

Taraldsen, E. (2024). Menneskeverd og ensretting: Grunnprinsipper i lærerens lovfestede samfunnsoppdrag. I O.P. Vestheim & I. Elden (red.), *Lærreliv i en mangfoldig norsk skole* (s. 175–195). Fagbokforlaget.
DOI: <https://doi.org/10.55669/oa340109>

Kapittel 9

Menneskeverd og ensretting

Grunnprinsipper i lærerens lovfestede samfunnsoppdrag

Eldar Taraldsen

«Love’s the only engine of survival»

(Fra sangen «The future» av Leonard Cohen)

Inngang

I dette kapitlet vil jeg belyse og drøfte lærerens lovfestede samfunnsoppdrag med utgangspunkt i opplæringslovens formål § 1-1, og Overordnet del i LK20. Alle som arbeider med skole og i skolen, må forholde seg til et lovfestet mandat og verdigrunnlag slik det uttrykkes i opplæringsloven (Stortinget, 1998) og i dens forskrift: Læreplanverket for Kunnskapsløftet – LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2017d). Lærerutdannere og lærerstudenter må i tillegg forholde seg til rammeplanene for grunnskolelærerutdanning, der det i innledningen står: «Har bred kunnskap om lærerprofesjonen, fagenes egenart og historie, og forståelse av skolens utvikling som organisasjon, dens mandat, verdigrunnlag og plass i samfunnet» (Kunnskapsdepartementet, 2016, § 2).

Utgangspunktet for denne antologien var en nysgjerrighet på hvordan et lærerliv oppleves i en skole som i løpet av de siste 25 årene har beveget seg fra en dannelses- og fellesskole mot en mer individualisert konkurranseskole med økende standardisering, ensretting og resultatorientering (Bjordal & Haugen, 2021; Moos, 2018; Schaanning, 2018; Biesta, 2014; Taraldsen, 2022). Derfor er det naturlig, som et delprosjekt, å se på om en slik utvikling finner sin legitimitet i skolens samfunnsoppdrag slik det kommer til uttrykk i styringsverket.

Ved å benytte teorier fra eksistensfilosofi, filosofisk estetikk og nærhetsetikk er ambisjonen å lyssette en del viktige betingelser som må foreligge dersom lærere skal få muligheten til å innfri skolens mandat. Første del av kapitlet vil, etter en kort presentasjon av skolens lovfestede mandat, fremlegge en påstand om at de siste 25 årene har foregått en dreining i skolens praksis. Min påstand er at målstyring og resultatorientering – implisitt en økende ensretting og standardisering – tar stadig større plass i skolekulturen uten at dette finner sin legitimitet i skolens overordnede mandat. Det kan synes som om skolen bedriver en praksis som ikke samsvarer med eget lovgrunnlag. For å drøfte en slik påstand vil ulike eksistensfilosofiske perspektiver diskuteres opp mot skolens aktuelle praksiser for å kunne fremtvinge motsetninger som kan være med og gi dybde innenfor en slik diskurs. Her vil muligens også skolepolitiske føringer smette innom og blande seg inn i diskursen. Bakteppet er en dikotomi jeg setter opp mellom *menneskeverd* og *ensretting*.

Med et hovedfokus på lærerprofesjonens mandat og verdigrunnlag vil jeg forsøke å løfte frem en del spørsmål og reflektere omkring hvordan lærere må få leve sitt liv i skolen dersom de skal kunne settes i stand til å ivareta et slikt verdigrunnlag og mandat. Omdreiningen kretser rundt følgende spørsmål: *Hvilke utfordringer kommer til syne innenfor noen av dagens skolepraksiser dersom vi holder dem opp i lyset fra skolens mandat og verdigrunnlag, og noen av de filosofiske tradisjoner og føringer dette mandat har sine opprinnelser innenfor?*

Min vei – en fordomsfull søken etter nye meningsenheter

Metodologisk følger denne artikkelen Martin Heideggers anbefalinger om at forskning innenfor humanvitenskapene er å være underveis (er-faring) (Heidegger, 2007; Nicolaisen, 2003). Min erfaring når jeg startet dette arbeidet, var

at den nyopprettede alliansen mellom standardisering og ensretting på den ene siden og menneskeverd, demokrati, identitet og mangfold på den andre fremstår som et oksymoron – begreper som gjensidig utelukker hverandre. Denne alliansen fremstår for meg som et paradoks. Dette kapitlet vil på noen måter kanskje være med og avklare om en slik fordom som ligger der som en påstand, representerer noen form for sannhet? Mine følelser og tanker innenfor den erfaringsreisen som danner grunnlaget for mine skriftliggjorte tanker, er ikke en allerede opparbeidet hovedvei, en *methodos* (gresk: hodos). Heidegger åpner for en mer naturlig forskningstilnærming innenfor humanvitenskapene, der en *enhet i søken* erstatter naturvitenskapenes *enhet i vei* (Heidegger, 2007) – en søken der veien blir til på en stadig jakt etter nye svar. Jeg søker blant annet innenfor eksistensfilosofi og filosofisk estetikk etter lysninger i et dunkelt pedagogisk landskap og innretter veivalgene deretter. Ofte vil en slik metodologisk orientering innebære at jeg må forlate hovedveien og trække opp en ny sti, ikke nødvendigvis for å finne absolutte og endelige svar, men for å finne gjemte innsikter som kan åpne for nye viktige spørsmål. Forskning innenfor Heideggers forståelser er mer en personlig reise i en stadig søken etter nye spørsmål som du selv stiller underveis i møtet med andres uttrykte inntrykk (Nicolaisen, 2003). Dette er en uttrykkestetikk vi kjenner igjen hos Benedetto Croce og Carl Vilhelm Boye Holst, innenfor den retningen som ofte benevnes som filosofisk estetikk (Croce, 1969; Holst, 1953), en tilnærming jeg – inspirert av Holst -- har benevnt som *estetisk fenomenologisk hermeneutikk* (Taraldsen, 2020a, s. 15). Jeg søker en indre meningssammenheng, som oppstår i møtet mellom mine fordommer og det som uttrykkes. I dette kapitlet, der jeg møter tekster, vil det uavlatelig i forskningsreisen komme frem meningsutkast som tar meg videre i min søken – en hermeneutisk sirkelbevegelse der fordommene justeres i møtet med stadig nye uttrykk:

