 2004).

Adam Smith hadde en tanke om at mennesket ofte velger å gjøre det rette, det som er rett for en selv og det som er rett for andre, fordi dette skaper velbehag og goder i ens eget liv. Til tross for mulighetene vi har til å gjøre ondt, velger de fleste å forbli moralske gode mennesker. Inspirert av Aristoteles teorier om dyder, hevder Adam Smith at mennesket fra naturen av er et sosialt vesen. Likevel; mennesket er i hovedsak drevet av sin egosentrisitet og selvopptatthet, og dette kan fort føre til at vi vil ta feil beslutninger om vi kun vurderer våre handlinger isolert fra andres situasjon. Derfor er det viktig at vi utvikler det Adam Smith beskriver som den viktigste av alle dyder, nemlig selvkontroll. Selvkontroll er igjen utgangspunkt for å kunne danne dydene fornuft, godgjørenhet og rettferdighet. De fleste har til en viss grad, i følge Smith, disse dydene i seg naturlig som drifter. Men da den sterkeste driften er den fornuftsdrivne selvomsorg og den moralsk høyeste er godgjørenhet, kan det innimellom oppstå konflikt, og da står mennesket fritt til å velge. Smith mener at det ikke går an å pålegge et menneske å være moralsk, det må være et ønske hos den enkelte. I de fleste tilfeller, hevder Smith, er det likevel harmoni mellom hva som er godt for en selv om hva som er godt for andre (Kurrild-Klitgaard 2004).

I økonomisk henseende, kommer menneskets streben etter egne goder særlig tydelig frem. Adam Smith har en idé om at selv om vi handler ut ifra egeninteresse, får også disse handlinger positive konsekvenser for andre. Det å tenke på andre, fører ikke nødvendigvis til det beste, mener Smith. Ofte kan det å tenke på seg selv være det som skaper best resultat for helheten/samfunnet. Menneskets etterstrebelser av egne goder kombinert med eksistensen av arbeidsdeling, prismetanisme og markedsinstitusjoner leder til attraktive konsekvenser, som økonomisk vekst og dermed til bedre vilkår for de fattigste. Denne tanken strider mot datidens anti-kommersielle tankegang, som for eksempel ideen om at hvis én blir rikere, må en annen bli fattigere. Adam Smith kan anses for å være en forløper for den tenkning som skulle revolusjonere økonomien 100 år etter hans levetid (Kurrild-Klitgaard 2004).

Som politisk tenker var Adam Smith opptatt av den positive rolle markedsinstitusjoner har hatt i forhold til å sikre borgerne mot tyranni. Han mente at demokratiets og rettstatens fremvekst skyldes kapitalismen og markedet. Smith kritiserte systemtenkning og organisert offentlig planlegging da han mente dette var en lite produktiv organisasjonsform. Det offentlige skulle forvalte noen sentrale oppgaver, men dette burde begrenses til et minimum (Kurrild-Klitgaard 2004). Smith argumenterte også for total handelsfrihet på tvers av landegrensene (Kingdom 1992).

2.1.2 Individualisme og menneskesyn

Det er ulike typer menneskesyn som kommer til uttrykk i individualismen, men de har alle det felles at de setter mennesket som selvstendig og individuelt foran tanken om mennesket som avhengig av fellesskap og relasjoner. Nedenfor vil jeg gi en kort presentasjon av to syn på mennesket som ofte kommer til uttrykk i en individualistisk tankegang; først tanken om mennesket som født egoistisk og så tanken om individets ukrenkelige verdi.

Menneske som syndig og egoistisk

Augustin hevdet i sin tid (300-/400-tallet) at mennesket er født syndig og egoistisk (Molland 2002). Arvesyndstanken har stått sterk i kristen tradisjon i Vest-Europa og videreføres av Luther og Calvin. Vi er født syndere, men gjennom Guds nåde, ikke gjennom gjerninger, kan vi oppnå frelse. Machiavelli og Hobbes er andre filosofer som viderefører denne tanken. De tar avstand fra det kristne verdensbildet, men beskriver mennesket som drevet av egoistiske krefter. Machiavelli hevder at menneskets natur er uforanderlig. Det drives av begjæret etter egne goder og etter makt, rikdom og ære (Storheim 2002). Mennesket er kun godt når det tvinges til det. Likeledes beskriver Hobbes (se punkt 2.1.1) hvordan vår lidenskap etter lyst og lykke og vår streben etter makt i konkurranse med andre, er det som driver oss. Han hevder menneskets naturtilstand uten noen statsmakt, er en "alles krig mot alle" (Storheim 2002).

Ikke hos noen av disse tre filosofene beskrives egoismen som noe ideal eller positivt trekk ved menneskenaturen, men heller som en kald realitet vi må forholde oss til. I liberalismen, derimot, sees egoismen som en positiv kraft. Dette ser vi blant annet hos Adam Smith som beskriver at individets trang til å tilfredsstille egne behov og den frie konkurransen på markedet, er med på å skape det beste samfunnet for alle.

Individets ukrenkelige verdi

Tankene som oppstod i opplysningstiden, er ikke på samme måten preget av synet på menneskets naturtilstand som egoistisk. Dette var epoken da fokuset ble rettet mot individets rettigheter og menneskets ukrenkelige verdi. Det er ikke tilfeldig at menneskerettserklæringen og uavhengighetserklæringen ble dannet i denne perioden. De fattiges frigjøring fra statsmakten og kampen mot urettferdighet stod sentralt i den franske revolusjon. Kants kategoriske imperativ kan peke i retning av en utilitaristisk tanke om ”mest mulig lykke for flest mulig”, men her oppstår en konflikt og dette kunne ikke gjennomføres for enhver pris. Grunnleggende rettigheter for den enkelte måtte ikke vike til tross for at det kanskje ville være til det beste for fellesskapet. Dette synet kommer tydelig til uttrykk i menneskerettighetene (FN 1948). Disse understreker to svært sentrale prinsipper. Det ene er at mennesket trer frem som et individ, og det andre er at denne individualiteten er ukrenkelig.

Når det gjelder barn og oppdragelse, blir denne tanken noe nyansert. Barnet er i en unik posisjon. Dets egenverdi skal anerkjennes, men likevel er det viktig å erkjenne at det er et sårbart individ som er avhengig av andre og deres omsorg. Et barn verken kan eller skal ta alle valg på egen hånd. Derfor blir det viktig at noen som er skikket, kan ta valg som er til det beste for barnet. Foreldreretten blir i denne sammenhengen avgjørende. For å bevare barnets ukrenkelige individualitet, er det viktig at foreldrene har rett til ta viktige livsvalg på vegne av sine barn. Denne tanken har vært og er svært grunnleggende hos individualister og liberalister, og den brukes blant annet som argument i kampen for etablering av friskoler (se punkt 5.3.1).

2.2 Kollektivism

Det som kjennetegner en kollektivistisk tankegang, er en oppvurdering av fellesskapet fremfor individene. Helheten har forrang fremfor delene. Denne måten å tenke på har kommet til uttrykk i mange ulike former. Nedenfor vil jeg forsøke å danne et bilde av dette; først gjennom å beskrive hvor denne tankegangen finner sine røtter og deretter ved å se på hvilket menneskesyn som ligger til grunn.

2.2.1 Kollektivismens røtter

Romantikken

Et ideal om fellesskap finner vi hos mange store tenkere. Blant annet var dette sentralt hos Aristoteles. Han beskrev mennesket som sosiale dyr i mye større grad enn andre dyr. Gjennom språket oppstår en tilhørighet og et fellesskap menneskene i mellom. Han mente at mennesket først kunne nå sin lykke i et samfunnsfellesskap (Skirbekk og Gilje 1996). Også i middelalderen (ca år 500-1500 e.Kr) ser vi at fellesskapsidealet står sterkt.

Til tross for den franske revolusjonens edle hensikter, fikk den katastrofale konsekvenser og endte i et blodbad der uttallige menneskeliv gikk tapt. Perioden som følger, er en tid fylt av motsetninger. Noe felles som likevel kan synes å prege denne epoken, som også går under betegnelsen romantikken, er en reaksjon mot revolusjonen og liberalismen. Stasledere rundt om i Europa som så hva som hadde skjedd i Frankrike, ble livredde for at noe slikt kunne hende i deres land. Det ble derfor blant annet innført streng sensur i mange land, og liberalistisk motstand ble slått hardt ned på. Den moderne bevegelsen gikk flere skritt tilbake. I kontrast til individfokuseringen, ble fellesskapet nå oppvurdert. Edmund Burke (1729-1797) (i: Østerberg 1999:102) hevder at samfunnet ikke utgjøres av individer som inngår en pakt med hverandre. Samfunnet, derimot, er et fellesskap bestående av de som har levd, de som lever og de som ennå ikke er født, og tradisjonene er derfor samfunnslivets grunnlag. Han har troen på å forandre for å bevare, noe som er et av kjennetegnene for konservatismen, som Burke kan plasseres innunder. Han uttaler seg derfor kritisk overfor en total samfunnsomvelting slik den franske revolusjon etterstrebet. Institusjoner som kirken, hæren og familien anså han som hellige og ukrenkelige og overfor disse hadde individene liten betydning (Østerberg 1999).

I tråd med fellesskapsidealet, oppstod det i romantikken også tanker om nasjonens verdi, noe som særlig kommer til uttrykk i det vi i dag kaller nasjonalromantikken. Både diktning og annen kunst var preget av dette. "Folkeånden" som begrep, ble viktig, og tanken var at denne ble styrket gjennom for eksempel folkeeventyr og sagn. Middelalderen, som av opplysningstenkerne var blitt avskydd og beskrevet som barbarisk og mørk, fikk nå sin oppreising. Denne epoken ble nå beskrevet som et ideal for hvordan mennesker kan leve i fellesskap og samles om noe felles, i dette tilfellet kirken (Østerberg 1999).

Man kan hevde at reaksjonene mot individualismen som oppstod etter den franske revolusjon, kan minne om dagens reaksjon mot liberalismen, slik den er representert ved den kommunitaristiske bevegelsen (Tveit 2004). Det må likevel understrekes at 1800-tallet ikke kun er preget av fellesskapsidealene, men at også den moderne individualismen fortsatte å utvikle seg i denne perioden. Likevel vil jeg hevde at dette var en periode som dannet noe av grunnlaget for senere kollektivistisk tankegang. To viktige representanter for denne epoken og for de fellesskapsorienterte strømningene, er Johann Herder og Georg Wilhelm Friedrich Hegel, og disse vil jeg i det følgende gi en nærmere beskrivelse av.

Johann Herder

Johann Herder var en tysk tenker og levde fra 1744 til 1803. Han er en typisk representant for romantikken, og spesielt i hans tanker om nasjonen, ser man dette tydelig. Begrepene ”bildung”(danning), humanitet og folkeånd er sentrale hos Herder. Gjennom tradisjonen bestående av kultur, historie og språk, skal folket dannes. Hvert enkelt folk er unikt og har sin egen sannhet og egne idealer, og må derfor ha frihet til å utfolde seg selvstendig. Målet med denne folkedannelsen var i følge Herder humanitet. For Herder er språket det mest avgjørende, både for individets og samfunnets dannelse (Korsgaard/Løvlie 2003). Det mytiske språket som blant annet fremgår i sagn og eventyr, var i følge Herder med på å styrke den tyske ”folkeånd” (Østerberg 1999).

Herder kritiserer Rousseaus tanke om en sosial kontrakt. Han hevder at samfunnet ikke dannes i kraft av kontrakter, men at individet fødes inn i et samfunn bestående av kulturelle og sosiale enheter som for eksempel familien. Herder knytter nasjonen og individene sammen og betrakter disse to som analoge. På samme måten som et individ trenger et språk for å kunne tenke og tale, trenger også en nasjon et felles folkespråk for å eksistere. Han beskriver denne nasjonen som organisk, mens staten derimot, er mekanisk.

Georg Wilhelm Friedrich Hegel

Hegel levde fra 1770 til 1831, og tok med sin filosofiske tenkning et oppgjør med Kants såkalte transendentale logikk. I liket med Kant, beskriver han at virkeligheten er ordnet gjennom grunnleggende begreper, men han avviser Kants skille mellom fenomenet og tingen i seg selv. De grunnleggende begreper fungerer i en dialektisk vekselvirkning med menneskelig virksomhet. Disse er gjensidig avhengig av hverandre; samtidig som begrepene

blir inkarnert i den menneskelige virksomhet, er også denne avhengig av begrepene for å få sin mening.

Dialektikken er et grunnleggende stikkord som følger Hegel gjennom hele hans filosofiske tenkning på alle områder, det være seg historiens utvikling, den menneskelige erfaring eller forholdet mellom individet og samfunnet. Det er det sistnevnte som er spesielt interessant i denne sammenhengen. Som opplysningsfilosofene, var også Hegel svært opptatt av individets frihet. Menneskets selvrealisering som subjekt og individ kan ikke skilles fra det å realisere seg som et fornuftig og fritt subjekt (Haga 2002). Dette kommer også til uttrykk i hans syn på oppdragelsen. Oppdragelsens mål er å oppdra til en fri personlighet. Likevel, hevder Hegel, innebærer ikke dette å isolere seg, men å bli myndig til å delta i samfunnets rettslige orden. Hegel understreker at individet inngår i en sosial og historisk sammenheng det er umulig å se bort fra (Huggler 2004). Menneskets selvrealisering innebærer altså også en realisering av samfunnets sosiale ordninger.

I sin rettsfilosofi ser Hegel for seg et samfunn som universelt anerkjenner mennesket som fritt og fornuftig, uavhengig av klasse, nasjon, rase eller religion. Noe av det som skiller Hegel fra mange av opplysningsfilosofene, er at han forkaster den liberalistiske statsforståelsen. Han viser seg som kollektivt orientert i sitt syn på staten. Denne skal ikke kun skal ha som oppgave å sikre at de individuelle interessene får fritt spillerom, hevder han. For å bli fri må individet fungere innenfor rammene av et politisk organisert fellesskap (Haga 2002). Hegels påstand om at friheten finnes i staten som idé, kan kalles kommunitaristisk. Han mener det er en uløselig forbindelse mellom "jeg" og "vi" og at mennesket kun kan bli seg selv ved å bli anerkjent av "den annen" (Korsgaard/Løvlie 2003).

Dag Østerberg skriver (1999:139): "Hegel er en slags sosialdemokrat før betegnelsen fantes." Gjennom sin dialektiske tenkning lager han en ny syntese mellom individ og fellesskap. Individene kan ikke leve sammen i en "alles kamp mot alle", men må fungere i et fellesskap der alle er frie. Hegel beskriver fremskrittet som at individenes og deres felles ordninger uttrykker hverandre gjensidig.

2.2.2 Kollektivism og menneskesyn

Det individualistiske menneskesyn har sine røtter i europeisk tradisjon og i opplysningstiden. Dette er en forståelse av mennesket som har dukket opp i moderne tid. I

andre og særlig østlige deler av verden, står derimot det kollektive menneskesyn mye sterkere enn i vesten. Der har fellesskapet med familien og andre kollektiver, en helt annen plass, og menneskets identitet defineres gjennom ens relasjoner til andre (Eidsvåg 2003).

Noen av tankene som inspirerer et kollektivt menneskesyn kan vi finne allerede i Platons (jf. Winter-Jensen 1998) ideer om rettferdighet. I sine beretninger om Sokrates fremmer han synet om rettferdighet som et gode i seg selv. Han beskriver at samfunnet bygger på to grunnleggende prinsipper, nemlig prinsippet om et samarbeidende fellesskap og prinsippet om arbeidets deling. Fordi hvert enkelt individ har mangfoldige behov som det selv ikke er i stand til å dekke, er det avhengig av å fungere i fellesskap med andre. Når individene i et samfunn kommer i konflikt med hverandre, må det andre prinsippet tre i kraft og samfunnet må deles i ulike grupper som har ansvar for ulike områder. Dette skaper en klassesdeling i samfunnet som er nødvendig for opprettholdelse av fellesskapet. Alle samfunnets klasser eksisterer for å tjene helheten, og Platon hevdet at om egeninteressene hadde fått råde, ville samfunnet gå i oppløsning. For Platon var det en analogi mellom mennesket og stat. I dag tenker mange at staten kun er en måte å organisere oss på praktisk, mens vårt egentlige liv, er det private. Platon, derimot, så på staten som en slags inkarnasjon av kosmos, og at et liv utenfor staten var utenkelig. På samme måte er det enkelte mennesket et slags speilbilde av staten med ulike sider, tilsvarende samfunnets ulike klasser. For Platon ble derfor livet i samfunnet kosmos og menneskets eksistensberettigelse.

På denne måten kan vi si at det menneskesynet som preger en kollektivistisk tankegang, har mennesket som sosialt vesen i fokus. Med et kollektivistisk menneskesyn blir det uinteressant å forholde seg til individet som en isolert størrelse. Individet er hovedsakelig en del av en større helhet og eksisterer i kraft av dets relasjoner til andre. Det er det fellesskapet som mennesket er en del av som definerer hvem og hva det er.