Den som vil forstå en tekst, fullbyrder alltid et utkast. Han fremkaster en helhetlig mening i det øyeblikk en første mening viser seg i teksten. En slik første mening viser seg på sin side bare fordi man allerede leser teksten med visse forventninger til en bestemt mening. Å forstå det som står i teksten innebærer å utarbeide et slikt første utkast, som riktignok alltid blir revidert i lys av hva man finner ut når man trenger lenger inn i meningen. (Gadamer, 2012, s. 303–304)

Dette er innenfor det Gadamer benevner som «en teori om den hermeneutiske erfaringen» (Gadamer, 2012, s. 302). Når han fletter sammen erfaring og tilnærming, skjønner vi at forståelsen lever i faringen, den er i stadig bevegelse – i en reise, en forskningsreise. Dermed vil en forsker bevege seg mot å bli en erfaren innenfor det tema det forskes innenfor når denne reisen medfører et møte med stadig nye uttrykk. På samme måte som vi reiser på ferie der vi tror vi skal få meningsfulle dager og opplevelser, vil jeg som forsker, i spennet mellom menneskeverd og ensretting, kunne påtreffe uttrykk (her tekster) som øker min erfaring og gjør meg til et menneske med større erfaring innenfor dette fokus. Dette er på ingen måte noen fenomenologisk hermeneutisk analyse. Det er heller det Gabriel Marcel benevner som «Saluer les phénomènes» – jeg skal hilse på fenomenene (Aarnes, 1981, s. 213; Marcel, 1958, s. 21). Underveis i denne hilsningsreisen vil mine forståelser i noen henseender kunne sies å være nærmere en sannhet for meg enn der jeg var ved begynnelsen av dette arbeid. Så må leseren ta inn dette uttrykk som sitt inntrykk, som står i veikanten og ønsker å hilse på han.

Overordnet del av læreplanverket (LK20)

Overordnet del av læreplanverket har et grunnuttrykk, som har sine opprinnelser innenfor den tyske pädagogik-tradisjonen, der mennesket som eksistens er det filosofiske grunnlaget for en barnesentrert dannelsespedagogikk (Bostad & Pettersen, 2019; Rømer, 2015). Før jeg skal se nærmere på hvor jeg mener dette grunnuttrykket har sine opprinnelser, og hvilke konsekvenser og forpliktelser som følger i dets kjølvann, vil jeg se på hvilke føringer og forpliktelser som uttrykkes i overordnet del.

Verdier og prinsipper for opplæringen

I innledningen til overordnet del i LK20 presiseres et grunnsyn som skal gjennomsyre hele grunnopplæringen:

Den overordnede delen beskriver det grunnsynet som skal prege pedagogisk praksis i hele grunnopplæringen. Den skal også ligge til grunn for samarbeidet mellom hjem og skole. Overordnet del tydeliggjør skolens og

lærebedriftens ansvar for danning og for utvikling av kompetansen til alle deltakere i grunnopplæringen. Alle som arbeider i grunnopplæringen, må la dette grunnsynet prege planleggingen, gjennomføringen og utviklingen av opplæringen. (Kunnskapsdepartementet, 2017a)

Her ser vi at grunnsynet henvender seg både til dannelsingsoppdraget og opplæringsoppdraget. Overordnet del er organisert i tre kapitler:

1. Opplæringens verdigrunnlag
2. Prinsipper for læring, utvikling og danning
3. Prinsipper for skolens praksis

Når jeg snart skal drøfte skolens samfunnsoppdrag, vil diskursen overveiende ta utgangspunkt i opplæringens verdigrunnlag. Dette er første kapittel i overordnet del og fremstår derfor som noe overbyggende, noe grunnleggende, som alt det andre i Læreplanverket må forholde seg til. Verdigrunnlaget er at alle elever skal gis verdi, bygge en egen identitet, utvikle kritisk tenkning og en etisk bevissthet, utfolde skaperglede, engasjement og utforskertrang og utvikle respekt for naturen og miljøbevissthet, og utdanningen skal fremme demokrati og medvirkning (Stortinget, 1998; Kunnskapsdepartementet, 2017c). Læreplanverket og opplæringsloven representerer det doble oppdrag der danning og utdanning sammen er det fokus som pålegges. I avsnitt 4 vil jeg trekke frem kvalitetsvurderingssystemet, som jeg opplever representerer en ensretting og standardisering av skoledagene både for lærere og elever.

Når det underordnede blir overordnet

Overordnet del i Læreplanverket for kunnskapsløftet (LK20) beskrives i innledningen slik:

Overordnet del av læreplanverket utdyper verdigrunnlaget i opplæringslovens formålparagraf og de overordnede prinsippene for grunnopplæringen. Den består av denne innledningen, gjengivelse av formålparagrafen og tre kapitler [jf. forrige avsnitt]. (Kunnskapsdepartementet, 2017a)

Den siste delen av LK20 er fagdelen. Den første delen benevnes som overordnet noe annet. Dermed er det naturlig å hevde at fagdelen i LK20 er underordnet overordnet del. Vi skal etter hvert komme tilbake til hva overordnet del angir som viktig for lærerarbeid i skolen. Før det skal vi imidlertid dvele litt ved det jeg vil betegne som en problematisk tildragelse gjennom et skolepolitisk grep som snur opp ned på forholdet mellom overordnet og underordnet del i LK20. Det omhandler det som benevnes som kvalitetsvurderingssystemet i skolen. Vi skal også diskutere om det jeg hevder er en utvikling mot ensretting og standardisering, er en legitim skolepraksis veid opp mot føringene i overordnet del av LK20.

Nasjonalt kvalitetsvurderingssystem

Nasjonalt kvalitetsvurderingssystem (NKVS) omfatter nasjonale prøver, kartleggingsprøver, eksamensresultater, brukerundersøkelser, internasjonale undersøkelser, statlig tilsyn og nettstedet skoleporten (Meld. St. nr. 21, 2017, s. 65). Når regjeringen sier i kapittel 6 i Meld. St. nr. 21 (2017) at «Å sørge for høy kvalitet i opplæringen er en av de viktigste oppgavene for lærere, skoleledere og lokale og nasjonale myndigheter. For å kunne sette konkrete mål, og utforme en strategi for hvordan disse målene skal nås, er det viktig å få kunnskap om elevenes læring og utvikling» (Meld. St. nr. 21, 2017, s. 64), blir det et utgangspunkt som dreier kvalitetsbegrepet over på å omhandle predikerte læringsmål og en omfattende testing av om elevene innfrir disse målene. Her er det også interessant å merke seg at bakgrunnen for innføringen av kvalitetsvurderingssystemet ikke er grunnfestet i egne lover og forskrifter, men i en ekspertuttalelse fra OECD i 1989:

Utover at elevene har krav på sluttvurdering og undervisvurdering, regulerer ikke opplæringsloven hvilke former for vurdering lærerne skal gjennomføre. Lekseprøver, ukesluttprøver og heldagsprøver er en del av skolens virksomhet, uten at det er en del av kvalitetsvurderingssystemet på nasjonalt nivå.

I 1988 konkluderte en internasjonal ekspertgruppe med at staten hadde lite informasjon om sentrale sider ved elevenes opplæringstilbud, for eksempel om lærerressursene, organisering av opplæringen og læring-sutbyttet. Staten hadde dermed begrenset kunnskap om hvordan statlige tiltak for å styrke elevenes opplæring faktisk fungerte, eller om elevenes rettigheter ble ivarettatt. (Kunnskapsdepartementet, 2017b)

Regjeringens grep med å utvide testingen av norske elever basert på anbefalinger fra en utenlandsk ekspertgruppe innenfor OECD, der de hekter skolens kvalitet i så sterk grad til elevenes prestasjoner i å resitere predikerte læringsmål, kritiseres i økende grad av ulike forskere (Biesta, 2014; Moos, 2018; Rømer, 2015; Schaanning, 2018) – ikke overraskende da OECD ikke er en organisasjon som drives av pedagoger, men av økonomer. Professor i idéhistorie Espen Schaanning går så langt at han hevder at skolens resultatorientering produserer tapere: «Dette gjelder alle fag der man setter opp mål som alle elever skal nå på bestemte tidspunkter. På alle slike områder er man dømt til å skape en differensiert elevmasse: Noen vinnere, mange midtels og noen få tapere» (Schaanning, 2018, s. 71–72). Professor i pedagogikk Gert Biesta sier at et skolesystem som i økende grad overveiende fokuserer på læring av predikert kunnskap, står i fare for å «råtne opp innenfra» (Biesta, 2014, s. 26). Dersom vi innenfor en slik diskurs løfter blikket og tar inn LK20 i sidesynet, dukker det umiddelbart opp et spørsmål jeg tror bør stilles når vi ser hvor inngripende kvalitetsvurderingssystemet blir i ulike skolars praksis: Har kvalitetsvurderingssystemet legitimitet innenfor rammene av Læreplanverkets overordnede del?

Overordnet del blir underordnet

Dersom vi tar perspektivene til Biesta og Schaanning til etterretning, fremstår målstyringen og kvalitetsvurderingssystemet, som i økende grad har preget skolen de siste 25 årene, svært problematisk. Biesta sier at skolen gjennom sitt dannelses- og undervisningsoppdrag bør ha fokus på tre forhold: kvalifisering, sosialisering og subjektivering (Biesta, 2014). Han hevder at målstyringen og resultatorienteringen ikke bare fortrenger subjektiveringen i skolen, men direkte motarbeider den: «... læring er det siste en pedagog bør være opptatt av, ...» (Biesta, 2014, s. 83). Biestas påstand stiller målstyringen og kvalitetsvurderingssystemet i et problematisk lys. Standardiseringen og ensrettingen med felles predikerte læringsmål og utstrakt testing av disse motarbeider muligheten til at hver enkelt elev skal kunne utvikle sin egen identitet. Dermed svekkes muligheten for at alle elevene skal kunne oppleve seg som verdifulle og meningsfulle i skolen. Det betyr at den standardiseringen og ensrettingen læringsfokuset representerer, kan vise seg å stå i veien for undervisningens viktigste mål: subjektiveringen.

Når norske skolepolitikere med regjeringen i spissen påstår at god kvalitet omhandler målstyring og resultatorientering, får de sterke innsigelser av både Schaanning og Biesta. Samtidig har det underveis i dette forskningsprosjektet kommet til syne noe langt mer alvorlig: Den standardisering og ensretting som målstyringen og resultatorienteringen representerer, ser ut til å motarbeide mange av intensjonene som er nedfelt i opplæringsloven § 1-1, beskrevet mer utfyllende i overordnet del i LK20. Det læringsfokuset målstyringen og kvalitetsvurderingssystemet påtvinger lærere og elever, endrer skolen i en retning som fremstår som direkte lovstridig. Norske politikere kan se ut til å bryte lover og forskrifter de selv har vedtatt. Standardiseringen og ensrettingen stiller seg i veien for de overordnede prinsipper om å fremme menneskeverd, demokrati, identitet og mangfold.

Det viktigste i skolen kan ikke måles

Kvaliteten i skolen måles i dag hovedsakelig innenfor elevers måloppnåelse på ulike kartleggingsverktøy. Vi ser det både innenfor PISA og Nasjonale prøver. Hele systemet er basert på at kvaliteten i den enkelte skole vurderes gjennom sammenligninger mellom skolene i Norge og mellom norske elever og alle de andre landene som er med innenfor PISA (Moos, 2018, s. 67). Internasjonale sammenligninger blir som et spill for politikere, rektorer og lærere. Innsatsen på skoleområdet blir besluttet ut fra om disse resultatene blir mottatt med tilfredshet eller ikke. Når alle elever innenfor OECD-området skal testes i det samme, er det naturlig at læreres og elevers mangfoldige forskjellighet må ofres til fordel for ensretting og standardisering. Forskjellighet blir fort sand i et slikt ensartet testmaskineri. Det problemet som viser seg innenfor denne utviklingen, er at skolens praksis beveger seg bort fra sitt eget lovpålagte mandat. Det som går tapt innenfor den standardiseringen og ensrettingen som foregår, er at stadig flere elever mister sin verdighet i skolekulturen. Vi er vitne til det jeg tidligere har benevnt som «det absurde skoleteater» (Taraldsen, 2020b). Et nedvurdert menneske vil nok ikke over tid trives i skolen. Alle lærere er avhengig av å slippe inn hos sine elever dersom elevene skal slippe inn læreren. Norges første professor i barnepsykiatri, Hilchen Sommerschild, har skrevet et dikt som heter «Evaluering»:

Hvis du er glad i målinger

så kan du måle neser
den er litt lang på svenskene
og kort på en kineser.

Men vil du prøve målinger

på gleden i et sinn
så får du ikke gjort det
for du slipper ikke inn.

Du kan nok komme uten mål

for det kan hjertet tåle
men når du slik har bedt deg inn
så kan du ikke måle.