2.3 Oppsummering

I fremstillingen ovenfor ser vi at utgangspunktet for henholdsvis en individualistisk og en kollektivistisk tankegang og syn på mennesket på mange måter har stått i konflikt til hverandre. Fokuset på fellesskapet som blomstret i romantikken, oppstod nettopp som en reaksjon på opplysningstidens sterke individfokus. Individualiseringen på 1700-tallet var igjen en reaksjon på middelalderens undertrykking av individets frihet. Dette er et eksempel

på historiens pendelvirksomhet. Når vi beveger oss for langt ut i en ytterlighet, oppstår det som oftest en motreaksjon som får pendelen til å svinge til den andre siden. I så måte kan individualisme og kollektivismen beskrives som motpoler i hver sin ende av en skala.

En slik kategorisering er per definisjon forenkende, og derfor blir det svært viktig å ha øye for nyansene. For selv om individualismen i opplysningstiden hadde som mål å frigjøre individet fra undertrykkende myndigheter, anerkjente også dennes representanter viktigheten av et fellesskap. Hobbes understreker vår avhengighet av en statsmakt og Locke hevder at vår individuelle frihet er begrenset av moral og etiske forpliktelser. Kants kategoriske imperativ understreker menneskets ansvar for hverandre og at den enkeltes frihet ikke må gå på bekostning av andres. Til slutt mener Adam Smith at til tross for vår egosentrisitet, har vi også medfødte sosiale tilbøyeligheter og velger å forbli moralske.

Likeledes er det ikke slik at en kollektivistisk tankegang forneker individets plass i fellesskapet. Dette ser vi blant annet hos Hegel når han omtaler individets frihet som oppdragelsens mål. Dette har han til felles med de individorienterte tenkerne fra opplysningstiden. Forskjellen er at mens individualistene fokuserer på at en statlig organisering er til hinder for individets frihet, fokuserer Hegel på individets tilhørighet til en gruppe, og hevder at for at individet skal bli fritt må det fungere innenfor rammene av et organisert fellesskap.

3. 1800- og 1900-tallets pedagogikk – et uttrykk for individualistiske eller kollektive idealer?

Jeg flytter nå fokus fra et generelt samfunnsmessig plan til det mer spesifikt pedagogiske. Jeg ønsker her å beskrive hvordan individualismens og kollektivismens grunnideer preget pedagogikken i tiden som fulgte etter opplysningstiden og romantikken (1800 og begynnelsen av 1900-tallet). På grunn av skolens utvikling, var denne epoken preget av at pedagogiske strømninger fikk fotfeste. Mange av ideene som ble satt ut i livet i denne perioden, preger fortsatt skolevirkeligheten. Skole og oppdragelse hadde siden opplysningstiden stadig fått mer plass i den offentlige debatt. Nedenfor vil jeg i korte trekk gjøre rede for hvilke pedagogiske ideer som stod sentralt i dette tidsrommet, før jeg drøfter hvor vidt disse tankene er uttrykk for individualistiske eller kollektivistiske idealer. Til slutt vil jeg ved hjelp av to eksempler, Montessorri- og Steinerpedagogikken, forsøke å danne et bilde av hvordan denne periodens ideer har kommet praktisk til uttrykk og i hvilken grad de har latt seg prege av en kollektivistisk eller individualistisk tankegang.

3.1 Pedagogikken på 1800-tallet: fra romantikk til liberalisme

Pedagogikken på 1800-tallet utviklet seg i fortsettelsen av romantikken. Samtidig utviklet også idealene fra opplysningstiden seg og fikk prege den pedagogiske utviklingen. Derfor er 1800-tallet en mangfoldig periode preget av mange ulike ideer, og nedenfor vil jeg kort forsøke å skissere dette mangfoldet.

3.1.1 Nyhumanisme, romantikk og folkedannelse

Nyhumanisme og romantikk er sentrale stikkord for hva som preget pedagogikken på 1800-tallet. Kjentegn for disse strømningene er beundring av gresk diktning, filosofi og kunst og en sterk tro på menneskeåndens storhet. Det er ikke det enkelte individ som står i sentrum, men folkets ånd og menneskeheten som helhet. Disse tankene førte til en reform i undervisningen der de klassiske språkene kom sterkt i fokus. Dannelsesstanken ble for alvor tatt i bruk nå, og ideen var at gjennom studier av gresk kultur, skulle alle sider ved

personligheten dannes. Dette var en allmenndannelse som ikke i hovedsak skulle forberede til yrkesaktivitet. Dens hovedmål var heller utvikling av mennesket (Myhre 1996).

De romantiske ideene ser vi særlig komme til uttrykk hos Grundtvig (1783-1872). Hans tanker bygger på en treklang mellom individet, fellesskapet og hele menneskeheten (Korsgaard/Løvlie 2003:26). Han kritiserte nyhumanismens klassiske dannelsesideal, men holdt fast i viktigheten av å gå tilbake til det opprinnelige; det greske. Det som likevel preget Grundtvig mest, var den romantiske tanke om det folkelige og det nasjonale (Myhre 1996). Grundtvig ønsket å utvikle en skole som var basert på to søyler; folket og menneskeslekten. På denne måten fikk man universitetet på den ene siden og folkehøyskolen på den andre (Korsgaard/Løvlie 2003:27). Hans tanke om folkehøyskolen bredte seg over hele Norden og viser hans engasjement for folkeopplysning og folkedannelse (Myhre 1996). Som Herder, satte han språket i sentrum, og mente at fordyping i poesi, myter og ordspråk, dannet grunnlaget for dannelsen (Korsgaard/Løvlie 2003).

3.1.2 Folkedannelse og folkeopplysning i Norge

Folkedannelsen som preget tysk idéliv på 1800-tallet, fikk også sine tilhengere i Norge. "Selskabet for Folkeopplysningens Fremme" ble etablert i 1851 med Hartvig Nissen som formann. Han og blant andre, Peter Christen Asbjørnsen og Ivar Aasen ble viktige representanter for folkedannelsesprosjektet i Norge. Målet deres var å "virke til Folkets Oplysning med særlig Hensyn til Folkeåndens Vækkelse, Udvikling og Forædling" (jf Slagstad 2003:72). Etter hvert ble dette selskapet overtatt av Ole Vig og hans viktigste fokus var å samle Norge til ett folk. Gjennom folkelig opplysning, skulle det vekkes en åndelig folkefølelse for alle som bodde i Norge, enten de var nordlendinger eller sørlendinger, byfolk eller bønder. Disse tankene dannet basisen for det som senere skulle bli den norske folkeskole. Dette skulle være en enhetsskole som bidro til å fremme likhet mellom klasser og en følelse av felles tilhørighet for det norske folk (Slagstad 2003).

Disse ideene finner vi også hos Erling Kristvik. Inspirert av Durkheim, var han opptatt av å forstå og beskrive samfunnets egenart som et kollektivt fenomen, og som noe annet enn en samling av individer. Han var opptatt av samfunnets sjel, folkeånden, og beskrev mennesket som situert og bundet av sosiale fellesskap som for eksempel familie og nabolag.

Samfunnets normdannende institusjoner skapte sosiale bånd og frembrakte tilhørighet og villighet til å ta ansvar (Slagstad 2003).

3.1.3 Demokratisering og liberalisme

Slutten av 1800-tallet var på et samfunnsmessig plan preget av både liberalisme og demokratisering. Opplysningstidens tanker om frihet ble igjen sentrale. De negative reaksjonene mot den franske revolusjon stilnet. Det oppstod en fornyet tro på fremskrittet og utviklingen, vitenskapen gjorde store fremskritt og den industrielle revolusjonene var like rundt hjørnet. Liberalismen fikk nok en gang gode vilkår (Østerberg 1999). Samtidig oppstod kommunismens og sosialismens ideer om likhet, sosial rettferdighet og statens ansvar for å ta vare på de svake i samfunnet. Kommunismen og sosialismen skapte en demokratiseringsprosess i hele Europa der blant annet kvinnefrigjøring stod sentralt (Myhre 1996).

I pedagogisk sammenheng ser vi at demokratiseringsprosessen kommer til uttrykk i utbyggingen av folkeskolen med enhetsskoletanken som sentral idé. Dette var et ledd i målet om å skape nasjonal samhörighet.

3.2 Pedagogikken på 1900-tallet

Pedagogikken i første halvdel av 1900-tallet var hovedsaklig preget av den reformpedagogiske bevegelsen slik den fikk fotfeste i Europa og den tilsvarende bevegelsen i USA, kalt progressivismen. Ideene som disse fostret var en viktig del av drivkraften og inspirasjonen som lå til grunn for utbyggingen av det moderne norske skolesystemet i samme periode. Nedenfor vil jeg kort gjøre rede for hva som kjennetegner disse.

3.2.1 Reformpedagogikk og progressivisme

Reformpedagogikken i Europa og progressivismen i USA kan beskrives som idéstrømninger som preget pedagogisk tankegang på begynnelsen av 1900-tallet. De oppstod som en reaksjon mot ”den gamle skolen”. Kritikken dreide seg om at skolen til nå hadde hatt et alt for intellektualistisk fokus med boka, faget og kulturformidlingen i fokus. Det var for lite sammenheng mellom hva som ble undervist på skolen og hva barna opplevde som sentralt i

hverdag og dagligliv. Undervisningsformen ble også kritisert for å være totalt styrt av lærerens autoritet og at barnets naturlige trang til selvvirksomhet ikke fikk utvikle seg (Myhre 1996, Solerud 2005).

Nye teorier om barnets kognitive og psykologiske utvikling, representert blant annet av Piaget og Freud, inspirerte til i større grad å legge oppdragelsen og undervisningen til rette for barnets individuelle behov (Myhre 1996). Reformpedagogene og progressivistene fremmet nå et syn som hadde barnet i sentrum. Barnets frihet og livsutfoldelse stod sentralt, og det ble viktig ikke å gripe inn eller å hindre barnet i å utvikle sin individuelle natur. Barnet skulle ikke motiveres av tvang, men av egne interesser, og barnets individualitet skulle tas hensyn til.

En viktig representant for den reformpedagogiske og progressivistiske bevegelsen var blant andre John Dewey. Prinsippet om å sette barnet i sentrum og la dets behov og interesser få prege undervisningen, kom hos ham til uttrykk gjennom den såkalte aktivitetspedagogikken eller tanken om "learning by doing". Han hevdet at barnet lærte best gjennom selv å være aktiv i undervisningen. Skulle det for eksempel undervises i språk, holder det ikke at barnet lærer teori om språket. Det må også gjøre sine egne språklige erfaringer. Språklæringen skal ikke bare gjøre eleven funksjonsdyktig i fremtiden, men oppleves som et mål i seg selv i elevens verden her og nå (Noddings 1997). John Dewey er blant de reformpedagogene som særlig setter fokus på å plassere disse ideene inn i en større samfunnsmessig sammenheng. Hans hovedverk fra 1916 heter *Democracy and Education* (1997) og viser nettopp til hans interesse for skolens plass i samfunnet som helhet. Et demokratisk samfunn krever en demokratisk utdanning, hevder han, og også her bringer han med seg tanken om "learning by doing". Elevene må få erfare å fungere i et demokratisk fellesskap, og ikke kun få presentert teorier om demokratiet. Skolen blir altså en institusjon som gjennom selv å være preget av den demokratiske livsform, også bidrar til å styrke demokratiet i samfunnet som helhet.

3.3 Pedagogiske eksempler

Jeg vil nå løfte frem to eksempler på hvordan disse reformpedagogiske tankene har kommet til uttrykk i praksis. Som John Dewey, var både Maria Montessori og Rudolf Steiner opptatt demokratiets utvikling, samtidig som de satte individets behov i sentrum. Likevel er de også forskjellige i sitt fokus og tar opp i seg ulike sider av den pedagogikken som preget datiden.

Rudolf Steiner

I 1913 dannet Rudolf Steiner (1861-1925) Det antroposofiske selskap, og hans antroposofiske verdensanskuelse som preger hans pedagogiske ideer, er utgangspunktet for de mange Steinerskolene som eksisterer i dag (Myhre 1996). Steiner mente at den menneskelige tenkning i for stor grad hadde blitt mekanisk og fornuftspreget og at man hadde mistet evnen til å tenke helhetlig. Han mente for eksempel at det var skapt et unaturlig skille mellom vitenskap og religion, og han ønsket å skape en metode som forente disse tilsynelatende motpolene.

Rudolf Steiner opererte med ulike modeller for å forstå mennesket. I noen sammenhenger kunne man forstå mennesket som en enhet, andre ganger som en dualitet, som tredelt eller firedelt, alt avhengig av hvilket perspektiv man velger å tenke ut fra. Har man en dualistisk måte å tenke på, kan man for eksempel fokusere på motpolene liv-død, søvn-våken tilstand eller alvor og humor. Skal man studere sjelen må man i følge Steiner, tenke tredelt; på tanke, følelse og vilje. Disse er en del av en sjelelig enhet samtidig som de er grunnleggende forskjellige. I forhold til kroppen, er en firedelt struktur hensiktsmessig, og Steiner skiller her mellom den fysiske kroppen, den eteriske kroppen, den astrale kroppen og jeget. Jeget er unikt for mennesket og gjør at det skiller seg fra andre levende vesener. Det er det som gjør det i stand til å tenke, handle og velge på tross av instinkter (Steinnes 2004).

Alle disse ulike perspektivene på mennesket, skaper konsekvenser for pedagogikken. Fokus på dualiteten humor-alvor impliserer for eksempel at det er viktig med en balanse mellom disse to i skolen. Likeledes har Steiners tredelte syn på sjelen fått konsekvenser for skoledagen, der det fokuseres på at alle de tre delene blir stimulert. Steiners firedeling av ulike typer legemer kommer også til uttrykk i hans syn på menneskets utvikling. Han tenker seg at denne er preget av syvårsintervaller der disse ulike legemene preger hvert intervall. For eksempel er menneskets første syv leveår preget av den fysiske kroppen og eterlegemet, og imitasjon og praktiske gjøremål står i sentrum. Først når astrallegemet eller følelseslegemet overtar ved syvårsalder, er barnet rede for systematisk innlæring, men det følelsesmessige og opplevelsesaspektet står hele tiden sentralt. I perioden fra 14 til 21 år blir mennesket stadig mer intellektuelt orientert, men først fra ca 21-årsalder er mennesket modent for mer nøkterne refleksjoner. Først da har jeget kommet ordentlig på plass. Uviklingen av jeget er avhengig av at barnet har fått bruke tilstrekkelig tid på de andre stadiene (Steinnes 2004).

Rudolf Steiner la stor vekt på kunst i pedagogikken, både gjennom at han forstod pedagogikken som en kunstart i seg selv og gjennom et fokus på formidling av kunst og skaping av kunst i skolehverdagen. Igjen kommer fokuset på det hele menneske i sentrum og viktigheten av at hele mennesket får mulighet til utfoldelse. Kunnskapen og undervisningen skal vekke et engasjement i elevene. Det kunstneriske fokus kommer til uttrykk gjennom en vektlegging av kunstneriske fag som musikk, dans og drama, men også som tilnæringsmetoder brukt på andre fagområder.

Lærerenes rolle er viktig i steinerpedagogikken. Å være steinerskolelærer innebærer å være i stadig utvikling. Steiner advarte gjentatte ganger mot en dogmatisk bruk av hans tanker og å stivne inn i fastlagte roller. Læreren må hele tiden finne sin individuelle måte å fungere på og lærerplanen er mer ment som en inspirasjonskilde enn som faste retningslinjer. Læreren må fungere som et forbilde for elevene og vise seg som et voksent menneske i en utviklingsprosess. Læreren skal ukentlig delta i lærerkollegiemøter, som både skal drive med praktisk drift av skolen og den innholdsmessige driften. Skolen skal drives på demokratiske prosesser, der ledelsen er valgt og de ulike lærerne har ulike mandater. Det blir da viktig å ha tillitt til at den enkelte kan skjøtte sitt mandat tilfredsstillende (Steinnes 2004).

Maria Montessorri

En av grunnideene i Maria Montessorris pedagogikk er tanken om at den voksne må bli kjent med barnet, se det som et individ og ta på alvor dets behov. Maria Montessorri levde fra 1870 til 1952. Hun var utdannet lege, men jobbet lenge som leder på daghjemmet Casa dei Bambini. Det var der hun utviklet sine pedagogiske tanker som også i dag har godt fotfeste i den vestlige verden, og som har resultert i uttallige Montessorri-skoler og -barnehager verden over.

Montessorri var en ivrig forkjemper for kvinners rettigheter, og ble til tross for mye motstand, Italias første kvinnelige lege. Hun kjempet for lik lønn til menn og kvinner i likt arbeid og var opptatt av at også menn skulle bidra med de tradisjonelle kvinneoppgavene i hjemmet. Allerede her viste hun sitt grunnleggende syn om det enkeltes individs rett til å gjøre valg for eget liv (Signert 2004).

Maria Montessorri startet sin karriere med å arbeide med utviklingshemmede barn på en psykiatrisk klinikk i Roma. Hun oppdaget der at barnas potensial var langt større enn

forventet om de bare fikk den stimulering de hadde behov for. Etter grundige observasjoner både av barna her og på Casa dei Bambini, utviklet hun teorier om hva som var avgjørende i undervisning av barn. Tre elementer var sentrale for henne. Det første var *miljøet*.