Sommerschild, 1999

Sommerschild underbygger det problematiske ved en utvikling mot ensretting og standardisering der norske skolepolitikere tror at økende måling av norske elever skal gjøre en god skole bedre (Løvlie, 2019). Min danske kollega, professor i pedagogikk Leif Moos, understreker det samme i sin artikkel «Når skolen bliver en forretning» fra 2018. Han hevder at den ensrettingen og standardiseringen Danmark startet med noen år før Norge, hindrer muligheten for å fortsette innenfor den danningstanken som ligger i den kontinentale pedagogik-tradisjonen, en tradisjon som representerer grunnprinsippene også i den norske skolens mandat: «Denne utvikling, som ikke udtænkes i pædagogiske kredse, vil få afgørende betydning for, hvilken pædagogik og dannelse skolerne vil være i stand til at arbeide for» (Moos, 2018, s. 78). For å belyse alternative veier som kan stå i et konsistent forhold til overordnet del i LK20, vil jeg nå orientere meg mot teorier innenfor eksistensfilosofi, nærhetsetikk og filosofisk estetikk.

Hvordan kan lærere oppfylle lovens krav?

Når vi nå har fått en bedre kjennskap til skolens styringsdokumenter og policyen som følger i dens kjølvann, vil jeg gjennom eksistensfilosofiske teorier løfte frem noen tanker om hvordan skolen og læreren kan møte sine elever for å imøtekomme de angivelser som ligger i skolens lover og forskrifter. Først skal jeg imidlertid foreta en nødvendig oppklaring omkring hva dannelse innebærer, for blant annet å utdype den bekymring også Moos fremsetter om at ensrettingen står i veien for den dannelsesstanke som ligger som en grunnvoll under de etiske prinsippene i overordnet del. Dannelse fremstår for mange lærere som et ullent begrep mange finner det vanskelig å tilnærme seg. Når dette står som en viktig føring i overordnet del av LK20, er det imidlertid svært viktig at lærere vet hva som gjemmer seg innenfor dette begrepets rammer, grunnbetingelser og historiske føringer. Da Bostad-utvalget i 2006 ble nedsatt for å utrede en ny formålsparagraf for barnehage og skole, benyttet utvalget mye tid og plass på å definere verdigrunnlaget barnehagens og skolens virksomhet skal bygge sin virksomhet på:

2.6.3. Verdigrunnlaget i formålet for barnehagen og opplæringen

Disse grunnverdiene vokst fram i en kulturell kontekst preget av kristen og humanistisk tradisjon. [...]. Både barnehagen og grunnopplæringen er viktige kulturbærere i samfunnet, og formålene bør derfor synliggjøre den kristne og humanistiske tradisjonen. (NOU, 2007:6, s. 26)

Bostad-utvalgets grundige forarbeider til formålet i den reviderte opplæringsloven viser til blant annet den kristne tradisjonen. Den tyske pädagogik-tradisjonen, eller «bildungs-tradisjonen», har sine røtter innenfor den tyske idealismen som var gjennomsyret av den kristne humanismen slik Gadamer beskriver i sitt hovedverk (Gadamer, 2012). Når Bostad-utvalget så tydelig benevner dette som grunnverdier innenfor en tradisjon, er det viktig å vite hvor disse verdiene har sine opprinnelser, og hva disse verdiene omhandler. Da ligger det implisitt i en slik påpekning at dette er verdier som er beskrevet innenfor ulike historiske tradisjoner. Her er det dannelsesbegrepet har en sentral posisjon innenfor den vestlige filosofien sterkt knyttet til kristendommen (Gadamer, 2012).

Dannelse

Verdigrunnlaget i LK 20 og i opplæringsloven § 1-1 har føringer som historisk kan spores tilbake til dannelsesfilosofene Sokrates, Platon og Aristoteles og deres tanker om blant annet dialog og phronesis. De som har videreført den antikke dannelsesarven, er ulike filosofer innenfor den såkalte tyske idealismen der Hegels *Åndens fenomenologi* (Hegel, 2009) fra 1807 blir trukket frem av moderne dannelsesfilosofer som den mest sentrale: «Hegel er faktisk den som klartest har utarbeidet et dannelsesbegrep, ...» (Gadamer, 2012, s. 37). Det interessante med Hegels dannelsesbegrep er at det kobler sammen menneskets dannelse med det å tilegne seg ferdigheter og kunnskaper: «... mennesket oppnår en egen selvfølelse gjennom å tilegne seg en ferdighet eller bli dyktig til noe» (Gadamer, 2012, s. 38). Samtidig omhandler ikke dannelsen det å opparbeide seg et sett tilfeldige kunnskaper for å bli et mer dannet menneske. Dannelsen er et samspill mellom en indre overenstemmelse og det å bevege seg ut i en ukjent verden av nye kunnskaper (det fremmede). Det er en symbiose mellom fremmedgjøring og hjemkomst til seg selv som betinger at hver enkelt må få være deltakende i sin egen utvikling når ny kunnskap skal tilegnes: «Dermed står det klart at det ikke er fremmedgjøringen som sådan, men hjemkomsten til seg selv som utgjør dannelsens vesen» (Gadamer, 2012, s. 40). Gadamer fremholder også det mystiske ved mennesket som åndsvesen, der det allmenne («fellesfornuften») løftes ut av det rasjonelle og instrumentelle ved at mennesket som åndsvesen utvikler en bestemt følsomhet og takt som beveger seg utenfor de logiske slutningers sfære og over i de etiske og estetiske områder der sansen for de riktige beslutninger kan finnes:

Vi kan si noe på en taktfull måte, men det betyr alltid at vi forbigår noe på en taktfull måte og lar det være usagt, og det taktløse er å uttale det vi bare kan forbigå. Å forbigå betyr imidlertid ikke å se bort fra noe; det betyr å ha det for øye slik at vi ikke støter på det, men kommer forbi det. Derfor bidrar takten til å holde avstand. Den unngår det anstøtelige, det å komme for nær og skade personens intimsfære. (Gadamer, 2012, s. 40)

Det mest interessante jeg har oppdaget gjennom de tolkninger Gadamer gir oss om dannelse er, hvor praktisk orientert han er. Dannelse omhandler tilegnelse av kunnskap, ja, men samtidig ser vi en subjektiv orientering der utgangspunktet for kunnskapstilegnelsen er beslutninger som sitter i tanken

og følelsen hos hvert enkelt menneske. Dette da evnen til å orientere seg inn mot en kunnskap som tilfører hver enkelt det som finner gjenklang i egne ståsteder, er avgjørende for å utvikle sin egen estetiske og etiske taktfølelse. Det er her vi begynner å ane at den ensrettingen og standardiseringen som et predikert målregime representerer, skurrer i lys av hva dannelse omhandler. Samtidig fremtrer testing av predikert kunnskap som enda mer problematisk da dannelse ikke først og fremst er en kollektiv og ensartet øvelse, men tvert imot er svært individuelle prosesser der elever må være deltakende underveis i en institusjon som skole er. Det gledelige her er at verdigrunnlaget i den norske skole gjenspeiler de forståelser Gadamer beskriver i sitt hovedverk. Det som ikke er like gledelig, er at målstyringen innenfor kunnskapslæringen, sammen med kvalitetsvurderingssystemet, er en fremmedgjøringsfaktor som motarbeider det Gadamer benevner som «hjemkomsten til seg selv som utgjør dannelsens vesen» (Gadamer, 2012, s. 40). Verdigrunnlaget i skolen og Gadamers dannelsesbegrep understreker at elevens forskjellighet (mangfold) må dyrkes i skolen dersom elevene skal utvikle egen identitet, oppleve seg som verdi- og meningsfulle, og dersom vi ønsker å bygge et levende demokrati. Den standardiseringen og ensrettingen som målstyringen og resultatorienteringen representerer, kan derfor se ut til å motarbeide overordnet dels verdigrunnlag på vesentlige punkter. For å kunne gå dypere inn i en slik tanke skal vi bevege oss inn i det mystiske og åndsperspektivet som Gadamer antyder i sin utlegning om dannelse. Da må vi bevege oss innover på gjengrodde stier inn i det eksistensfilosofiske landskap der estetikken og etikken var viktige filosofiske understrømmer. Her påtreffer vi Gabriel Marcel som ofte er blitt karakterisert som mysteriets tenker.

Eleven – lærerens problem eller mysterium

Gabriel Marcells essay «Eksistens og erkjennelse» rommer grunntankene i hans filosofi (Marcel, 1958). Hans diskurs kretser rundt dikotomien: *mennesket som problem eller mysterium*. Marcel benevner det som et tiltakende problem innenfor den moderne vitenskapen, der søken etter årsaken til alle våre problemer gir en uendelighet av analyse- og problemundersøkelser. Resultatet av dette er at vi har sluttet å betrakte mennesket som et unikt og verdifullt mysterium. I stedet er mennesket blitt et knippe av funksjoner som vi kan analysere og problematisere i det uendelige. Her pirker Marcel i noe vi

drar kjensel på, blant annet ved økningen i antall mennesker som innenfor skolens hjelpeapparat arbeider med å gjenopprette elevers manglende innfrielse av ensartede og predikerte læringsmål. Det som går tapt innenfor en slik teknifisering av menneskelivet, er evnen til å undre seg. Bakenfor en slik utvikling foregår det en enda mer alvorlig tildragelse: Når mennesket blir bare et sett av funksjoner, flyttes samtidig «verdien» fra det å være (å leve) over til spørsmål om dette mennesket oppfyller sine funksjoner. Du blir i større grad verdsatt etter prestasjon og ikke etter din tilstedeværelse. Når analysene erstatter nærværet, «mister mennesket gradvis sin indre, betydningsbærende verdi» (Marcel, 1958, s. 9). Det er her vi ser at Marcells påpekninger er svært interessante inn mot spørsmål omkring hvorvidt dagens skolepraksiser finner sin legitimitet innenfor de føringer overordnet del av LK20 formaner.

Det som i praksis inntreffer når vi problematiserer elever i skolen, er at vi samtidig distanserer oss bort fra elevene. Eleven innfrir eller innfrir ikke. Vi som forskere eller lærere blir da engasjert i problemet og ikke i elevenes liv. Da beveger vi oss bort fra en barnesentrert og human pedagogikk. Når vi begynner å analysere elever, følger kontrollen med på lasset. Vi må danne oss et bilde av funksjonsnivå for å kunne avhjelpe feil og mangler. Elevene blir ting (objekter), som fungerer godt eller mindre godt. For å sette det på spissen blir elevene i en slik kultur mer verdifulle når de fungerer etter intensjonen enn når de ikke gjør det. Marcel hevder at det er «nærværet i kjærligheten» som er den eneste veien å gå dersom vi skal skape gode kulturer for menneskene (Marcel, 1958, s. 10), da et nærvær og en kjærlighet som hindres av nettopp det å gjøre mennesket til et problem som skal løses. Dersom lærerens møte med eleven skal bli betydningsfullt både for lærer og elev, betinger det at jeg som lærer (eller forsker) ikke kan stille meg utenfor eller foran eleven som en betrakter som skal analysere og problematisere eleven. Jeg må som et likeverdig menneske engasjere meg i det eleven er engasjert innenfor. Passordet for å komme dit er kjærlighet til mennesket. Marcel benytter her et ord som også Heidegger skriver om i sitt hovedverk: «medværen» (Heidegger, 2007, s. 140). Denne tilstanden betinger kjærligheten og en løsrivelse fra havesyken, som oppstår når vi mennesker elsker og begjærer tingene over våre medmennesker. Å eie og å ha overskygger mysteriet, og vi hindrer dermed vår evne til å undre oss sammen med dem vi møter, og blir i stedet opptatt med å begjære tingene – vi blir griske og grådige etter stadig flere ting. Vi ønsker å kontrollere gjennom å kontrollere tingene, men dette slår tilbake på oss i den forstand at tingene

etter hvert tar kontroll over vårt eget liv, slik at hele vår tanke fylles av dette begjæret etter å ha (eie). Det er bare kjærligheten som kan fortrenge denne havesyken – kjærligheten til mennesket som et verdifullt vesen gjennom at det eksisterer. Det er her mennesket opphøyes over tingenes verden. I en verden der mennesket blir en del av produksjonsmidlene, blir også mennesket materiell til benyttelse for å oppnå eierskap til stadig flere ting. Mennesket blir materiell (menneskemateriell) som kan benyttes til å produsere billigere varer, slik at de få som eier produksjonsbedriftene, kan berike seg i enda sterkere grad. Pedagogikken må komme seg ut av vekstfilosofiens klamme grep og igjen begynne å tenke over disse forhold. I dag løper skolene i Europa kapitalismens og vekstfilosofiens ærend, der havesyken er drivkraften. Og det bør stilles spørsmål ved om ikke NKVS er en representasjon for en slik dreining innenfor det norske skolesystemet? Det er i slike kulturer kjærligheten trampes ned og menneskene finner det stadig vanskeligere å leve. Denne utviklingen kan vi ane dersom vi ser på tilbakemeldinger fra lærere og elever de siste 20 årene og på de til dels veldig negative utviklingstrekkene som signaliseres gjennom Ungdata-undersøkelsene de siste årene. Tall fra Ungdata junior 2022 viser at så mange som 25 prosent av guttene og 26 prosent av jentene på 5. til 7. trinn i grunnskolen oppgir at de svært ofte gruer seg til skolen. I tillegg rapporterer henholdsvis 71 og 67 prosent at de ofte kjeder seg i skoletimene (Bakken, 2020; Enstad & Bakken, 2022). En stadig større gruppe lærere og elever finner skolekulturen vanskelig å leve innenfor når problematiseringen, kontrollen og kategoriseringen tar overhånd.