Montesorri hadde en tanke om at barns utvikling forløper i stadier i forhold til deres alder. Hun tenkte også at barnet i sin utvikling hadde sensitive perioder for ulike typer læring. Det ble derfor for henne, ekstremt viktig å tilpasse miljøet til det stadiet og den sensitive perioden det enkelte barn befant seg i. Montesorri utviklet en stor mengde materiale som var tilpasset ulike utviklingsstadium og alder. Et annet element, og kanskje enda viktigere enn det foregående, var tanken om *frihet*. Barnet skulle selv få velge hva det ville holde på med, og miljøet skulle tilrettelegges slik at det ble rom for at barnet kunne velge mellom ulike aktiviteter. *Læreren* er det siste sentrale elementet. Gjennom utdanning, skulle lærerene bli bedre i stand til å forstå barnet og få større respekt for det. De skulle sørge for at miljøet ble tilpasset den enkelte og at hvert barn opplevde den friheten som Montesorri satte så høyt. Til tross for lærerens sentrale rolle, skulle hun likevel holde seg i bakgrunnen slik at hun ikke forstyrret barnets arbeid, og observasjonens potensial kunne ikke understrekes nok, mente Montesorri. Gjennom observasjon ble læreren kjent med barnets egenart og behov og kunne i neste omgang bidra til å skape enda bedre forutsetninger for barnets læring (Signert 2004).

Det viktigste målet for læring, slik Maria Montesorri så det, er at barnet skulle opplæres til frihet og selvstendighet. Hun mente at barnet var født med en trang til å lære og utvikle seg, og hun kritiserte utdanningen for å drepe barnets kreativitet og lærelyst. I denne prosessen mot frihet, trenger barnet likevel hjelp fra en voksen slik at det skapes rom og konsentrasjonsmuligheter for å videreutvikle denne medfødte selvstendigheten (Signert 2004).

3.4 Oppsummering og diskusjon: Kollektivism eller individualisme?

Er 1800- og begynnelsen av 1900-tallets pedagogikk preget av kollektive eller individualistiske idealer? Bildet er alltid mer komplekst enn man først antar.

I utgangspunktet plasserte jeg 1800-tallets romantiske ideer og tanken om folkedannelse under den delen av pedagogikken der kollektivismen fikk råde. Nasjonsbygging og utviklingen av en felles folkeånd stod sterkere enn idealet om å utvikle det enkelte

individuelle mennesket. Likeledes tenkte jeg reformpedagogikken som et eksempel på pedagogikk preget av individualisme og frihet. Barnet stod i sentrum, dets individuelle behov skulle tas på alvor og dets trang til selvvirksomhet og læring var sentral. Barnet skulle ha frihet til å utvikle egne evner og eget potensial og til å arbeide med det som var relevant i deres hverdag og som opplevdes meningsfylt for den enkelte. Vi kan her kjenne igjen opplysningstidens ideer om det ukrenkelige individet som må respekteres, tas på alvor og som fritt skal kunne ytre sine behov og tanker. Også dagens liberalistiske ideer kan vi se røttene til her; individets behov for selvrealisering står i fokus.

Til tross for at individualismen og kollektivismen stod i konflikt med hverandre i denne perioden, er det mulig å argumentere for at de to perspektivene glir over i hverandre og er vanskelig å atskille totalt. Ideen om folkedannelse er et eksempel. Denne er nok i utgangspunktet kollektivistisk, men det lar seg likevel gjøre å finne en link til individualismen. Et eksempel er tanken om danning og folkeopplysning. Nettopp i opplysningstiden, ”individualismens epoke”, finner vi tanken om opplysning av folket som danning. Opplysning av folket skulle frigjøre individet fra formynderskap og avhengighet. Kanskje er folkedannelsestanken mer fokusert på en felles folkeånd enn individets frigjøring. Jeg vil likevel hevde at dette er et eksempel på hvor flytende overgangene er og at skillet mellom individualisme og kollektivismen ikke alltid er like tydelig.

Videre kan vi se at den tilsynelatende individualistisk orienterte reformpedagogikken også er representant for sentrale kollektivistiske ideer om demokrati og samfunnsdeltakelse. Selv om reformpedagogene satte barnets frie utvikling i sentrum, var et like viktig ideal å utvikle barnet til demokratisk deltagelse i samfunnet.

Hva med Rudolf Steiner og Maria Montessori? Har de et kollektivistisk eller individualistisk fokus? Kort oppsummert kan man si at Rudolf Steiner sine viktigste prinsipper omhandlet hans syn på mennesket som fritt, unikt og ukrenkelig. Respekten for barnets jeg og dets individualitet stod sentralt i oppdragelsen. Derfor ble det viktig at samfunnet har et fritt ånds- og kulturliv, og foreldreretten anses som svært grunnleggende (Horntvedt 2003). Likevel kjempet Rudolf Steiner for grunnleggende demokratiske prinsipper og for likeverd mellom ulike menneskegrupper. Igjen ser vi at de individualistiske og de kollektivistiske idealene sammenblandes. Dessuten kan det argumenteres for at steinerpedagogikken ikke tar vare på individets særpreget i den grad den selv hevder. Rudolf Steiner inndeler menneskets

utvikling i bestemte stadier, og mener skolen og oppdragelsen bør ta hensyn til dette. Samtidig anser han kunst- ånds- og kulturfag som de mest sentrale og best egnede til å utvikle barnet. Kan ikke dette virke dogmatisk? All stadietenking innebærer en fare for at det enkelte individ på grunnlag av alder plasseres i en bås det ikke nødvendigvis hører hjemme i. Og det samme kan skje hvis en enkelt elev tillegges en overdreven interesse for bestemte fag som han eller hun kanskje ikke selv opplever som reell?

Montessorris viktigste ideer dreier seg også om barnets egenart og frihet. Hun understreker viktigheten av dets frihet til å velge aktiviteter i samsvar med sin medfødte trang til selvvirksomhet, men kvinneverettighetsforkjemper som hun var, finner vi også hos henne de mer kollektivistisk orienterte idealene om demokrati og fellesskapsbygging. Som hos Steiner, er det også mulig å argumentere for at Montessorri på noen områder beveger seg i et spenningsfelt mellom å fokusere på barnets frihet og dets avhengighet. Som nevnt, understreker hun at barnet må få frihet til å velge hvilke aktiviteter det vil drive med, men samtidig legger hun vekt på stram struktur og klare føringer for hvordan den enkelte aktivitet skal gjennomføres. Hun argumenterer for at barnet trenger en viss ytre styring for å få ro til konsentrasjon og fordyping, men det kan vel stilles spørsmål om barnet virkelig opplever dette som mulighet til fri utfoldelse?

Oppsummert kan man si at pedagogikken på 1800- og 1900-tallet har latt seg prege av både de individualistiske og de kollektivistiske idealene, og at de i flere sammenhenger har oppstått nettopp som reaksjoner på, og i konflikt med, hverandre. Samtidig har også denne periodens representanter vist at det er mulig å romme begge perspektivene innenfor samme synsvinkel.

4. Individualisme og kollektivismen i dagens samfunn

I dette kapitlet befinner jeg meg i vår tid og vil gjøre rede for hvordan de individualistiske og kollektivistiske ideene kommer til uttrykk gjennom politikk, økonomi, identitetsutvikling og samfunnsliv generelt. Jeg vil først ta for meg individualismen, og deretter kollektivismen. De to politiske retningene liberalisme og kommunitarisme vil stå sentralt i denne fremstillingen.

4.1 Individualisme i dag – liberalismen

Dagens vestlige moderne samfunn er preget av globalisering, sekularisering og pluralisme (Krange og Øia 2005). Dag Østerberg (1999) opererer med tre grunnleggende begreper for å beskrive det moderne. Det første er *det frie individet*. Selvstendighet er et viktig stikkord her. I vår kultur er det et ideal at det enkelte individ fremstår selvstendig overfor andre. Det ønskes å være fritt, det vil si at det ikke er under tvang påført av andre og at ens handlinger er uttrykk for egne frie valg. Dette skiller seg fra andre kulturer og tidligere tider, som heller har for eksempel underkastelse eller lydighet som sine viktigste idealer. Andre igjen ser på tilhørighet til en gruppe eller fellesskap som det viktigste. I dagens vestlige samfunn, derimot, er det individets frihet og rett til å gjøre sine egne valg uavhengig av andre, som etterstrebes.

Dette idealet kommer tydelig til uttrykk på flere områder i samfunnet. Ytringsfriheten er et godt eksempel på dette. I debatten om Mohammed-karikaturene så vi hvordan den enkeltes rett til å ytre seg fremstår som en ukrenkelig menneskerett for den gjengse nordmann. Den islamske kulturen, derimot, har i denne konflikten vist seg som en kultur med sterke kollektive idealer. Det å krenke noe som er hellig for folket, oppleves samtidig som å såre det enkelte individ. Identiteten er her i mye større grad enn i det vestlige samfunnet, knyttet opp mot kollektive og religiøse idealer.

Det andre begrepet Dag Østerberg opererer med, er *fornuften*. Troen på fornuften fremfor det religiøse og fremfor følelser står sterkt i det moderne samfunn. Røttene til dette finner vi i opplysningstida. *Fremskrittet* er det siste begrepet Østerberg nevner, og dette henger nøye

sammen med de to ovenstående. Troen på fremskrittet innebærer troen på individets frigjøring fra overmakter og troen på fornuftens viktige rolle i denne prosessen.

Kort oppsummert kan man kanskje si at Østerbergs tre begreper ved siden av å være en beskrivelse av det moderne samfunn, også i korte trekk skisserer hva liberalisme er. Den liberalistiske tankegangen oppstod i opplysningstiden og har blant annet Hobbes, Locke og Kant som inspirasjonskilder. Liberalismen kjennetegnes jo nettopp av det sterke frihetsidealet; tanken om det enkelte individs rett til å ta selvstendige, frie og uavhengige valg og troen på fornuften og fremskrittet. Kontraktteorien til Hobbes har særlig blitt videreført i den liberalistiske tradisjonen. Tanken er at kun de kontrakter og avtaler som individet fritt har valgt å gå inn, er gyldige.

John Rawls (i: Sven Ove Hansson 2002) er en av vår samtids viktigste politiske tenkere, og fremmer nettopp en kontraktsteori. Hans viktigste bidrag i denne sammenhengen er en teori om rettferdighet. Han kritiserer utilitarismens med dets fokus på nytte og resultat og har utviklet en teori der han beskriver rettferdighet som "rent spill" (fairness). For å uttrykke sin idé, bruker Rawls et slags tankeeksperiment som han kaller "utgangspunktssituasjonen". Med dette mener han at for å vurdere hva som er et rettferdig samfunn, må man se det utenfra. Hvis man ikke vet hvilken posisjon man vil komme til å ha i et samfunn, men kun at man skal være en del av det, vil alle være enige om hva som er rettferdig. Av frykt for å havne opp som en av de svakest stilte, vil alle være enige om noen prinsipper for hva som er mest rettferdig for alle.

Fra dette tankeeksperimentet, utviklet Rawls to grunnleggende prinsipper for rettferdighet. Det første handler om at alle mennesker skal ha de samme grunnleggende rettigheter og den samme friheten så lenge dette ikke går på bekostning av andres rettigheter og frihet. Eksempler på dette er blant annet stemmerett for alle. Det andre prinsippet er todelt og handler om fordeling av sosiale økonomiske ressurser. Rawls mener at sosial og økonomisk ulikhet kun kan eksistere hvis det kommer de svakest stilte i samfunnet til gode og så lenge det lar seg forene med et grunnleggende prinsipp om at man også må spare ressurser til senere generasjoner. Samfunnet må også være åpent for alle og gi alle de samme mulighetene.

4.1.1 Markedets rolle og nyliberalismen

Markedet er det området i samfunnet hvor individualismen som ideologi, eksisterer i mest rendyrket form (Kingdom 1992). Da Reagan og Thatcher kom til makten i henholdsvis USA og England, og Thatcher uttrykte den ofte siterte kommentaren ”there is no such thing as society”, ble en sterk individualisme manifestert. Utsagnet understreker individets sterke posisjon, og tanken om samfunn og fellesskap kom i skyggen av idealet om individets selvtilstrekkelighet. Den økonomiske liberalismen fikk et oppsving i det vestlige samfunn i denne perioden. Den hadde stått sterkt på begynnelsen av 1900-tallet, men fikk seg en knekk under depresjonen i 30-årene. På 70- og 80-tallet fikk altså denne tankegangen igjen ny popularitet (Marsdal og Vold 2004). Samfunnet hadde bygget seg opp igjen etter krigen og levestandarden økte jevnt. Troen på fri konkurranse og løsrivelse fra staten fikk godt fotfeste i denne perioden. Vi kjenner igjen Adam Smiths tankegang om at hvis den enkelte får frihet til å forvalte sin eiendom etter eget valg, vil han/hun ta valg som er til det beste for helheten, til tross for at intensjonen er å tilfredsstille egne behov. Velferdsstaten kritiseres for å være ineffektiv og byråkratisk, og troen på at privatisering ville øke velstanden, var sterk i politikken. Denne bevegelsen er det som kalles nyliberalismen, og den tar opp i seg liberalismens tro på det fornuftige og rasjonelle individet (Østerberg 1999).

Den liberalistiske måten å tenke økonomi på, kommer også til uttrykk gjennom det som kalles ”The New Public Management” (NPM). Dette er en betegnelse på en rekke styringsmessige reformer som hadde som mål å rasjonalisere og effektivisere offentlig sektor, som ble kritisert for å være for byråkratisk. For NPM var fokus å tilby tjenester der brukernes behov og valgfrihet stod i sentrum. Desentralisering og fristilling av økonomiske ressurser skulle skape større lokal selvbestemmelse og autonomi, og privatisering av markedet, med konkurranse som viktigste drivkraft, ble viktig (Karlsen 2003).

Liberalismen og markedsøkonomien har bidratt til å skape dagens forbrukersamfunn. Forbruket øker stadig og er en del av våre livsmønstre. Det skal ikke bare dekke våre behov, men være med på å skape mening i livet. Kommersialiseringen vi ser i dag, handler om at flere og flere av områdene i samfunnet, underlegges markedets kontroll. Flere og flere ting koster penger, og reklamen retter seg stadig mot nye grupper i samfunnet. Forbruket og markedet har også fått en viktig rolle i menneskets selvrealisering, og er en viktig del av det

som skaper mening i den enkeltes liv. Stil, smak, mote, design og livsstil er viktige stikkord her (Brusdal og Frønes 2003).

4.1.2 Individualisering, identitet og selvrealisering

Ulrich Beck (i: Krange og Øia 2005) beskriver dagens samfunn, det som har overtatt etter industrisamfunnet, som et risikosamfunn. Det er preget av globalisering og kjennetegnes ved utviklingen av nye former for risiko, som går på tvers av gamle sosiale hierarkier som for eksempel klasser. En viktig drivkraft i risikosamfunnet er individualisering, noe Beck karakteriserer som privatisering. Med dette mener han at fellesskapet har utspilt sin rolle. Kollektive størrelser kan ikke lenger gi mennesket svar på hvem de er eller hva de vil med livet sitt. Dette skaper et behov for individuell selvrealisering. Mennesket i det moderne samfunn blir mer og mer selvtilstrekkelig og uavhengig. Samfunnet er preget av at vi har mange flere valg enn vi hadde tidligere, og denne valgfriheten er et viktig karakteristikum ved dagens samfunn. Økonomisk velstand og flytende sosiale rammer har gitt det moderne mennesket mange flere muligheter til å velge enn det hadde tidligere. Denne valgfriheten anses av mange som et gode og som et av individets viktigste rettigheter. Samtidig skaper dette usikkerhet og gjør at stadig flere stiller spørsmål om hva de vil bruke sitt liv til. Individualiseringen innebærer en økt frihet, men samtidig også en økt risiko for ikke å lykkes.

Anthony Giddens og Zygmunt Bauman trekker også frem individualiseringen som et viktig særtrekk ved dagens samfunn. Giddens (Giddens 1996, i: Krange og Øia 2005) beskriver hvordan mennesket stadig stilles overfor nye valg og tvinges til å reflektere over og ta ansvar for eget liv. Det er dette han kaller samfunnets iboende refleksivitet, og er et av de viktigste kjennetegn ved dagens høy- eller senmoderne samfunn. Et annet viktig trekk er at dimensjonene rom og tid ikke lenger setter de samme rammer for livene våre som de gjorde før. Sosiale relasjoner "løftes ut" av lokale sammenhenger og artikuleres på nytt på tvers av dette.

Bauman (Bauman 2001, i: Krange og Øia 2005) hevder at samfunnet er flytende og mener med det at tidligere konvensjoner og normer brytes opp. Ulike og motstridende autoriteter påvirker oss. Tidligere var de store livsvalg i langt større grad tatt på forhånd, både når det gjaldt yrkesliv, ekteskap og sosial tilhørighet. Igjen ser vi at valgfriheten blir et av det

moderne samfunns viktigste kjennetegn. I dag skaper vi på en helt annen måte våre egne liv og vår egen identitet uavhengig av andre. I artikkelen ”Kommunitarisme” beskriver Vetlesen (1996:16): ”Idealet er at individet selv definerer sin identitet, i suveren uavhengighet av alt ytre og overlevert, av alt som smaker av stivnede konvensjoner og stereotype rolleforventninger. Modernitetens individ er individet som skaper seg selv.”