Der Marcel kobler inn de menneskelige eksistensialer (grunnleggende livsbetingelser) fra Heidegger og Kierkegaard, som angst og kjærlighet, for å si noe om grunnlaget for humanismen og et humant samfunn, fremviser Emmanuel Levinas, med røtter i den jødiske etikken, en tjenerfilosofi som en idé for en absolutt humanisme. Dette er svært interessante tanker når vi diskuterer skolekultur – og ikke minst i lys av overordnet del i LK20. Levinas, innenfor nærhetsetikken, lanserer en tjenerfilosofi som av mange betegnes som den kopernikanske vending innenfor etikken. Levinas hevder at strukturalismen (standardisering og ensretting) «... utelukker etikken eller krenker mennesket» (Aarnes, 2013, s. 159).

Den Andres humanisme – et tilsvar til det sammes imperialisme

Emmanuel Levinas sitt hovedverk *Totalitet og uendelighet*, gjengitt i boken *Den Annens humanisme* (1996), antyder gjennom sin tittel – på samme måte som Gadamer gjør i sitt hovedverk *Sannhet og metode* (2012) – en motsetning mellom det filosofiske grunnlaget våre samfunnskulturer bygger på, og hva som er nødvendig for å imøtekomme menneskene i kulturrene innenfor en etisk forsvarlig ramme. Slik det er innenfor skolekulturen, der elever møtes av mange forutbestemte læringsmål og fokus, representerer dette det Levinas betegner som «det sammes imperialisme» (Levinas, 1996, s. 29). Lærere forledes til hovedsakelig å fokusere på hvorfor læringen går bra eller ikke. Denne læringsutbytteautismen – der lærerens ansvar blir å forbedre elevenes prestasjoner på predikerte («det sammes») læringsmål – har sitt utspring i vitenskapens transformasjon av menneskene fra verdifull som eksistens til i stigende grad å ha verdi bare som essens (funksjon) – som produsent og konsument. Levinas reetablerer mennesket som en ukrenkelig verdifull skapning, som menneske. Denne radikale vendingen kaster et nytt og skarpere lys også inn mot skolekulturen. Dette lyset fremviser forhold som reiser spørsmål ved om denne måten å møte unge mennesker på i skolekulturen er etisk forsvarlig? Levinas hevder at den imperialismen som ligger i å bestemme nye generasjoners fokus og retning – der elevene skal tilpasse seg predikerte krav – er en uverdigg handling som invaderer tanken og kroppen til elevene. Levinas avviser ontologiens higen etter forståelse, da forståelse alltid er selvforståelse – jeg forstår den jeg møter på meg selv. Dette totaliserer og reduserer den Andre til en del av min verden – jeg koloniserer den Andres verden. Dermed respekterer jeg ikke den Andre som noe annet – jeg veier han på min vekt og forutsetter at den jeg møter, da egentlig er slik som meg selv – «det sammes imperialisme». Denne invasjonen, som vår skolekultur er gjennomsyret av, fremstår i lyset fra Levinas sine tanker som uetisk og uestetisk.

Levinas sitt alternativ til den maktfilosofien han hevder fundamentalontologien representerer, er fundamentaletikken (Levinas, 1996). Møtet med den Andre er en unik hendelse der forståelsen ikke kan være intensjonens endestasjon. I møtet med den Andres «ansikt» blir jeg-ets kognitive og forståelsesmessige ekspansjon utfordret. Dersom jeg skal komme nærmere den jeg møter, er dette kun mulig som ansvar og ivaretagelse, ikke ved forståelsen. Den moralsk-etiske nærheten inntreffer bare når jeg legger bort mine

intensjoner og forståelser – først da åpner jeg meg opp for annetheten i den Andre. Fundamentalontologiens forståelsesimperialisme er en maktfilosofi. Fundamentaletikken snur maktforholdet på hodet, der jeg som lærer trer inn som en tjener for de elevene jeg møter, og spør: Hvem er Du? Og, hva vil du? Ansiktet jeg møter, motsier seg tematisering, kategorisering, regulering og segregering. Desto mer jeg har fordypet meg i Levinas sine tekster, desto klarere har jeg sett at det er akkurat her vi kan finne svaret på hvordan vi virkelig kan skape levende og gode skolekulturer. Levinas sin appell om å snu maktforholdet mellom lærer og elev på hodet er så nærliggende og innlysende at det er vanskelig å få øye på. På samme måte som jeg må snu bilen og kjøre tilbake for å komme hjem etter at ferien nærmer seg slutten, må vi snu og finne tilbake til hva det er som gir menneskene verdi for å komme hjem igjen i skolekulturen. Hjem til oss selv. Fundamentalontologiens navlebeskuende Jeg-filosofis bevissthetsakter hindrer muligheten til vårt største begjær – begjæret etter godhet – begjæret etter å være god med vår neste – begjæret etter en Du-filosofi. For at alle barn skal føle seg hjemme i skolekulturen, må de møtes med en ubetinget kjærlighet – ikke med krav og forventninger vi vet ikke alle kan innfri. Da produserer skolen hjemløshet og utenforskap. I dag er det dessverre slik. Det ligger et stort mørke over landet og over skolekulturen. For at lyset skal komme tilbake både for lærere og elever, trenger vi en ny filosofi i norsk skole som er mer i takt med skolens mandat og verdigrunnlag – en kjærlighetens filosofi.

Kjærlighetens vei

Da jeg gjennom en årelang fordypning innenfor filosofisk estetikk, nærhets-etikk og eksistensfilosofi endte med å forfatte to vitenskapelige monografier om den filosofiske estetikken til Carl Vilhelm Boye Holst, skjedde det som av og til skjer underveis i slike prosesser. Mine tanker og følelser ble ledet inn på gjengrodde stier og gamle kulturfilosofiske kjerreveier der jeg fant frem til fokus jeg visste fantes, men som hadde slumret inne i kroppen i mange år. Uttrykk jeg tidligere hadde vært i berøring med blant annet gjennom Gabriel Marcells eksistensialisme og hans «nærvær i kjærlighet» (Marcel, 1958, s. 10), som vi var innom tidligere i kapitlet, fikk meg ut av en årelang sløvhet. Holsts uttrykk vekket til live gamle erfaringer og bevisstheter om at skolekulturen må være et nærværende og livgivende sted som imøtekommer

viktige forutsetninger og lovkrav, som at læreren og skolen skal møte elevene på måter som blant annet skal «... fremja danning og lærelyst.» (Stortinget, 1998, § 1-1, 7. ledd). En skole som er faginndelt innenfor kunstige fagområder, kan i mange tilfeller være noe som hindrer muligheten til å kunne oppnå slike lovkrav. Carl Vilhelm Boye Holst skriver allerede i 1943 om akkurat problemet ved å organisere lærerutdanningen og skolen i ulike fag:

Fremtidens lærere trenger en annen orientering av sine studier og først og fremst en langt alvorligere psykologisk og pedagogisk formning. På det nuværende tidspunkt er lærerne som regel teknikere der er lukket inne i sine fag og prøver å lukke barna inn i fagene. Ofte må man spørre sig selv hvad det er de dyrker: barnets ånd eller sin egen sneverhet. Fordi de selv har tatt form efter sine specialiteter, slåss de om elevenes interesse: én hever matematikken til skyene, en annen biologi, eller fysikk og kjemi, én historie, sprog og litteratur – uten å gjøre sig det klart at nettop når man tar dem hver for sig, blir disse fagene som en samling av «prøver uten verdi». [...]. Skolesystemet favoriserer i virkeligheten *intellektuelle krøplinger*. (Holst, 1974, s. 99)

Etter å ha arbeidet med Holsts tekster over flere år vokste det frem en erkjennelse av at skolens organisering og tilnærming til elever burde ses på med helt nye øyne. Faginndeling, testing og kontroll av måloppnåelse på predikerte læringsmål og en undervurdering av mange elever gjennom test- og kontrollsystemer opplevde jeg som et ukjærlig og antihumant regime som måtte få sin avløsning (Taraldsen, 2022).

Når vi pedagoger møter våre elever eller studenter, er den naturlige første tanke at vi ønsker å forstå dem. Hvordan har de det? Innenfor dagens ensretting og resultatorientering fordreies pedagogens tanker til at dette ønsket om forståelse i stadig sterkere grad handler om hvorvidt eleven lærer nok eller ikke, med et bakenforliggende ønske om å forstå hvorfor eleven lærer mye eller lite. Vi pedagoger gjør oss da hovedsakelig disponible som «læringsfasilitatorer» (Biesta, 2021, s. 57). Vi er da overveiende interessert i hvordan eleven virker i vårt system, og ikke interessert i dem som hele mennesker. De som bare er interessert i elevenes funksjon, vil av eleven oppleves som fraværende og ikke nærværende. Mennesker som er nærværende, er de som «er disponible når vi lider, når vi har bruk for noen å betro oss til» (Marcel, 1958, s. 37). Denne

distinksjonen mellom å være fraværende eller nærværende har ingen ting med å være oppmerksom eller atspredt å gjøre. Den læreren som fremstår mest oppmerksom og samvittighetsfull, trenger ikke være disponibel for sine elever. Den læreren trenger ikke å gi plass til eleven i seg selv. Å fremstå som oppmerksom eller samvittighetsfull kan like gjerne være motivert ut fra selvhevdelse og retthaverskhet. Den synlige handling er ikke nødvendigvis et bevis på hverken det ene eller det andre. Her er det ikke de synlige bevis gjennom en husserlsk fenomenologi som forteller oss hvilke lærere som utøver et ekte nærvær i kjærlighet (Husserl, 1995). Her overskrides grensene for de vitenskapelige metoders berettigede legitimitet. Det disponible mennesket er det mennesket som *er med* sine elever uten forbehold når eleven har bruk for det. Dette nødvendige nærvær viser seg for eleven gjennom lærerens blikk, smil, tonefall eller væremåte ellers. Læreren vet det selv, og eleven vet det når det skjer, men det kan ikke bevises gjennom vitenskapelig forskning eller gjennom observasjon eller analyse. Gjennom å begynne å analysere våre elever distanserer vi oss fra dem på en slik måte at det kjærlige nærværets mulighet forringes (Marcel, 1958, s. 9). Nærværet kan ikke vitenskapelig dokumenteres, men er noe som viser seg i mellomrommet mellom lærer og elev, og ikke for noen andre. Læreren har kjærlighet til eleven, og eleven opplever denne kjærligheten i møtet. I møtet med en indisponibel lærer vil eleven oppleve et fravær av kjærlighet. For den førstnevnte læreren er eleven et nærvær, for den andre er eleven et objekt. Denne kjensgjerningen oppleves bare av dem som deltar i møtet. Dette ansvaret og denne ivaretakelsen som overskrider forståelsens moment, beveger pedagogikken i samme moment over fra dialogen til diakonien. Samtalen vekker ansvaret og ivaretakelsen og leder oss til omsorgen for dette mennesket. Begjæret etter det gode, som har satt oss i en tilstand av en nærværende kjærlighet til menneskene, leder pedagogikken inn i diakonien (Levinas, 1996; Marcel, 1958). Vi tilhører ikke lenger oss selv, men den Andre. Vi er med ett blitt mer opptatt av den vi møter, enn av oss selv. Dette er den kopernikanske vendingen i etikken der det asymmetriske maktforholdet mellom lærer og elev som dagens regime konstituerer, forrykkes og læreren stiller seg som en tjener under elevens intensjoner (Levinas, 2013). Da bereder vi grunnen for kjærlighetens vei, en vei jeg tror svarer ut formålet med opplæringen i den norske skolen innenfor humanismens beste tradisjoner (Taraldsen, 2022).