Den individualiseringen og fokuset på utvikling av egen identitet og selvrealisering som de ovennevnte sosiologene beskriver, kan vi se komme til uttrykk på mange områder i samfunnet. Aldri før har det blitt gitt ut så mange ”hjelp-til-selvhelp”-bøker og aldri før har så mange mennesker gått i terapi uten annen hensikt enn selvutvikling. Det er et stadig økende fokus på å finne sin vei eller sin personlige livsstil. Selvstendighet og selvtilstrekkelighet er idealer i samfunnet, og tilhørigheten til et fellesskap er mindre viktig enn før.

4.2 Kollektivismen i dag - kommunitarisme

I dette avsnittet vil jeg presentere kritikk av liberalismen og gi en presentasjon av den kommunitaristiske bevegelsen som et alternativ til dette sterke individfokus.

4.2.1 Kritikk av liberalismen og individualismen

Ulrich Beck (1992) er en av dem som kritiserer liberalismen og individualiseringen. Liberalismens frihetstenking og dyrking av mobilitet, fleksibilitet og forandringsevne fører til at mennesket driver rovdrift på seg selv og mister evnen til å vise omsorg for andre, mener han. Fordi vi hele tiden tvinges til å ta valg, er vi reelt sett ikke frie. Han beskriver at dagens menneske selv må ta alle livsvalg, og at fortiden har blitt avleggs og mistet sin kraft til å gi råd om hvordan vi skal leve våre liv. Individet er overlatt til seg selv, og samfunnet er preget av differensiering og mangfold. Zygmunt Bauman (2001) understreker også dette og hevder at individualiseringen er en skjebne og ikke et valg.

Videre handler kritikken av liberalisme og individualisme om at individualiseringen, differensieringen og privatiseringen fører til at individet taper sin opplevelse av tilhørighet og anerkjennelse. Arne Johan Vetlesen opererer med det han beskriver som menneskets grunnvilkår; nemlig avhengighet, sårbarhet, dødelighet, relasjoners skjørhet og eksistensiell

ensomhet. Han argumenterer for at dette er grunnleggende karakteristika ved hvert enkelt individ. Når vi hele tiden higer etter å bli selvtilstrekkelige og uavhengige, strider det i følge Vetlesen i mot menneskets natur (Vetlesen 2003).

Disse tankene finner vi også i Emile Durkheims klassiske *Selv mordet* (2001), hvor han undersøker de sosiale årsaker til selvmord. Han konkluderer her med at den økte selvmordshyppigheten kommer som en følge av økt avstand mellom mennesker og manglende solidaritet i samfunnet. Han beskriver det han kaller den anomiske tilstand som innebærer at det er mangel på allmenne normer som setter grenser for individets egne behov.

Den økonomiske liberalismen er også under kritikk i dagens samfunnsdebatt. Dette ser vi tydelig i venstresiden av politikken. Disse er redde for at privatisering og fri konkurranse i markedet, vil skape store forskjeller i samfunnet og at gapet mellom fattig og rik bare vil øke. Denne kritikken rammer også tanken om individets frihet. Når de økonomiske forskjellene i samfunnet er så store, er det ikke lenger like valgmuligheter for alle, og de rikes frihet går dermed på bekostning av de fattiges.

4.2.2 Hva er kommunitarisme?

Modernitetskritikk som en liberalismekritikk slik jeg har beskrevet over, er utgangspunktet for en universell, moderne og ofte politisk retning, kalt kommunitarisme. Vetlesen presenterer i artikkelen "Kommunitarisme" (1996) tre kjennetegn for denne kritikken. Det første er oppgjøret med troen på at virkeliggjørelse av historiske utopier, som for eksempel et klasseløst samfunn, er innen rekkevidde. Det andre særtegn er kritikken av fremskrittsoptimismen, troen på at vi er på vei til noe bedre, at fortsatt materiell og økonomisk vekst er et gode. Det siste som kjennetegner kommunitarismens kritikk av det moderne samfunn, er troen på fornuften og vitenskapen og disses rolle i utviklingen av menneskets frihet og autonomi. Dette innebærer at kommunitarismen ikke kun kritiserer liberalismen. Denne kritikken rammer også sosialismen.

Kommunitaristene kritiserer det moralske forfall i dagens samfunn. De hevder dette samfunnet er preget av tanken om individet som sin egen gud og at dets moralske væren er skilt fra dets sosiale væren. Resultatet av dette, mener kommunitaristene, er et samfunn som mangler bånd. Ingen ting binder individene sammen i et fellesskap. Kommunitaristene kritiserer Hobbess kontraktteori. De mener at det som binder individer sammen, ikke er en

form for kontrakter vi har inngått for å sikre eget ve og vel, men mer en naturlig disposisjon i mennesket for å påta seg moralsk ansvar. I følge Durkheim (i: Vetlesen 1996) er det ikke ønsket om oppnå egne mål, som gjør bånd bindende. Det er de forpliktelser som ikke er preget av kontrakter, som skaper et sosialt fellesskap. Det er samfunnet som skaper individet og ikke det motsatte, mener Durkheim. I likhet med en holistisk tanke og systemtenkning, oppvurderes helheten fremfor delene. Solidariteten har gått tapt i dagens samfunn, mener kommunitaristene.

Kommunitarismen har mange ulike representanter, og i dag er Alasdair MacIntyre (Malnes og Midgaard 2003) en av de viktigste talsmennene for retningen. Han er hovedsakelig kjent for sitt arbeid med moralfilosofi. Et av hans hovedpunkter i kritikken av den moderne kultur, er at grunnlaget for moralsk samstemmighet er forsvunnet. Han kritiserer også den moderne tids syn på mennesket som selvstendig og uavhengig av sine sosiale roller. Han ønsker å gjeninnføre og fornye den klassiske dydstenkningen i et forsøk på å finne tilbake til fortidens moralsyn. Man må oppgi en atomistisk forståelse av den menneskelige handling, hevder MacIntyre. Denne handlingen kan kun forstås i relasjon til tidligere handlinger. Vi lever et liv med et fremtidig endemål, og det som er godt for et menneske, er det som setter det i stand til å slutføre livet så det skapes en enhet av det. Til dette trenger mennesket dyder. En av dem er filosofisk visdom som gir oss mulighet til å utforske det gode liv. Å forstå det samfunnet man hører til i, er en annen. Samfunnet må ikke sees på som en isolert enhet, men settes inn i en tradisjon. På denne måten kan man forstå hvilke forventninger og standarder som knytter seg til de rollene man innehar i samfunnet, og slik har man et grunnlag for å skjelne mellom rett og galt. Hos MacIntyre fremstilles tradisjonens autoritet som en motvekt til selvstendige vurderinger.

4.2.3 Holisme og systemtenkning

Den universelle, moderne kommunitarisme har vært ramme og utgangspunkt også for partikulære områder i samfunnet. Særlig innenfor helse-/omsorg- og undervisningssektoren, kan vi se at idealene om kollektivet og fellesskapet kommer til uttrykk gjennom holisme og systemtenkning. Eksempler på dette er familierapi og systemarbeid i PPT. Tanken i familierapi er at i stedet for å behandle det familiemedlemmet som tilsynelatende er problemet, behandler man hele familien, i den tro på at man på denne måten får tak i de opprinnelige årsakene til vanskene. Familierapibevegelsen oppstod på 1950-tallet og

startet med studier av schizofrene og deres familier. Hypotesen var at schizofreni oppstod på grunn av forvirrende kommunikasjon innenfor familien, spesielt fra forelder til barn. Man fokuserte derfor i stor grad på å behandle familien som helhet, og ikke bare det diagnostiserte barnet. Målet ble å oppdage uheldige kommunikasjonsmønstre og problematiske relasjoner mellom familiemedlemmene. Fokuset er altså å se på helheten og ikke bare enkeltdelene isolert og utenfor den sammenhengen de fungerer i (Gelso/Fretz 2001:kap.17). Et annet viktig kjennetegn for familierapien og systemtenkningen, er tanken om sirkulære årsakssammenhenger. I en sirkulær årsaksforståelse kan en forandring i en hvilken som helst del i sirkelen bli sett på som årsaken til forandringer på et senere tidspunkt i en hver annen variabel i sirkelen (Johannessen 2002:82). Den samme tankegangen ser vi PP-tjenesten som nå, i større grad enn tidligere, ønsker å jobbe med systemarbeid og mindre med enkeltelever. Begrunnelsen her er den samme; ved å jobbe med hele miljøet, får man et mer nyansert bilde av problematikken, og kanskje viser det seg at problemet i hovedsak ikke dreide seg om den ene elevens atferd, men heller om hele klassemiljøet.

Også innen for vitenskapsteorien, kan vi finne den holistiske tankegangen. Når vi snakker om holisme innenfor sosialvitenskapen, kan vi se at det i hovedsak dreier seg om at delene i et samfunn er definert av det forholdet det har til andre deler. Phillips (1992) beskriver ulike typer holisme. Den første typen kaller han organisisme, og det som kjennetegner denne, er tanken om at en helhet alltid er mer enn summen av sine deler, at helheten definerer delenes egenart, at delene ikke kan forstås isolert fra helheten og til sist at delene står i en gjensidig relasjon og avhengighet til hverandre. Den andre typen holisme som Phillips beskriver, har en antireduksjonistisk ståsted, og dens viktigste tanke er at en helhet ikke kan forstås kun på bakgrunn av delene den består av. Den siste holismetypen handler om viktigheten av å ha begreper vil kan omtale helheten med. Holisme i sosialvitenskapen, slik den er beskrevet her, har i følge Phillips sin bakgrunn i Hegels tanke om at hvis én av delene forlater helheten, så blir hele helheten endret. Denne retningen i sosialvitenskapen står i motsetning til og er en reaksjon mot naturvitenskapens, slik disse ser det, manglende evne til å forholde seg til relasjoner, og til kun å studere delene isolert fra hverandre (Phillips 1992:29).

4.3 Oppsummering

Oppsummerende kan det hevdes at den vestlige moderne kultur nok i større grad har latt seg prege av individualistiske enn kollektivistiske idealer. Tanken om individets frihet, selvstendighet og uavhengighet står sterkt, og gjennomsyrrer både vår politikk, økonomi, vårt samfunnsliv og vår identitet. Dette er et unikt kjennetegn for denne kulturen sammenlignet med tidligere tider og andre deler av verden i dag, der fellesskapet har en mye større plass.

Som en motvekt til dette noen mener er et uheldig ensidig fokus, står den kommunitaristiske bevegelsen. De kritiserer individfokuseringen i samfunnet og hevder at viktige verdier som samhørighet og solidaritet, kan gå tapt.

I denne beskrivelsen av dagens samfunn, ser vi tydeligere enn i de foregående kapitlene, hvordan de individualistiske og kollektivistiske idealene kan stå i konflikt med hverandre og være vanskelig å forene. Kommunitarismens syn på mennesket har jo oppstått nettopp som en reaksjon på og motvekt til det sterke individfokus og ikke som et supplement til den rådende oppfatningen. I neste kapittel vil jeg diskutere hvor vidt vi ser den samme trenden i dagens norske skolevirkelighet.

5. Individualisme og kollektivism i dagens norske skole

I dette kapitlet er det dagens norske skolesystem som står for tur. På samme måte som jeg i kapittel tre undersøkte hvordan 1800- og 1900-tallets pedagogikk var preget av individualistiske og kollektivistiske idealer, vil jeg nå gjøre det samme med dagens skole. Er fokuset ensidig eller ser vi en balanse mellom disse ulike måtene å tenke på? Som utgangspunkt for denne diskusjonen vil jeg ta for meg enhetsskolens ideer som grunnleggende kjennetegn ved dagens skole. Jeg vil gjennom å beskrive ulike aspekter ved dagens skolesituasjon belyse hvordan enhetsskoletanken kommer til uttrykk og hvordan den bærer i seg både kollektivistiske og individualistiske idealer.

5.1 Enhetsskolen

I begynnelsen av det 20. århundret var enhetsskolen kun en betegnelse for en felles skole for alle. Etter hvert har enhetsskolebegrepet fått et mer nyansert meningsinnhold, men det finnes mange måter å anvende dette på. Nettopp derfor er det mulig å tenke seg enhetsskolen som en samlebetegnelse for det som karakteriserer norsk skole i dag. Likevel vil jeg gjøre oppmerksom på at det også har oppstått andre begreper som betegner dagens skole. Fellesskolen og den offentlige skolen er eksempler på det. Det finnes ikke klare definisjoner på disse begrepene, men kanskje er det mulig å karakterisere betegnelsene den offentlige skolen, fellesskolen og enhetsskolen som et gradbøyet adjektiv der den offentlige skolen representerer formen positiv, fellesskolen komparativ og enhetsskolen superlativ. Mens den offentlige skolen er den mest nøytrale betegnelsen og peker på dagens offentlige skole kontra den private, er enhetsskolen en mer ladet betegnelse, som i større grad rommer idealene om en skole som har plass til alle. Fellesskolebegrepet kan sies å være en moderat og mindre rigid utgave av enhetsskolebegrepet. Disse begrepene brukes om hverandre i litteraturen, og derfor har heller ikke jeg valgt å skille dem fra hverandre, men for det meste holder jeg meg til enhetsskolebegrepet. De er uansett alle begreper som peker på den samme skolen; den skolen de alle fleste barn i Norge i dag går på.

Det har funnet sted debatter som diskuterer andre idealer er i ferd med å overta, men likevel vil mange kunne enes om at enhetsskoletanken har stått svært sentralt i utviklingen av den

norske skolen, og at dette fortsatt er en idé som står sterkt. Nedenfor vil jeg først gjøre rede for enhetsskolens opprinnelse og utvikling. Videre vil jeg ta for meg enhetsskoletankens grunnleggende prinsipper, og deretter beskrive ulike sider ved norsk skole som alle uttrykker disse ideene.

5.1.1 Enhetsskolens opprinnelse og utvikling

Ideen om en folkeskole finner vi langt tilbake i tid. Johan Anton Comenius var han som lanserte tanken om en felles skole for alle med en gjennomtenkt kontinuitet fra førskolealder til universitetsalder. Comenius levde fra 1592 til 1670, og med ham kuliminerte det pedagogiske reformarbeidet som preget 1600-tallet. Comenius hevdet at det med pedogoikk, kunne gjennomføres en reform av hele menneskeheten. Gjennom pedagogikken skulle menneskeheten utvikles frem mot målet om klarhet, enhet og harmoni. Den skolen han utviklet, var en universell skole der alle skulle lære alt. Comenius utviklet tanken om en skole som startet allerede med oppdragelsen i hjemmet (morsskolen), gikk videre til morsmålsskolen (7-12 år), deretter til latinskolen (13-18 år) og ble avsluttet med universitetsutdannelse (19-24 år). Comenius ble anerkjent over hele Europa, men hans ideer møtte motbør i opplysningstiden. På 1800- og 1900-tallet fikk han igjen ny oppmerksomhet (Myhre 1996:69ff). Det er ikke vanskelig å se likehetstrekk med den skolen han utviklet og det norske utdanningssystemet vi har i dag. Enhetsskoletanken er en tanke om en skole for hele mennesket og alle mennesker.

Til tross for at Comenius utviklet sine ideer allerede på 1600-tallet, er det først i det 20. århundre at det vi i dag kjenner som enhetsskolen tar sin form. På slutten av 1800-tallet utviklet det seg i Norge en idé om en felles skole for alle. Til forskjell fra andre land i Europa som sorterte elevene i ulike skoler ut ifra deres forutsetninger og sosiale bakgrunn, ønsket man seg i Norge å skape en felles offentlig skole for alle elever gjennom hele den syvårige grunnskole. Utover på 1900-tallet ble denne ideen bare utvidet og forsterket. Gjennom lovene for folkeskolen av 1959 og 1969, ble framhaldsskolen og realskolen avvirket til fordel for en felles niårig skole som var pliktig for alle, og på 70-tallet kom kampen for integrering av funksjonshemmede elever i den vanlige skolen i fokus. Gjennom alles rett til videregående opplæring (Opplæringslova § 3.1) ble etter hvert også denne, til tross for at den er valgfri, regnet som en del av enhetsskolen. Enhetsskolens sterke posisjon i Norge understrekes av privatskolenes begrensede utbredelse (Telhaug 1994).

5.1.2 Enhetsskolen i dag – grunnleggende prinsipper

Alfred Oftedal Telhaug (1994) opererer med fire dimensjoner han mener peker på viktige sider ved hvordan enhetsskolebegrepet anvendes. Den første er **ressursdimensjonen**. Dette omhandler prinsippet om at det skal settes inn like ressurser uavhengig av hvem man er, hvor man kommer fra eller hvor man bor. Det skal være like ressurser i hver kommune slik at det ikke skal oppstå kvalitetsforskjeller i opplæringstilbudet på ulike steder. Den **sosiale dimensjonen** peker på skolens mål om å være en skole for alle, en skole der alle møtes uavhengig av forutsetninger eller bakgrunn. Dette skal bygge et samfunn og et fellesskap som gir rom for alle mennesker. Den **kulturelle dimensjonen** eller den faglige dimensjonen peker på at enhetsskolen bærer i seg ideen om at skolen skal formidle en felles kulturarv, en felles tradisjon, felles kunnskap og felles verdier. Den siste dimensjonen er **ulikhetsdimensjonen** og har som mål å skape rom og respekt for ulikheten. Til tross for idealet om likhet, må skolen innse at alle elever er ulike og derfor trenger ulik tilpasning. Alle elevers rett til tilpasset opplæring (Opplæringslova § 1.2) er et av de viktigste uttrykkene for denne ideen.

I en rapport som evaluerer norsk grunnskole etter Reform 97, beskriver Karl Jan Solstad (2004) at enhetsskolens grunnleggende idé er å arbeide for en likeverdig skole. I dette arbeidet kan vi finne følgende tre motiver:

- Utviklingsmotivet: Dette handler om ønsket om å gi hvert enkelt medlem av samfunnet muligheter til å utvikle sine evner og sitt potensial. Her er det altså det individualistiske ideal og den enkeltes behov som står i fokus. Vi kan kjenne igjen tankene fra den reformpedagogiske bevegelsen som setter barnet og dets behov i sentrum.
- Frigjørings- og utjevningssmotivet: Dette er kanskje den viktigste politiske drivkraften bak utviklingen av enhetsskolen og tanken om en likeverdig skole. Dette motivet er lettere å knytte opp mot kollektivistiske idealer. Skolen skal bidra til utvikle demokratiske prosesser. Gjennom en lang, god og felles utdanning for hele folket, skulle alle utvikle kompetanse til å delta i disse prosessene og være i stand til å kjempe for sine rettigheter.

- Effektivitetsmotivet: Dette motivet representerer et nyttesyn vi må tilbake til opplysningstiden for å finne røttene til. Hoveddrivkraften her er å utvikle en skole som kan være med på skape økonomisk vekst og gjøre Norge i stand til å konkurrere internasjonalt. Folkets talent må utnyttes slik at det kan komme Norge til gode.

Oppsummerende kan man si at enhetsskolens grunnleggende prinsipper er et ønske om å bidra til sosial rettferdighet i samfunnet. Den skal fremme solidariteten og sikre at individualismen ikke tar overhånd på bekostning av fellesskapet. Samtidig skal den ta individet på alvor og sørge for at den enkelte får mulighet til å utvikle seg i henhold til sitt ståsted og sine forutsetninger, og til sist skal enhetsskolen bidra til å bygge en nasjon som er i stand til å hevde seg internasjonalt.

5.1.3 Dagens enhetsskole – fire viktige debatter

Enhetsskoletanken er, som jeg har nevnt, bred og mangesidig og preger hele det norske skolesystemet på forskjellige områder. I det følgende vil jeg presentere noen områder som alle på ulik måte representerer denne tanken:

- Tilpasset opplæring, spesialundervisning og den inkluderende skolen
- Karaktersystemet
- Lokal versus statlig styring av skolen
- Markedets styring av enhetsskolen

Tilpasset opplæring, spesialundervisning og den inkluderende skolen

De tre begrepene som overskriften over presenterer, representerer både kollektive og individualistiske idealer, til tross for at de alle bygger på tanken om en skole som har rom for alle, uavhengig av forutsetninger, evner eller sosial tilhørighet. Mens uttrykket ”en inkluderende skole” henger sammen med idealet om at norsk skole skal være med på utvikle demokratiet, og kan karakteriseres som et mål som er preget av en kollektivistisk tankegang, peker både begrepene spesialundervisning og tilpasset opplæring i større grad på et individualistisk ideal om å ivareta den enkelte elev. Likevel brukes disse begrepene om hverandre. I norsk sammenheng ble dette begrepet ”en inkluderende skole” første gang brukt i forbindelse med forberedelsene til L97 (St.meld. nr. 29. 1994-1995). Marit Strømstad

(2004) poengterer at på tross av dette fokuset, fantes det ingen felles forståelse av begrepet inkluderende. Hun avklarer dette ved å beskrive et skille mellom begrepene inkludering og integrering.

Mens integrering handler om å hjelpe dem med særskilte behov og minoriteter til å tilpasse seg skolen, til å integreres i skolen, handler inkludering om en endring av skolen som helhet, en endring mot å bli mer inkluderende og å skape rom for alle. Man kan si at når man snakker om integrering, har man et individperspektiv, der det enkelte barns behov står i fokus. Spesialundervisning blir derfor et viktig tema i denne sammenhengen. Er det inkluderingsperspektivet som står i fokus, blir samfunnet som helhet, det viktigste. Målet er å skape en inkluderende holdning på skolen som igjen kan bidra til å skape et samfunn som har rom for alle individer. Tanken er at skolen skal endres for å tilpasse seg det mangfoldet som elevene representerer. For å oppnå dette, blir tilpasset opplæring et viktig verktøy.

Disse måtene å tenke integrering og inkludering på, har sine internasjonale røtter. I USA kan vi finne en inkluderingsbevegelse som oppstod tidlig på 80-tallet. Disse kjempet for en total integrering og for avvikling av hele det spesialpedagogiske støttesystemet. De hevdet at det var diskriminerende i seg selv å atskille elevene fysisk. Videre hevdet de at elever ikke er mer ulike enn de er like og at en god lærer bør kunne undervise alle elever. Opplæring utenfor klasserommet er derfor ikke nødvendig og den felles undervisningen skal inneha høy kvalitet uten at noen blir stemplet som annerledes eller spesielle. Når alle er samlet på ett sted, vil alle nyte godt av tilgjengelig ekspertise (Strømstad 2004).

I UNESCOs dokument, Salamanca-erklæringen (1994), ser vi en mer moderat holdning. I følge Strømstad (2004) ser denne erklæringen det som sin hovedmålsetting å bygge solidaritet mellom det mangfoldet elevene representerer, skape et mer inkluderende samfunn, redusere fordommer, skape positive holdninger mellom elevene, bygge ned konflikter mellom etniske grupper og å styrke demokratiet. Den ønsker å gi alle opplevelser av å delta i den samme undervisningen der den enkelte får tilpasset opplæringen til sine evner og sitt nivå.

Vi ser altså at det går an å tenke både individualistisk og kollektivistisk når vi snakker om en inkluderende skole, og det er nettopp hvilket fokus som er viktigst som ofte blir debattert i denne sammenhengen. I kjølvannet av den amerikanske inkluderingsbevegelsen, så vi en slik debatt (Strømstad 2004), der kritikerne hevdet at barna lett kunne bli et offer og at man

tenker for lite på individets behov. På den annen side hevder andre igjen at det er et overordnet fokus på verdier og prinsipper om likeverd som bør stå sentralt.

Skolesystemet i Norge gir ikke uttrykk for å ha tatt noe klart ståsted i denne debatten. I noen sammenhenger ser vi at det er individets individuelle behov det tas hensyn til. I andre ser man igjen at det er den overordnede ideen om et inkluderende fellesskap som står sterkest. Dette avhenger blant annet av den til en hver tid sittende regjering.

Karaktersystemet

Skolens karaktersystem er et eksempel på hvordan skolen er preget av sentrale tendenser i samfunnet. Karakterer er et tilbakemeldingssystem som plasserer den enkelte elev på et nivå i forhold til hva som forventes på de ulike klassetrinn. Det gir elevene en feedback på om de presterer godt eller om det er ting de må jobbe mer med. Dette er et system som gir hvert enkelt individ sin egne og individuelle vurdering. Samtidig har vi karakterer i skolen, for å kunne skape det sammenligningsgrunnlaget som danner grunnlaget for opptak av elever til videre skoler og utdanning.

Karakterer har vært et heftig stridstema i norsk skolepolitikk i all tid. To debatter har stått sentralt her. Den første omhandler det å bruke karakterer i skolen generelt. Her har vi på den ene siden hatt forkjemperne som mener at dette er den eneste praktisk gjennomførbare måten å vurdere elevene på og at det danner et nødvendig grunnlag for opptak til videre skoler. Dessuten gir dette den enkelte elev en tilbakemelding på sin prestasjon, og dette kan skape en positiv konkurranse som bidrar til økt motivasjon for videre arbeid og bedre resultater. En slik individuell tilbakemelding kan gi elevene en positiv opplevelse av å bli sett som et individ, og ikke bare som en del av et fellesskap. Karakterer er også med på å gi elevene en individuell rettsikkerhet. Gjennom å ha klare normer for hvordan vurderingen skal gjennomføres, unngår man at enkeltelever favoriseres på bakgrunn av ”trynefaktor”. Karakterene blir på denne måten et ledd i det å sørge for rettferdig og lik behandling av elevene.

På den andre siden har vi motstanderne som argumenterer for at karakterene er med på å gjøre skolen til en arena preget av destruktiv konkurranse og sammenligning av prestasjoner. Dette kan igjen skape atferdvansker og sosiale problemer (Lysne 2004:10). I kapittel 4 har jeg beskrevet mer inngående hvordan dagens samfunn blant annet er preget av

individualisering, konkurranse, selvrealisering og markedskrefter. Det er mulig å hevde at karaktersystemet i skolen bygger opp under disse tendensene. Allerede fra 13-årsalderen vennenes elevene til å vurderes og sammenlignes med sine medelever. Mange opplever det som et press til å prestere godt nok, både fordi dette er med på å gi sosial aksept, men også fordi dette kreves om du skal ha mulighet til å komme videre dit du ønsker i utdanningssystemet. Det kan altså argumenteres for at skolen bygger opp om en forestilling om at for å lykkes, for få muligheter til å nå sine mål, for å kunne realisere sine drømmer, må man være best. Det kan hevdes at det i dagens samfunn er den ”sterkestes rett” som råder og at skolen bygger opp under en slik kultur. I kommunitarismens ånd kan det påstås at dette svekker solidaritet og andre grunnleggende fellesskapsidealer.

Den andre viktige karakterdebatten, er debatten om hvor vidt karakterene skal være normbasert etter Gaus-kurven eller om den skal være basert på kriterier bestemt av politiske og faglige hensyn (Lysne 2004:118f). Her kan vi igjen se skillet mellom individualisme og kollektivism. Bruker man Gaus-kurven som en normeringsmodell, vil det ikke lenger være snakk om en individuell vurdering av den enkelte elev opp mot noen på forhånd nedsatte faglige kriterier, men derimot en vurdering basert på sammenligning med andre elever. Det er mulig å argumentere for at ikke engang en kriteriebasert vurderingsform, gir elevene noen reel individuell tilbakemelding. Så lenge karakterene kun er standardisert ved hjelp av en skala bestående av tall eller bokstaver, gir det en svært lite nyansert og individuell tilbakemelding på den enkelte elevs prestasjon. Dette er kanskje karaktermotstandernes viktigste argument, nemlig at karakterer kun er med på å sette mennesker i bås i forhold til en gruppe, uten å respektere deres verdi og egenart som individer.

Hva om vi også tenker litt bredere enn bare karakterer, og inkluderer andre former for vurdering av elevene? Vi har i Norge for eksempel hatt mye debatt om nasjonale prøver. Mange vil argumentere for at disse på en negativ måte bygger opp under en individualistisk og egoistisk konkurransekultur. Men det er like fullt mulig å argumentere for at dette er et middel for å styrke nasjonens resultater som helhet. Målet er ikke at den enkelte skal lykkes, men at Norges standard og resultatnivå skal heves slik at vi kan delta i internasjonal konkurranse. Her ser vi igjen det tredje motivet som ligger til grunn for enhetsskoletanken (se punkt 5.1.2), nemlig effektivitetsmotivet som handler om å utnytte alle elevers samlede potensial til det felles beste for hele landet.

Debatten om privatskoler

Privatskolene i Norge har og har hatt trange kår. Som en del av enhetsskoletanken, har det i løpet av det 20. århundret stadig blitt viktigere å skape en felles skole som gir plass for alle. Derfor har det blitt stilt strenge krav til utviklingen av private skoler. Kun skoler som er drives på grunnlag av et bestemt livssyn eller en religion eller som tilbyr et spesifikt pedagogisk tilbud, får tildelt statsstøtte. Likeledes finnes det også enkelte skoler for elever med spesielle behov, men grunntanken er og har vært at alle elever skal gå i den samme, offentlige skolen. De få private skolene som har fått muligheten til å drive, må også forplikte seg til enten å følge den nasjonalt fastsatt læreplanen eller en læreplan som sikrer ”jamgod opplæring” (Ot.prp. 2006-2007:37).

I debatten om privatskoler står konflikten ofte mellom høyre- venstresiden i politikken. Mens høyresiden har kjempet en kamp for de private skolenes rettigheter, har venstresiden holdt fast på idealet om en felles offentlig skole. Mens talsmennene for venstresiden i politikken har argumentert for at utviklingen av private skoler vil øke de sosiale forskjellene i skolen, har høyresiden framsatt sitt ideal om større valgfrihet i skolesammenheng. Gjennom å gi privatskoler mulighet til å drive, vil det skapes et større mangfold i skolen, mener de. Det enkelte barn og dets foreldre gis på denne måten flere alternativer å velge mellom, og slik får vi en skole som i større grad tar vare på det enkelte individs behov. Mot dette argumenterer venstresiden igjen med at den valgfriheten det her kjempes for, aldri vil bli reell. Så lenge det eksisterer private skoler som det koster penger å gå på, blir valgfriheten kun forbeholdt den del av befolkningen som har råd til å betale for barnas skolegang, altså en valgfrihet for de rike. For å oppnå reell valgfrihet må man nettopp ha en felles offentlig skole, slik at alle barn får den samme ballasten og muligheten til å ta selvstendige valg senere i livet. I en artikkel i morgenbladet (2006, nr 17) argumenterer Gudmund Hernes nettopp mot at etablering av friskoler vil skape større valgfrihet. Han hevder at den valgfriheten høyresiden i politikken kjemper for, ikke er en reell valgfrihet. Det å åpne opp for valgfrihet på et område, betyr samtidig å stenge noen valgmuligheter på andre områder. Hernes bruker blant annet Kristin Clemets ønske om å åpne for friskoler som eksempel på dette. Han skisserer at en konsekvens av etablering av friskoler kan være at andre elevplasser blir nedlagt, og at man dermed ikke har oppnådd et større mangfold i valgmuligheter slik intensjonen var.

Et grunnleggende prisnipp for de som kjemper for friheten til å etablere friskoler, er respekten for foreldreretten. Det skal være foreldrene, og ikke myndighetene som tar valg på vegne av egne barn, og dette skjer ikke når staten regulerer utvalget av friskoler til å holdes på et minimum. Helga Hjetland (2003) argumenterer mot dette, og hevder at nettopp en offentlig skole er det som kan styrke foreldreretten. Utviklingen av den offentlige skolen skal ideelt sett skje i samarbeid med foreldre og lokalsamfunn, og på denne måten kan foreldre være med på å prege sine barns hverdag. Blir det derimot åpnet for etablering av friskoler, frykter hun at skolene vil bli underlagt markedets konkurranse. Et marked består av "ferdige" produkter som brukerne kan velge i mellom. Overføres dette til skolen vil det kanskje bli flere typer skoler å velge mellom, men foreldrene vil ikke få større innflytelse og mulighet til å styre sitt barns skolegang. Asbjørn Tveiten(2003) hevder derimot at friskolene, med en i større grad homogen foreldregruppe enn i den offentlige skole, lettere vil kunne møte foreldrenes behov og la disse påvirke skolens utvikling.

Igjen ser vi at bildet er nyansert og at ingenting er så enkelt som det ser ut til. Vi står midt i debatten om kollektivism kontra individualisme samtidig som vi ser at ingen av delene eksisterer i rendyrket form. De som kjemper for private skolars rettigheter, har et individuelt fokus, der det liberalistiske ideal om frihet og individets rett til å gjøre egne selvstendige valg for sitt liv, er det sentrale. Samtidig kan utviklingen av friskoler også være et uttrykk for et kollektivistisk ønske om å skape små og lokale fellesskap og minisamfunn. Dette kan Steinerskolen sees som et eksempel på.

Forkjemperne for en felles offentlig skole har et kollektivistisk fokus der det overordnede målet er samfunnsorientert. Samtidig kan vi også hos dem finne prinsippet om individuell valgfrihet. Forskjellen er at de ønsker å oppnå dette på andre måter enn gjennom å åpne opp for flere privatskoler. Disse to perspektivene er det samme som vi så når det gjaldt distinksjonen mellom inkludering og integrering. Mens inkluderingstanken med det overordnede samfunnspektivet i fokus, kan tilsvare venstresidens kamp for en felles skole for alle, finnes individfokuset, som vi så i integreringstanken, hos de som argumenterer for viktigheten av privatskolenes eksistens. Altså kan individfokuset komme til uttrykk i svært forskjellige sammenhenger, både i en kontekst der man fokuserer på de elevene som har spesielle behov og deres rettigheter, men også i kampen om en mer overordnet verdi, nemlig idealet om valgfrihet for alle.