Utgang

Standardiseringen og ensrettingen som målstyringen og resultatorienteringen representerer, kan se ut til å ikke finne sin legitimitet innenfor skolens mandat og verdigrunnlag. I lyset av tankene til Gabriel Marcel og Emmanuel Levinas fremstår standardiseringen og ensrettingen som en uverdigg og inhuman praksis i den norske skolen. Det mest oppsiktsvekkende, men også gledelige, er at en slik praksis ser ut til å stå i en motsetning til skolens eget mandat og verdigrunnlag. Det menneskeverdet og den humaniteten som avkreves i formålet med opplæringen og i Læreplanverkets overordnede del, motarbeides av en målstyring og et kvalitetsvurderingssystem som er importert fra en skolefilosofi som bygger sine ideer på en positivistisk og essensfilosofisk grunnlagsforståelse. Dette nye, som sakte og nesten umerkelig har lurt seg inn i den norske skolekulturen, ser ut til å stå i veien for at lærere skal kunne oppfylle det lovpålagte samfunnsoppdraget. Dersom mysteriet, annetheten, og mangfoldet hos elevene blir mottatt med respekt, vil ikke elevene lenger være et problem til analyse, men et håp og en mulighet for fremtiden. Da kan muligheten åpnes for at både dannelses- og utdanningsoppdraget i skolen vil få bedre forutsetninger. Ordet «kvalitet» fremstår underveis i dette arbeidet som et problematisk og farlig begrep. Overordnet del har andre ord som dekker inn hvilke kvaliteter vi ønsker å bygge vår skolekultur på: menneskeverd, demokrati, identitet og mangfold. Dersom hjertene hos våre barn skal tåle å leve sine liv i våre skoler, må vi kanskje komme uten mål slik Hilchen Sommerschild påminner oss? Mine undersøkelser tilsier at den ensrettingen og standardiseringen som kvalitetsvurderingssystemet formaner, og som har medført en omfattende målstyring og resultatorientering, fremstår som uforenlig med skolens mandat og verdigrunnlag. Derfor ser det ut til at min påstand har gyldighet. Menneskeverd og ensretting er et oksymoron – to ord som logisk sett utelukker hverandre. Det er kanskje derfor det også bare er ett av disse ordene som forefinnes i beskrivelsene av skolens mandat: Det ordet er ikke ensretting.

Referanser

- Bakken, A. (2020). *Ungdata 2020: Nasjonale resultater*. (NOVA Rapport 16/20). OsloMet. Hentet fra <https://www.forebygging.no/globalassets/ungdata-2020-nasjonale-resultater-nova-rapport-16-20-1.pdf>
- Biesta, G. J. J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Fagbokforlaget.
- Biesta, G. J. J. (2021). *Undervisningens gjenoppdagelse*. Cappelen Damm Akademisk.
- Bjordal, I., & Haugen, C. R. (2021). *Fra fellesskole til konkurranseskolen. Markedsretting i grunnskolen – sentrale virkemidler og lokale erfaringer*. Universitetsforlaget.
- Bostad, I., & Pettersen, T. (2019). *Dialog og Danning det filosofiske grunnlaget for læring*. SAP – Scandinavian Academic Press.
- Croce, B. (1969). *Eстетikk – som vitenskapen om uttrykket*. Tanum Forlag.
- Enstad, F., & Bakken, A. (2022). *Ungdata junior 2022. Nasjonale resultater*. (NOVA Rapport 6/22). OsloMet. Hentet fra <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/11250/3011552/NOVA-rapport-6-2022.pdf?sequence=5&isAllowed=y>
- Gadamer, H.-G. (2012). *Sannhet og Metode. Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Pax Forlag.
- Hegel, G. W. F. (2009). *Åndens fenomenologi*. Pax Forlag.
- Heidegger, M. (2007). *Væren og Tid*. Pax Forlag.
- Holst, C. V. B. (1953). *Fragment av en kunstfilosofi*. Tanum Forlag.
- Holst, C. V. B. (1974). *Undervisning og kultur*. I *Kulturfilosofiske skrifter* (s. 82–102). Tanum Forlag.
- Husserl, E. (1995). *Cartesianische Meditationen. Eine Einleitung in die Phänomenologi*. Meiner.
- Kunnskapsdepartementet (2016). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1–7 og 5–10*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-06-07-861>
- Kunnskapsdepartementet (2017a). *Om overordnet del*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/om-overordnet-del/?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet (2017b). *Nasjonalt kvalitetsvurderingssystem (NKVS)*. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/Evaluering-av-Nasjonalt-kvalitetsutviklingssystem/>
- Kunnskapsdepartementet (2017c). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del-samlet/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017d). *Læreplanverket for kunnskapsløftet – LK20*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Levinas, E. (1996). *Den Annens humanisme*. Vidarforlaget.
- Levinas, E. (2013). *Underveis mot den annen*. Vidarforlaget.
- Løvlie, L. (2019). *Farvel til verktøyskolen*. I Pettersvold, M., & Østrem, S. (red.), *Problembarna – manualer og metoder i barnehage skole og barnevern*. Cappelen Damm Akademisk.
- Marcel, G. (1958). *Eksistens og erkjennelse – Betragtninger over det ontologiske mysterium*. Til norsk ved Tufte, L. J. W. Cappelen Forlag.
- Meld. St. nr. 21 (2017). *Lærelyst tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Det Kongelige Kunnskapsdepartement. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>

- Moos, L. (2018). *Når skolen bliver en forretning*. I E. Taraldsen & E. Kanestrøm (red.), *Marionetteskolen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Nicolaisen, F. R. (2003). *Å være underveis – introduksjon til Heideggers filosofi*. Universitetsforlaget.
- NOU (2007:6). *Formål for barnehagen og opplæringen*. Kunnskapsdepartementet.
- OECD (1989). *Eksportvurdering fra OECD*. OECD-vurdering av norsk utdanningspolitikk. Aschehoug.
- Rømer, T. A. (2015). *Pædagogikkens to verdener*. Aalborg Universitetsforlag.
- Schaanning, E. (2018). *Til alle barns beste?* Kolofon Forlag.
- Sommerschild, H. (1999). *Såre sinn viser og dikt*. Cappelen Damm Forlag.
- Stortinget (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Taraldsen, E. (2020a). *Carl Vilhelm Boye Holts filosofiske estetikk – en erkjennelsesteori*. Embla Akademisk Forlag.
- Taraldsen, E. (2020b). *Det absurde skoleteater*. I *Spesialpedagogikk* nr. 2 s. 44–61. Utdanningsforbundet.
- Taraldsen, E. (2022). *Kjærlighetens vei – grunntrekk i en estetisk fenomenologisk hermeneutikk*. Embla Akademisk Forlag.
- Aarnes, A. (1981). *Gabriel Marcel – konkrete tilnærmelser til væren*. I Aarnes, A. *Fransk tanke og idéliv*. Aschehoug.
- Aarnes, A. (2013). *Emmanuel Levinas: En etisk fornyelse?* [foredrag ved Universitetet i Oslo 1992]. I *Emmanuel Levinas Underveis mot den Annen*. Vidarforlaget.