Markedets styring av enhetsskolen

I kapittel fire beskrev jeg hvordan dagens vestlige samfunn er preget av markedsorientering med økt fokus på konkurranse og liberalisme. Den såkalte NPM-bevegelsen har også fått prege norsk skole de siste tiårene. Kommunene har fått større økonomisk handlefrihet og generelt sett blir skolen i dag i større grad enn tidligere oppfattet på linje med en bedriftsorganisasjon der utdanning forstås som en tjeneste som markedet tilbyr og der elevene og foreldrene er ”kunder” eller ”brukere”. Dette er en utvikling som kan hevdes å true enhetsskolens grunnleggende tanke om en solidarisk, fellesskapsorientert og demokratisk skole (Karlsen 2003). En annet moment som bidrar til økt markedsstyring av skolen, er lovverket knyttet til fordeling av ressurser. I norsk skole i dag er det slik at hver skole får tildelt et beløp basert på antall elever på skolen, uavhengig av elevenes ressurser og eventuelle spesielle behov. På denne måten blir det en kamp skolene i mellom om å tiltrekke seg flest mulig av de ressurssterke elevene som krever lite ekstra oppfølging. Dette kan bidra til å øke konkurransen og å skape store forskjeller mellom skolene, der de svakeste elevene er de som blir hardest rammet.

I utgangspunktet er det derfor lett å tenke på denne kapitalismen og markedsliberalismen som et typisk, tydelig og rendyrket bilde på hvordan en økonomisk individualistisk tankegang preger dagens vestlige samfunn og den norske skolen. I denne sammenhengen blir det også viktig å understreke at denne teknokratiske utviklingen også kan sees som en trussel mot et individualistisk ideal. For kan ikke kapitalismen også sees i et annet lys, nemlig som en totalitær makt som fratruer enkeltmennesket dets mulighet til å ta vare på sin individualitet? Christian Beck beskriver i *Kodenavn skole* hvordan den statlige kapitalismen blir en ”uhyggelig sterk makt” (2000:17). Med penger som middel, kan mennesket styres og individets kritiske tanker kan sløves. På den ene siden kan man altså se på markedet og kapitalismen som noe som gir enkeltmennesket muligheter til å velge og å leve fritt, på den andre siden kan man tenke at dette er noe som styrer og kontrollerer oss.

5.2 Oppsummering: Enhetsskolen – et uttrykk for individualistisk eller kollektivistisk tankegang?

Det mange forbinder med enhetsskoletanken er nok dens idé om å styrke samfunnets fellesskap. Idealet om like muligheter for alle, utjevning av sosiale forskjeller og utvikling

av demokratiet gir uttrykk for en kollektivistisk tankegang. Tanken om formidling av en felles kulturarv er også et uttrykk for dette. Her kan vi gjenkjenne ideen om dannelse av en nasjonal folkeånd som stod sentralt på 1800-tallet. Telhaugs tre første dimensjoner, slik de er beskrevet over (punkt 5.1.2), bærer alle i seg disse fellesskapsidealene. Også frigjørings-/utjevningssmotivet og effektivitetsmotivet (punkt 5.1.2) understreker den kollektive grunntanken bak enhetsskolen. Både tanken om å utjevne sosiale forskjeller og å styrke Norge som nasjon, så landet kan konkurrere internasjonalt, er fokusert på fellesskapet og helheten fremfor individet.

Hva så med ulikhetsprinsippet, Telhaugs fjerde dimensjon, eller det Solstad(2004) beskriver som utviklingsmotivet? Her kan vi kjenne igjen ideene fra reformpedagogikken om at barnet skal være i sentrum og ha frihet til å velge. Respekten for barnets individualitet og særegne behov står i fokus. Enhetsskolen representerer jo også disse tankene, og det er vanskelig å argumentere mot at dette gir uttrykk for individualisme og et ideal om den enkeltes selvstendige verdi. Dessuten begrunnes jo tanken om en felles skole for alle i et prinsipp om at alle skal ha de samme mulighetene. I dette ligger det ikke kun et ideal om å styrke fellesskapet, men også et ønske om at alle skal ha like muligheter til å velge, altså like muligheter til å ta vare på sine individuelle behov og til å realisere seg selv. Denne grunnleggende tanken om frihet til å ta valg i eget liv, bygger på den liberalistiske tankegangen, og kommer ikke bare til uttrykk hos de som kjemper for de private skolenes rettigheter. Den uttrykkes også gjennom tanken om en felles enhetsskole for alle. Ideen er her at likhet forstått som like muligheter, kan skape gode forutsetninger for en positiv ulikhet. En ulikhet som ikke er skjebnebestemt avhengig av evner, bosted eller sosial bakgrunn, men en ulikhet som skaper et positivt mangfold i samfunnet, som representerer at vi alle er forskjellige og skal fylle forskjellige roller og funksjoner i et fellesskap.

Med enhetsskolens kjennetegn og de aktuelle skoledebattene jeg har presentert over, som bakgrunn, vil jeg igjen oppsummere med å si at de individualistiske og kollektivistiske tankemåtene og idealene glir over hverandre og er vanskelig å atskille. Selv et begrep som enhetsskolen, som i utgangspunktet gir assosiasjoner til et kollektivistisk fokus, rommer tanker og et ønske om å gi rom for det enkelte individ.

6. I hvilken grad lar idealene om individualisme og kollektivism seg forene?

Lar individualismen og kollektivismen seg forene? Med henholdsvis trygghet og frihet som kjennetegn på fellesskap og individualisme uttrykker Zygmunt Bauman (2000:37) seg på følgende måte: ”Trygghet og frihet er to like dyrebare og attråverdige verdier som kan avveies mer eller mindre godt mot hverandre, men som neppe noen gang kan forenes fullt ut og friksjonsfritt.” Senere skriver han (2000:53): ”Å gå inn for trygghet krever alltid at friheten ofres, mens friheten bare kan utvides på bekostning av tryggheten. Men trygghet uten frihet er ensbetydende med slaveri, mens frihet uten trygghet er ensbetydende med å være forvillet og overlatt til seg selv.”

Bauman peker her på at konflikten mellom trygghet og frihet eller fellesskap og individualisme kanskje aldri vil løses. Samtidig viser han hvordan individualisme uten fellesskap eller fellesskap uten rom for individualitet, er lite verdt. Derfor tenker jeg at det blir viktig å finne et perspektiv som rommer begge disse idealene. For selv om individualismen og kollektivismen står i konflikt, er de også forutsetninger for hverandre. I Norge, hvor de aller fleste barn går i den offentlige skole, blir dette en arena hvor svært ulike mennesker møtes og må fungere sammen i fellesskap. Dette gir skolen en unik mulighet til å bidra i prosessen for å skape samhold og fellesskap og samtidig gi rom for enkeltindividenes utfoldelse.

For å besvare spørsmålet om hvorfor det er viktig og hvordan vi kan se individualisme og kollektivism i et annet perspektiv, vil jeg i dette kapitlet forsøke å vise hvor uheldig det kan være å fokusere ensidig på det ene eller det andre. Jeg vil bruke eksempler for å belyse dette. Videre vil jeg trekke inn noen begreper fra nærhetsetikken. Disse vil fungere som et redskap til å forstå hva som skjer og hvorfor det er galt kun å beskrive individualisme og kollektivism som motsetninger. De vil også bidra til å sette disse tankegangene inn i et nytt perspektiv. Dette vil jeg bringe med meg inn i debatten om hva skolen kan gjøre for å skape en balanse mellom disse idealene.

6.1 Ekstrem kollektivism og ekstrem individualisme – to sider av samme sak?

Det er som sagt vanskelig å finne individualisme eller kollektivism i rendyrket form. Likevel finnes noen eksempler der det ene eller det andre har fått så stor plass at det virkelig har gått på bekostning av det andre. Det vi ser i begge tilfeller, er at ekstrem fokusering på individualisme eller kollektivism fører til umoral. Vi skal se at det i begge tilfeller kan føre til at hensynet til våre medmennesker ikke ivaretas. Mens individet i et ekstremt kollektivistisk samfunn, vil forsvinne i massene, miste evnen til å tenke fritt og selvstendig og dermed stå i fare for å påføre andre lidelse i blind lydighet til autoriteten, vil individet i et ekstremt individualistisk samfunn, så til de grader være seg selv nærmest, at det ikke går av veien for å skade andre for å oppnå egne mål.

6.1.1 Ekstrem kollektivism

La oss gå til en av historiens ytterligheter; nazi-Tyskland og andre verdenskrig. ”Dyrkelsen av folket, det urgermanske, ariske osv. er særmerket for den tyske, antidemokratiske og antikommunistiske bevegelsen. Den fordrer at den enkelte underkaster seg fellesskapet uten vilkår. ’Du selv er ingenting, ditt folk er alt,’ sa Hitler”. Slik beskriver Dag Østerberg (1999:305) den nazistiske bevegelsen som grunnleggende kollektivt orientert. Det er gitt ut uttallige bøker og filmer som stiller spørsmålet om hvordan dette kunne skje. Hvordan lot tusenvis av normalt oppegående mennesker seg overtale til å bidra i henrettelsen av seks millioner jøder? Mange beskriver en virkelighet der de lot seg rive med av kollektivet. Individene forsvant inn massene og mistet evnen til å tenke kritisk og selvstendig. De mistet oversikten over konsekvensene av sine handlinger, visste ikke hvilke grusomheter de bidro til, de var kuet og under streng disiplin og stilte ikke lenger spørsmålet om de hadde noe valg eller ei. I tillegg ble de lovet et bedre liv og de ble inspirert av en kollektiv idé om en ny verden; det tredje riket der den ariske rase skulle leve sammen i fred og harmoni, der klasseskiller var opphevet, folket kom i arbeid, kvinnenens stilling ble styrket og kulturarven fornyet (Østerberg 1999:305).

I samfunn der et totalitært styre ønsker å overta makten over enkeltindividene, blir opplæringsinstitusjonene viktige redskap. Når barna allerede fra de er små indoktrineres statlige bestemte holdninger og verdier, når selvstendige tanker slås hardt ned på og alt som

formidles, underlegges streng statlig sensur, kan det bygges opp et samfunn av individer som kun er brikker i et spill de selv ikke har oversikt og kontroll over. Hjernevasking, massesuggesjon, disiplin, underkastelse og total lydighet er kjennetegn på slike samfunn.

Roald Nygård (1993) beskriver i boka *Aktør eller brikke* om menneskers selvforståelse som henholdsvis aktører eller brikker i egne liv. Ekstremt kollektivistiske samfunn er gjerne preget av at individene kun opplever seg som brikker. Nygård beskriver hvordan det gjennom forskning er vist at blant et representativt utvalg av befolkningen, vil svært mange av oss påføre andre lidelser hvis en autoritet ber oss om det. Det kan synes som om det er lite som skal til før vi mister vår individualitet, og kun opptrer som en brikke i en kollektiv plan vi selv ikke råder over. Lignende gjør Arne Johan Vetlesen (1996, 2005) rede for, med særlig henvisning til Baumans bok "Moderniteten og Holocaust" (2005), hvordan det er strukturelle trekk ved samfunnet, og ikke individuelle trekk som jødehat og blodtørst, som gjorde grusomhetene under andre verdenskrig mulig. Bauman (2005:274) selv viser blant annet til Roberto Toscano når han forklarer hvordan menneskets individualitet må utviskes for at slike folkemord skal kunne skje: "I motsetning til individuell vold, er gruppevold per definisjon abstrakt. (...) For at man skal kunne utøve gruppevold mot naboen fordi vedkommende tilhører en gitt kategori, må det konkrete individets ansikt utraderes: Personen må bli en abstraksjon." Vi ser altså at ekstremt kollektivistiske systemer kan bidra til å utviske menneskers individualitet, og på denne måten gjøre folkemord og overgrep mulige.

6.1.2 Ekstrem individualisme

Det er ikke like lett å finne historiske eksempler på ekstrem individualisme som har fått samme katastrofale følger som Hitlers nazisme. Kanskje handler det om at ingen kan leve isolert fra sine omgivelser og medmennesker, og at vi til syvende og sist innser at vi er avhengige av fellesskap for å overleve? Likevel kan kanskje deler av verden i dag gi oss et bilde av hva som kan skje hvis all statlig styring opphører. Krigen i Irak er et eksempel. En diktator felles og igjen står et samfunn ute noe felles styresett å forholde seg til. Får vi da anarki? Eller faller vi da tilbake til en "alles krig mot alle", slik Hobbes beskriver vår utilstand om vi ikke hadde innført noen statsmakt? Det er i alle fall tydelig at selv om en diktator ikke er noen god løsning for en nasjon, fungerer heller ikke nasjonen uten et styre.

En annen form for individualisme, som ikke kan hevdes å være noe motstykke til Hitlers nazisme, men som likevel kritiseres for å true viktige verdier i samfunnet, er den sterke individualismen som preger dagens vestlige samfunn. Som beskrevet i kapittel fire, er det flere som hevder at dette er et samfunn preget av manglende moralsk ansvar og solidaritet. Den formen for individualisme vi finner i vårt samfunn uttrykkes gjennom en sterk tro på frihet og individets selvstendighet. Kritikken mot dette er at det *kan* føre til et rått samfunn der solidariteten forsvinner, egoismen råder, der alt står i konkurransens tegn og kun den sterkeste overlever. Lar vi denne tendensen utvikle seg uten en mer felleskapsorientert motvekt, risikerer vi å sitte igjen med et samfunn preget av store forskjeller mellom fattig og rik og mellom de som har reell frihet og selvstendighet og de som er totalt avhengige og uselvstendige.

Dagens aktuelle debatt om miljøet, kan også tjene som et eksempel på at den sterke individualismen som preger dagens samfunn, i enkelte sammenhenger har vippet over i egoisme. Vår vestlige verden er i ferd med å vekkes, men i lang tid har vi stått og sett på utviklingen uten å foreta oss noe. Så lenge klimaendringene ikke innebærer noen umiddelbar risiko for den enkelte, er det få som er villige til å ofre noe for fellesskapets beste. Mest sannsynlig vil konsekvensene først dukke opp for senere generasjoner eller i andre deler av verden, og derfor er det få som virkelig viser vilje til å endre livsstil eller dempe forbruket sitt. Vi vet lite om den fremtidige utviklingen, men det finnes nok av dystre spådommer som forteller oss at følgene av en slik holdning, *kan* bli katastrofale.

Ingerid Straume (2002) belyser dette fra en litt annen vinkel i en artikkel i *Samtiden*. Hun kritiserer ikke individet for å være egoistisk, men beskriver hvordan individualisering, eller sagt annerledes, avpolitisering, likevel er en trussel for miljøet. Hun hevder det fører til et urettferdig press på individet og en ansvarsfraskrivelse for myndighetene. Hun skriver:

”Den nære sammenheng som eksisterer mellom miljøproblematikken og vår samfunnsformasjon – verdenshandelens innretninger, rentebasert kapitalisme, avhengigheten av petroleumsutvinning, arbeidslivets organisering – forsvinner beleilig ut av syne når myndighetenes ”miljøinnsats” konsentreres om individnivå i form av forbrukeropplysning og holdningsskapende tiltak. Det mest sentrale av alle politiske spørsmål, spørsmålet om hvilken type samfunn som skal få utvikle seg, er rett og slett faset ut av miljødebatten.”

Hun etterlyser demokratisering og politisering av samfunnet og hevder dette er forutsetninger for å skape muligheter for miljøforbedringer. På denne måten kan altså for

sterk individualisme, både forstått som egoisme og selvopptatthet og forstått som mangel på kollektive løsninger, sees på som en trussel for planetens opprettholdelse.

6.2 Finnes det et perspektiv som rommer både individet og fellesskapet?

Om vi har en individualistisk eller en kollektivistisk måte å tenke på, handler i bunn og grunn om menneskesyn; hvordan vi definerer mennesket. Er mennesket i hovedsak et individ som lar seg "isolere" eller defineres vi av våre relasjoner til andre? Er vi avhengige eller selvtilstrekkelige? I kapittel to beskrev jeg kort hvilket menneskesyn som ligger til grunn for henholdsvis individualisme og kollektivism. I dette avsnittet vil jeg presentere nærhetsetikken fordi jeg mener denne representerer et menneskesyn som har en fruktbar måte å forholde seg til spennet mellom kollektivism og individualisme på. Den viser gjennom tanken om ansiktets og den andres betydning hvor viktig det er å koble kollektivismen og individualismen sammen.

6.2.1 Med nærhetsetikk som utgangspunkt

Nærhetsetikken er ikke en egen utarbeidet etikk på linje med pliktetikk eller konsekvensetikk. Det er heller en samlebetegnelse på tilnærminger til moralske spørsmål som setter jeg-du-forholdet i fokus. Jeg-du-forholdet forutsetter en nærhet mellom partene, derav begrepet nærhetsetikk. Nærhet kan forstås på to måter, enten som nærhet i fysisk forstand eller som nærhet på det mentale planet. Nærhetsetikken har møtet med den andre, som utgangspunkt, og er opptatt av at det er i dette møtet at ansvaret for den andre gjør seg gjeldene. "Nærhetsetikken hevder at de grunnleggende moralske impulser springer ut av og erfares innenfor rammen av en nærhetsrelasjon mellom et jeg og et du", skriver Vetlesen (1996:8). I motsetning til for eksempel Kants kategoriske imperativ, der det etiske ansvar oppstår på grunnlag av en regel, hevder nærhetsetikerne at det moralske ansvar for den andre oppstår i møtet med denne. Dette møtet oppstår fordi jeget er grunnleggende interessert og bryr seg om den andre, og måten jeget ser på den andre, avgjør hvordan jeget handler overfor duet. Jeget oppfattes av nærhetsetikken som et deltakende subjekt. Denne deltakelsen er forutsetning for at jeget skal oppleve en moralsk relasjon til den andre (Vetlesen 1996). Dette synet samsvarer med det Roald Nygård (1993) skriver i *Aktør eller*

brikke. Han hevder at menneskets opplevelse av å være deltakere eller aktører i eget liv, og ikke tilskuere eller brikker, er forutsetninger for opplevelse av moralsk ansvar overfor andre.

Viktige representanter for nærhetsetikken er blant annet Emmanuel Levinas og Knud E. Løgstrup. Levinas bidrar særlig med sine tanker om ansiktets betydning. Ansvaret for andre pålegges oss ikke gjennom lover og regler, men idet vi møter et annet ansikt, fordres vi til å ta ansvar, et ansvar som er gitt oss ubetinget og som vi ikke kan velge bort. Løgstrup hevder at dette er et av kjennetegnene ved menneskets eksistens. I møtet med den andre konfronteres vi av en absolutt fordring. Og det å være menneske er nettopp kjennetegnet av slike møter og av samspillet med andre (Vetlesen 1996, Baumann 1996, Andersen 1996).

Det finnes utallige eksempler fra virkeligheten som bekrefter tanken om ansiktets og den andres betydning for vår opplevelse av moralsk ansvar. Bare ved å se på våre egne liv, ser vi at det er de som står oss nærmest, vi føler sterkest ansvar for. Fattigdom eller overgrep på et annet kontinent er vanskelig å forholde seg til, det blir for fjernt. Men, idet kvinnen som skal steines for utroskap for å ha blitt gravid utenfor ekteskapet på grunn av voldtekt, gis et ansikt, via TV-bilder og aviser, vekkes engasjementet i oss, og følelsen av ansvar for den andre styrkes.

Nærhetsetikken er ikke i utgangspunktet normativ, den forteller ikke hva vi skal og bør gjøre, og hvem vi har et moralsk ansvar for. Den er i større grad deskriptiv, det vil si at den beskriver hvordan vi faktisk fungerer, skildrer de harde fakta om at vi ikke tar ansvar for dem vi ikke står nær. Vi er mange som ønsker å kjempe for menneskerettigheter og universalistiske prinsipper om individets ukrenkelige verdi. Likevel opplever vi at det først er i et nært møte at vi stilles overfor en absolutt fordring om å ta ansvar. Denne innsikten danner grunnlaget for den moralen nærhetsetikken presenterer.

Den siste representanten for nærhetsetikken jeg ønsker å nevne, er Martin Buber. Han er særlig interessant fordi han plasserer den nærhetsetiske tankegangen inn i en pedagogisk kontekst. I likhet med Løgstrup og Levinas, ser Buber på det mellommenneskelige møtet som moralens kilde. Han er opptatt av spørsmålet om hva mennesket er og hvordan mennesket opptrer i relasjon til den andre. Han beskriver hvordan et menneskeliv er fylt av møter og relasjoner. Han opererer med et skille mellom jeg-det og jeg-du-relasjoner. Store deler av livene våre foregår i jeg-det-forbindelser. I en jeg-det-forbindelse møter vi verden som et objekt som kan måles, veies, kategoriseres og plasseres. Dette er i seg selv ikke noe

galt, men faren oppstår når alle våre møter er av jeg-det-typen. Vi trenger jeg-du-opplevelser. Disse møtene er preget av gjensidighet, respekt, ansvar og dialog (Eide m.fl. 2003).

I pedagogisk sammenheng, har jeg-du-relasjonen blitt sett på som et ideal for møtene og relasjonene som finner sted i skolen, spesielt for relasjonen mellom lærer og elev. Denne tankegangen kom som en reaksjon mot og et alternativ til den autoritære og disiplinære læreren som hadde preget skolen tidligere.

Så hva kan nærhetsetikken bidra med i et ønske om å forene en individualistisk og kollektivistisk tankegang? Nærhetsetikken presenterer et perspektiv som ikke stiller individualismen og kollektivismen opp mot hverandre, men heller viser hvordan disse forenes når det moralske ansvar i det nære møte oppstår. Nærhetsetikken forteller oss om ansiktets betydning, og beskriver hvordan ansiktet hviskes ut både ved ekstrem individualisme og ekstrem kollektivism. Begge ytterligheter fører derfor til umoral. I kollektivismen blir individet kun en i massen, en vi ikke trenger å forholde oss til og ta ansvar for. Abstrahering og utvisking av den enkeltes individualitet kan få katastrofale følger. Likeledes kan ekstrem individualisme vippe over i egoisme. På den måten blir vi narsissister som kun har øye for vårt eget ansikt og ikke den andres.

6.3 Hvilken rolle kan skolen spille?

Kan skolen hjelpe individet å finne sitt ansikt og å gjøre det synlig? Kan den bidra til skape samfunn av nærhet, samfunn som oppfordrer til ansvar for seg selv, sine medmennesker og for samfunnet som helhet? I så fall hvordan? Skolen er en unik møteplass, et lite minisamfunn, der individer med svært ulik bakgrunn møtes og skal fungere i et fellesskap. Skolen har en unik sjanse til og et viktig ansvar for å bidra til en samfunnsutvikling som er preget av fellesskap, solidaritet, likhet, frihet og muligheter for den enkelte til å få bidra med det han/hun har forutsetninger for.

Den gjennomgangen jeg har gjort tidligere i oppgaven, har vist at skolen verken er eller har vært ensidig i sitt fokus på individ eller fellesskap. Det er heller ingen tvil om at de fleste ønsker at skolen skal være et sted der enkeltindividet skal få utvikle seg samtidig som det skal lære å ta vare på sine medmennesker og skape gode fellesskap. Likevel kan det synes

som om mange opplever dette som motsetninger. Det er dette jeg mener er uheldig. Så lenge oppfatningen er at individualisering per definisjon går på bekostning av fellesskapet og omvendt, tror jeg lett man havner i en ytterkant der man fokuserer for mye på det ene eller det andre. Tar man derimot innover seg det perspektivet nærhetsetikken representerer, tror jeg man kan møte denne problematikken på en annen måte. Som nevnt over, tar nærhetsetikken utgangspunkt i at møtet med den andre er en slags urtilstand i den menneskelige eksistens. Den enkelte lever ikke isolert, men utvikler sin identitet nettopp gjennom relasjoner til andre. Gjennom kommunikasjon, samhandling, bekreftelse og anerkjennelse, blir både individet og fellesskapet til, og disse prosessene kan ikke skilles fra hverandre.

For å belyse hvordan skolen kan bruke denne innsikten for å skape en balanse mellom individ og fellesskap, vil jeg i de neste avsnittene bruke debattene jeg beskrev i kapittel fem, som eksempler.

6.3.1 Viktige debatter i dagens norske skole

Tilpasset opplæring, spesialundervisning og den inkluderende skolen

Hvis skolen ønsker å være en plass der det er rom både for individet og for fellesskapet, er det viktig at skolen er bevisst på skillet mellom integrering og inkludering. Dette handler i stor grad om spørsmålet om i hvilken grad skolen skal tilpasse seg elevene og elevene tilpasse seg skolen. Jo mer man satser på tilpasset opplæring fremfor spesialundervisning, jo mer fokuserer man på idealet om en skole som må ha rom for alle, og tilpasse seg de elevene som til en hver tid fyller den.

I 2003 kom en NOU (2003:16) som foreslo å fjerne all spesialundervisning og heller satse mer på tilpasset opplæring. Dette skapte en debatt, der særlig talsmenn for elever med funksjonshemninger eller andre spesielle behov, var kritiske. Å fjerne retten til spesialundervisning for disse gruppene, var å frata dem sin rettsikkerhet, og kunne føre til at de ikke fikk et forsvarlig opplæringstilbud, mente de. På den andre siden stod forkjemperne som mente at gjennom tilpasset opplæring, ville de individuelle behov ivaretas samtidig som man ville unngå uheldige virkninger av spesialundervisning som stigmatisering av enkeltelever og mindre samhold og fellesskap.

Vi står her midt i debatten om individualisme kontra kollektivism. Tar skolen innover seg det perspektivet som hevder at et fellesskap forutsetter at individene får utfolde seg og nærhetsetikkens tanke om at møtet med den andre er en slags urtilstand i den menneskelige eksistens, tror jeg dette kan hjelpe skolen i denne utfordringen. Det er mulig at skolen heller enn å diskutere for og imot, inntar en holdning der de har tro på at det er mulig å jobbe for både og. Inge Eidsvåg (2003:40) formulerer det slik:

”Noen later som om det alltid er en nødvendig motsetning mellom det å undervise klassen og det å undervise den enkelte. Men kjennetegnes ikke den gode undervisning i felles klasse nettopp av at den enkelte elev føler at nå blir det undervist for meg? Når den gode lærer henvender seg til alle, henvender hun seg også til den enkelte.”

Karaktersystemet

I dagens skolesystem er det ikke lenger noen aktuell debatt hvorvidt vi skal bruke karakterer eller ei, så heller enn å ta stilling for eller i mot bruk av karakterer, tror jeg det er viktigere at skolen forsøker å forstå hvilke konsekvenser karaktersystemet kan ha for utviklingen av individene og fellesskapet i skolen.

Et karaktersystem innebærer noen viktige trusler både for enkeltindividet og fellesskapet i skolen. For individets del kan karakterer virke truende, fordi det kan bidra til å båssette enkeltmennesker i kategorier det ikke hører hjemme i. Dette kan skape en opplevelse av ikke å bli sett som individ, men heller av å bli plassert og verdsatt gjennom en skala som gir lite direkte tilbakemelding til den enkelte. Slik bidrar ikke skolen til at eleven finner sitt ansikt og gjør det synlig for fellesskapet, men heller til at ansiktet viskes ut og forsvinner i massen av andre individer som har oppnådd samme resultat. For å motvirke dette, blir det viktig at det i skolen også brukes andre vurderingsformer enn karakterer, og at karakterer suppleres med en tett oppfølging av den enkelte elev. Dette gir mulighet for nyanseringer av tilbakemeldingen til elevene, og kan gi dem en følelse av å bli sett som individ.

Trusselen karakterer kan innebærer for fellesskapet, er også tydelig. Karaktersystemet kan bygge opp under en konkurransekultur der sammenligning og selvhevdelse står i fokus. Dette kan skape en sterk individualisering der den enkelte ikke ønsker å dele sin kunnskap og erfaring med medelever av frykt for selv ikke å prestere best. Kunnskap skapes i fellesskap med andre, og Lev Vygotskijs (2004:166) teori om den proksimale sone forteller oss om hvor mye mer den enkelte elev kan få til med hjelp fra en annen enn det han eller hun

hadde fått til på egen hånd. Det blir derfor viktig at skolen motvirker en slik konkurransekultur ved å skape situasjoner i skolen som ikke er preget av sammenligning og prestasjonspress, men som lar elevene få erfare verdien av samarbeid og fellesskap.

Hvis man i skolen er oppmerksom på disse farene, tror jeg de positive effektene av karakterbruk, som positiv konkurranse, individuell tilbakemelding og styrking av den enkeltes rettsikkerhet, vil komme tydeligere til uttrykk og være et ledd i å skape en skole som både gir rom for individet og fellesskapet.

Debatten om privatskoler

Privatskolenes stilling i Norge endres stadig. Dette kan gjøre det vanskelig for å skolen å forholde seg til denne debatten. Som i forhold til karaktersystemet, tenker jeg derfor at det blir viktigere at skolen er seg bevisst hvilke konsekvenser det ene eller andre har for individet og fellesskapet.

Om vi holder fast på en idé om at vi ønsker at den offentlige skolen skal romme alle, må vi være bevisst at dette kan oppleves som truende for individet. Mange opplever dette som en innskrenking av valgfriheten og muligheten til å gå på en skole som er tilpasset det enkelte individs behov. Selv om alle elever har rett til tilpasset opplæring, ser vi i praksis at dette er svært vanskelig å gjennomføre. Å skape én skole der alle opplever seg sett som individ, får utfordringer på eget nivå og opplever mestring i skolehverdagen, er en stor utfordring som har vist seg vanskelig å håndtere. På den andre siden kan det å åpne for flere private skoler også sees på som en trussel for individet, nettopp fordi det kan bidra til å skape et samfunn der det bare er en elite eller de privilegerte individer som blir sett. Skolens bevissthet rundt dette, og troen på at det er mulig å skape rom for individet samtidig som man opprettholder et rikt og mangfoldig fellesskap, tror jeg kan motvirke at individene forsvinner i massen eller at bare de få og ressurssterke blir sett.

Truslene mot fellesskapet kan vi også se både i de private og de offentlige skolene. Der de private skolene kan kritiseres for å være for homogene og dermed ikke gi elevene erfaringer og trening i å samhandle i et mangfoldig fellesskap, kan den offentlige skolens fellesskap lett preges av klikker og grupperinger som skiller ressurssterke fra ressurs svak eller populær fra upopulær. I begge sammenhenger blir det viktig at skolen, det være seg den private eller den

offentlige, bidrar til at elevene får varierte samarbeidserfaringer og mulighet til å fungere i mangfoldige fellesskap.

Markedets styring av enhetsskolen

Markedets makt i samfunnet, inkludert skolen, kan være med på å true både individets og fellesskapets stilling. Gjennom å benytte seg av termer som *brukere* eller *kunder* i stedet for eleven eller individet, og kunnskapen omtales som en *vare* som kan kjøpes og konsumeres, står vi fare for å viske ut enkeltelevens individuelle egenart. Elevene kan da lett oppleve seg selv om brikker i spill de selv ikke kan styre. På den andre siden kan markeds-kulturen også sies å trampe på solidaritetsverdier og bygge opp under en egokultur, der vi kun er opptatt av egen suksess og ikke tar ansvar for våre medmennesker.

Denne utviklingen i samfunnet er nok vanskelig å snu, men om skolesamfunnet kan fungere som en motkultur i denne sammenhengen, kan den kanskje gjøre elevene rustet til å møte verden utenfor. ”Jeg vil *ikke* at elevene i skolen skal lære å tenke på seg selv som en merkevare i et marked. Jeg vil at de skal erfare at vi blir mennesker i et menneskelig fellesskap, og at vi der også må lære ’beskjedenhet, samdirektighet og hjelpsomhet’, ” skriver Inge Eidsvåg (2003:35). I tråd med det synet Roald Nygård (1993) fremmer i *Aktør eller brikke*, tenker jeg at skolens rolle må være å hjelpe elevene til å oppleve seg som aktører og deltakere i eget liv, og lære dem at de har frihet til å ta egne og selvstendige valg, til tross for at presset fra markeds-kreftene kan virke overveldende. Likeledes må elevene lære å se seg selv som ansvarlige for de mennesker de omgås med og for utviklingen av det fellesskapet de er en del av. På denne måten kan skolen kanskje motvirke markeds-kreftenes tendens til gjøre oss til mennesker som kun har våre egne behov for øye.

6.3.2 Oppsummering og konklusjon – skolen som moraldannende fellesskap

Gjennom et nærhetsetisk perspektiv, har jeg i dette kapitlet forsøkt å argumentere for viktigheten av å finne en god balanse mellom individualisme og kollektivism. Denne balansen handler ikke kun om å se på dette som uforenelige motsetninger som begge må få yte sine bidrag, men også å ta innover seg at disse ytterpunktene alltid vil fungere i et samspill, og at deres ulike perspektiv ikke alltid trenger å gå på bekostning av hverandre.

I læreplanverket for kunnskapsløftet, generell del (1997), løftes det frem et ideal om at skolen skal være med på å utvikle demokratiet. En forutsetning for at dette skal kunne skje, er at skolen er en demokratisk institusjon. Vårt samfunn er preget av pluralitet: Ulike mennesker har ulike holdninger, opplevelser, verdier og interesser. Samtidig har samfunnet også felles interesser. For at et samfunn skal bli demokratisk, er det i følge John Dewey (1997) viktig at en gruppe eller et samfunn, det være seg lokalt eller nasjonalt, kan ha fri interaksjon med andre grupper. Jo større bevissthet det er rundt de enkeltes og de felles interessene, og jo bedre kommunikasjonen mellom disse fungerer, jo sterkere står også demokratiet. For å oppnå dette, er det en forutsetning at både individet og fellesskapet gis rom for å utvikle seg, uten at dette står i en uløselig konflikt med hverandre.

Et slikt samfunn krever et utdanningssystem som klarer å finne denne balansen. I et samfunn som blir stadig mer individualistisk, er skolen i dag en av de få arenaer der fellesskapet fortsatt står sterkt. Skolehverdagen består av mange situasjoner der elevene både må ta hensyn eller erfarer sin avhengighet til andre, det være seg i lek og i friminutt eller når de må vente på tur før de kan si noe. Gjennom møtet med de andre, opplever elevene at de er sårbare og avhengige og de lærer å vise innlevelse og medfølelse. Slik blir eleven også kjent meg seg selv og finner seg selv og sin individualitet. På denne måten kan skolen være et moraldannende fellesskap som gir den enkelte et ansikt og bidrar til å synliggjøre det for fellesskapet (Eidsvåg 2003).

7. Etterord

Som utgangspunkt for denne oppgaven stilte jeg meg innledningsvis følgende tre spørsmål:

- **Hvordan har en individualistisk og kollektivisk tankegang preget samfunnets og skolens utvikling i moderne tid?**
- **I hvilken grad lar det seg gjøre å forene disse to, tilsynelatende motstridende, måtene å tenke på?**
- **Hvilken rolle kan skolen ha med tanke på å bidra til en slik forening?**

Mitt hovedprosjekt har vært å vise at man i skolen må finne en balanse mellom fokuset på individ og fellesskap. Jeg har valgt å fokusere på nærhetsetikk som et mulig perspektiv å møte denne utfordringen med. Kunne jeg ha gjort det annerledes?

Dagens skolepolitiske debatter, viser at norsk skole i dag står midt i denne utfordringen med å plassere seg i spennet mellom individualistiske og fellesskapsorienterte idealer. Det er lite som tyder på at ikke alle ønsker seg en skole der individet ivaretas innenfor rammene av et godt fellesskap. Likevel er det mange ulike oppfatninger av i hvilken grad dette er mulig, om hvilket av ytterpunktene som bør få størst fokus og på hvilken måte skolen best kan finne den rette balansen. I dag ser det ut til at mange politikere tenker at de kan løse de problemene skolen står overfor, ved å øke antall timer elevene befinner seg på skolen hver dag. Er elevene for dårlig i norsk og matte, løses det med flere timer i norsk og matte. Har foreldrene problemer med å få tidsklemma til å gå opp, oppstår forslag om "heldagsskolen".

Men kan en slik styrking av kvantiteten i skolen bidra til å løse en kvalitativ utfordring som å finne en balanse mellom individ og fellesskap? Det finnes flere argumenter for nettopp dette. Dagens enhetsskole har som hensikt å gi like muligheter til alle. Den skal sikre at hvert enkelt individ, avhengig av sosial status og bakgrunn, får de samme forutsetningene for å delta i samfunnet og demokratiet. Samtidig skal enhetsskolen sikre at alle får erfaringer med å fungere i sosiale fellesskap preget av solidaritet og samhold. Sett i dette perspektivet, er det kanskje ikke så dumt at barna bruker så mye av sin tid i skolen. Dette bidrar i alle fall til å gi likest mulige forutsetninger for alle, og i så måte kan dagens skole sies å skape en balanse mellom individ og fellesskap.

Sett med andre øyne, er det også mulig å hevde det motsatte. En stadig økende del av barns liv er institusjonalisert. Skolen sett på som masseutdanning, som et ledd i nasjonal konkurranse, en institusjon med et ønske om at alle skal komme ut like på andre siden, kan bidra til å viske ut ansikter og virke fremmedgjørende. Likeledes kan konkurransekulturen og markedskreftene som preger denne skolen, være med på å skape et negativt individfokus, der den enkelte kun kan lykkes ved å vinne over og trække på andre.

Jeg vil igjen understreke at dette er et *kvalitativt* problem, og kvalitative problemer handler ikke om antall timer elevene oppholder seg i skoleinstitusjonen. Ikke fordi spørsmålene om skolens struktur; om den er offentlig eller privat, om barna skal begynne på skolen når de er fem eller seks år eller om antall timer norsk skal økes eller ei, er uviktig eller uten betydning. Dette er viktige spørsmål som trenger å debatteres og besvares. De kan sikkert også på mange måter ha noe å si for individet og fellesskapet i skolen. Derfor er det viktig både å ta stilling i disse debattene og være bevisst hvordan dette kan påvirke fellesskapets og individets stilling. Likevel har jeg i denne oppgaven forsøkt å se forbi disse strukturelle trekkene ved norsk skole. Jeg tror nemlig ikke at det er her løsningen ligger.

Uavhengig av skolens struktur, tror jeg utfordringen med å finne harmoni mellom fellesskapet og individet, alltid vil eksistere. Dette fordi det er en viktig del av hva menneskelivet dreier seg om. Vi ønsker alle å utvikle oss selv og skape vår identitet, samtidig som vi er avhengige av våre medmennesker og av å finne en plass i det fellesskapet vi lever i. Derfor tenker jeg at dette spørsmålet i større grad handler om forståelse, holdninger og menneskesyn. Vi må ta innover oss at virkeligheten aldri er så enkel og unyansert at den uproblematisk kan inndeles i kategorier som individualisme og kollektivism. Slike kategorier er redskap som gjør det enklere for oss å forstå verden, historien og samfunnet vi lever i. På mange måter kan dette være positivt, så også når det gjelder skillet mellom individualisme og kollektivism. Likevel har det vært viktig for meg i denne oppgaven å belyse at dette også kan være svært uheldig og lite hensiktsmessig.

Et for sterkt fokus på skillet mellom individualisme og kollektivism er med på å skape en forestilling om dette som to uforenelige idealer om hvordan vi ønsker at vårt samfunn skal fungere. Slik jeg ser det, er ikke en individualisme som går på bekostning av fellesskapet, en vellykket individualisme. For et individ som ikke har noe fellesskap å fungere innenfor, vil heller ikke kunne fungere lenge som individ. På samme måten kan ikke et fellesskap som

ikke lar individet utvikle seg, fungere som fellesskap i lengden. Det vi da får er totalitære styrer, der det kun er ett enkelt individ som får regjere.

Nærhetsetikken bidrar i denne sammenhengen med et viktig perspektiv som gjør det mulig å forholde seg til individet og fellesskapet uten at dette blir sett på som motsetninger. Et viktig mål for norsk skole i dag, etter min mening, er derfor en holdningsendring og bevisstgjøring som bidrar til økt tro på at det er mulig å forene idealene om individets selvrealisering og fellesskapets harmoni. Til tross for at skillet og konflikten mellom individualisme og kollektivismen kanskje aldri vil oppheves totalt, tror jeg at en slik holdningsendring, kan bidra til at flere elever får erfare at det er i møtet med andre at vi finner oss selv. For det er nettopp gjennom samspill og kommunikasjon, at får vi utfolde oss og utvikle vår identitet.

Kildeliste

Andersen, Svend. 1996. K. E. Løgstrups etikk.I: Vetlesen, Arne Johan (red.). *Nærhetsetikk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal

Bauman, Zygmunt.1996. *Levinas' og Løgstrups strategi for morallivet*. I: Vetlesen, Arne Johan (red.). *Nærhetsetikk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal

Bauman, Zygmunt. 2000. *Savnet fellesskap*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.

Bauman, Zygmunt. 2001. *The individualized society*. Cambridge: Cambridge Polity Press

Bauman, Zygmunt. 2005. *Moderniteten og Holocaust*. Oslo: Vidarforlagets kulturbibliotek.

Beck, Ulrich.1992. *Risk Society*. London: Sage

Brusdal, Ragnhild og Frønes, Ivar. 2003. *Forbrukersamfunnet. Velstand, nyanser og forbruk i oljealderen*. I: Frønes, Ivar og Kjølørød, Lise (red.). *Det norske samfunn*. Oslo: Gyldendal.

Dewey, John. 1997. *Demokrati och utbildning*. Gøteborg: Daidalos

Durkheim, Emile. 2001. *Selv mordet*. Oslo: Gyldendal

Eide, Solveig Botnen m.fl. 2002. *Fordi vi er mennesker. En bok om samarbeidets etikk*.Bergen: Fagbokforlaget

Eidsvåg, Inge. 2003. *Skolen som fellesskap*. I: Østerud, Per og Johnsen, Jan (red.). *Leve skolen! Enhetsskolen i et kulturkritisk perspektiv*. Vallset: Opplandske Bokforlag.

FN. 1948. *Verdenserklæringen om menneskerettighetene*.

Gelso, C. og Fretz, B. 2001. *Counseling Psykology*. 2.Ed. Belmont: Wadsworth Group/Thomsom Learning

Giddens, Anthony. 1996. *Modernitet og selvidentitet. Selvet og samfundet sen-moderniteten*. København: Hans Reitzels Forlag

Haga, Ånund. 2002. *Georg W. F. Hegel*. I: Eriksen, Trond Berg (red.). *Vestens store tenkere*. Oslo: De norske bokklubbene

Hansson, Sven Ove. 2002. *John Rawls: introduktion*. I: Rawls, John, Sen, Amartya og Walzer, Michael. Stockholm: epan

Hernes, Gudmund. 2006. *Morgenbladet*. Nr. 17.

Hjetland, Helga. 2003. *Offentleg mangfald eller private utvalsskular*. I: Flateby, Torgeir (red.). *Tusenfryd. Skolefrihet og menneskeretter*. Oslo: Didakta Norsk Forlag AS

Horntvedt, Dag. 2003. *Steinerskolens særpreg*. I: Flateby, Torgeir (red.). *Tusenfryd. Skolefrihet og menneskeretter*. Oslo: Didakta Norsk Forlag AS

Huggler, Jørgen. 2004. *Georg Wilhelm Friedrich Hegel: Erfaring og femmedgjørelse*. I: Steinsholdt, Kjetil og Løvlie, Lars (red.). *Pedagogikkens mange ansikter*. Oslo: Universitetsforlaget

Johannesen, Eva, Kokkersvold, Erling og Vedeler, Liv. 2001 *Rådgivning. Tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis*. 2.utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk

Kant, Immanuel. 1993. *Oplysning, historie, fremskridt*. Slagmark: Slagmark Skyttegravsserie

Karlsen, Gustav E. *Enhetsskolen, styring og marked*. I: Østerud, Per og Johnsen, Jan (red.). *Leve skolen! Enhetsskolen i et kulturkritisk perspektiv*. Vallset: Opplandske Bokforlag

Kingdom, John. 1992. *No such thing as society? Individualism and Community*. Buckingham, Philadelphia: Open Universty Press

Korsgaard, Ove og Løvlie, Lars. 2003. *Indledning*. I: Slagstad, Rune, Korsgaard, Ove og Løvlie, Lars (red.). *Dannelsens forvandlinger*. Oslo: Pax Forlag

Kränge, Olve og Øia, Tormod. 2005. *Den nye moderniteten. Ungdom, individualisering, identitet og mening*. Oslo: Cappelen

Kunnskapsdepartementet. LOV 1998-07-17 nr 61: *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*.

Kunnskapsdepartementet. NOU 2003:16 *I første rekke*.

Kunnskapsdepartementet. Stortingsmelding nr. 29 1994/1995. *Om prinsipper og retningslinjer for 10-årig grunnskole - ny læreplan*

Kunnskapsdepartementet. Odelstingsproposisjon 2006/2007:37 *Om lov om endringer i friskolelova*

Kurrild-Klitgaard, Peter. 2004. *Adam Smith*. København: Jurist og økonomiforbundets Forlag

Lysne, Anders. 2004. *Karakterer og kompetanse. Kampen om skolen*. Bind 2. Oslo: Universitetet i Oslo.

Marsdal, Magnus Engen og Wold, Bendik. 2004. *Tredje venstre: for en radikal individualisme*. Oslo: Forlaget Oktober

Molland, Einar. 2002. *Augustin*. I: Eriksen, Trond Berg (red.). *Vestens store tenkere*. Oslo: De norske bokklubbene

Myhre, Reidar. 1996. *Grunnlinjer i pedagogikkens historie*. Oslo: Gyldendal

Nygård, Roald. 1993. *Aktør eller brikke? -om menneskers selvforståelse*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Pedagogisk-psykologisk ordbok. 1984. Oslo: Kunnskapsforlaget

Phillips, D. C.. 1992. *The Social Scientist's Bestiary. A guide to Fabled Thrats to, and Defenses of, Naturalistic Social Science*. Pergamon Press

Schou, Lotte Rahbek. 2004. *Immanuel Kant: Mennesket er den eneste skabning der har brug for opdragelse*. I: Steinsholdt, Kjetil og Løvlie, Lars (red). *Pedagogikkens mange ansikter*. Oslo: Universitetsforlaget

Signert, Kerstin. 2004. *Maria Montessorri. Läkaren som blev pedagog*. I: Steinsholdt, Kjetil og Løvlie, Lars (red). *Pedagogikkens mange ansikter*. Oslo: Universitetsforlaget

Skirbekk, Gunnar og Gilje, Nils. 1996. *Filosofihistorie 1. Innføring i europeisk filosofihistorie med særlig vekt på vitenskapshistorie og politisk filosofi*. Oslo: Universitetsforlaget

-
- Slagstad, Rune. 2003. *Folke dannelsens forvandlinger*. I: Steinsholdt, Kjetil og Løvlie, Lars (red). *Dannelsens forvandlinger*. Oslo: Pax Forlag
- Solerud, Erling. 2005. *Pedagogiske grunnproblemer – i historisk lys*. Oslo: Kunnskapsforlaget
- Solstad, Karl Jan. 2004 *Einskapsskolen – likeverd og mangfold under same tak?* I: Solstad, Karl Jan og Engen, Thor Ola (red.) *En likeverdig skole for alle? Om enhet og mangfold i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Steinnes, Jenny. 2004. *Rudolf Steiner: Pedagogikk som kunstnerisk praksis*. I: Steinsholdt, Kjetil og Løvlie, Lars (red). *Pedagogikkens mange ansikter*. Oslo: Universitetsforlaget
- Steinsholdt, Kjetil. 2004. *John Locke: oppdragelse som fars store prosjekt*. I: Steinsholdt, Kjetil og Løvlie, Lars (red). *Pedagogikkens mange ansikter*. Oslo: Universitetsforlaget
- Storheim, Eivind. 2002. *Immanuel Kant*. I: Eriksen, Trond Berg (red.). *Vestens store tenkere*. Oslo: De norske bokklubbene
- Storheim, Eivind. 2002. *Niccoló Machiavelli*. I: Eriksen, Trond Berg (red.). *Vestens store tenkere*. Oslo: De norske bokklubbene
- Storheim, Eivind. 2002. *Thomas Hobbes*. I: Eriksen, Trond Berg (red.). *Vestens store tenkere*. Oslo: De norske bokklubbene
- Straume, Ingerid S. 2002. *Den avpolitiserende miljøpolitikken*. I: Samtiden. Tidsskrift for politikk, litteratur og samfunnsspørsmål. Nr. 2. Oslo.
- Strømstad, Marit. 2004. *Inkluderende skole – hva er det?* I: Solstad, Karl Jan og Engen, Thor Ola (red.) *En likeverdig skole for alle? Om enhet og mangfold i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Telhaug, Alfred Oftedal. 1994. *Utdanningspolitikken og enhetsskolen*. Oslo: Didakta Norsk Forlag AS
- Tveit, Lise Fløtberg. 2004. *Romantikk og kommunitarisme – parallellstudie*. Hovedoppgave i idéhistorie. Institutt for kulturstudier. Universitetet i Oslo

Tveiten, Asbjørn. 2003. *Frie skoler – frihet til samfunnskritikk?* I: Flateby, Torgeir (red.). *Tusenfryd. Skolefrihet og menneskeretter*. Oslo: Didakta Norsk Forlag AS

UNESCO. 1994. *Salamancaerklæringen*

Utdanningsdirektoratet. 1997. *Læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring. Generell del*

Vetlesen, Arne Johan. 1996. *Følelser og nærhetsetikk*. I: Nordtvedt, Per og Vetlesen, Arne Johan. *Føleser og moral*. Oslo: Ad Notam Gyldendal

Vetlesen, Arne Johan. 1996. *Kommunitarisme*. I: Samtiden. Nr 4. 1996. Oslo: Aschehoug

Vetlesen, Arne Johan 1996. *Nærhetsetikk*. Oslo: ad Notam Gyldendal

Vetlesen, Arne Johan. 2003. *Det frie mennesket? Et sosialfilosofisk blick på patologiene i opsjonssamfunnet*. I: Nafstad, Hilde Eileen (red.). *Det omsorgsfulle mennesket. Et psykologisk alternativ*. Oslo: Gyldedal

Vetlesen, Arne Johan. 2005. *Etterord ved Arne Johan Vetlesen*. I: Zygmunt Bauman. *Moderniteten og Holocaust*. Oslo: Vidarforlagets kulturbibliotek

Vygotskij, Lev S. 2004. *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal

Winter-Jensen, Thyge. 1998. *Undervisning og menneskesyn – hos Platon, Comenius, Rousseau og Dewey*. Kjøbenhavn: Akademisk forlag

Østerberg, Dag. 1999. *Det moderne*. Oslo: Gyldendal