

## KAPITTEL 1

# Introduksjon: Menneskeverd – mangfoldige forståelser for en mangfoldig skole

*Ådne Valen-Sendstad*

Universitetet i Sørøst-Norge

*Ingrid Reite Christensen*

Universitetet i Sørøst-Norge

**Abstract:** This chapter is called “Human dignity – diverse approaches for diversity in school”. Human dignity is one of the most important value concepts, as it appears as a common, global value that “everyone” owns – and is yet the source of the most merciless ongoing debates in society. In school, these debates are less in focus. In the formal curriculum and in the educational laws, dignity appears as a repeated basis. Yet, in educational discourse and teaching practices the definitions are vague and seldom concretized. In this chapter, we ask the following: 1) What characterizes different approaches to dignity as a concept? 2) What challenges and possibilities do the different approaches to dignity entail in school?

In this chapter we will therefore aim at presenting different approaches to dignity. We do so by presenting a broad spectrum of approaches to dignity. We argue that dignity might be a diverse concept, and it can be explored as approaches promoting the “dignity of the strong” versus the “dignity of the weak”. The different approaches are exemplified with key issues of diversity and inclusion in school. The aim of the chapter is to give an introduction and an overview of diverse approaches to dignity – and thus, finding the beginnings of new debates about dignity for a diverse school.

**Keywords:** Human dignity, education, values, diversity, conceptual understanding

Dette kapittelet har vi kalt «Menneskeverd – mangfoldige forståelser for en mangfoldig skole». Vi skal utforske et utvalg av tolkninger av

Sitering av denne artikkelen: Valen-Sendstad, Å. & Christensen, I. R. (2019). Introduksjon: Menneskeverd – mangfoldige forståelser i en mangfoldig skole. I Å. Valen-Sendstad & I. R. Christensen (Red.), *Menneskeverd – en utfordring for skole og samfunn* (Kap. 1, s. 11–38). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.90.ch1>.  
Lisens: CC BY-NC 4.0.

menneskeverdbegrepet, og drøfte hvorfor disse kan være viktige for en skole som verdsetter mangfold og likeverd. Menneskeverd og verdighet er noen av de viktigste verdibegrepene i samfunnet i dag, og noe som «alle» på sine vis har et eierskap til. Menneskeverd har vært og er en grunnleggende verdi for en rekke samfunnsinstitusjoner blant annet i skolen, som er rammen for denne boken. Menneskeverd berører juridiske, politiske, økonomiske, pedagogiske og moralske avgjørelser.

Formålsparagrafen i Opplæringslova (1998) § 1-1 sier:

Opplæringa skal byggje på grunnleggjande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for **menneskeverdet** og naturen, på åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet, verdiar som òg kjem til uttrykk i ulike religionar og livssyn og som er forankra i menneskerettane.

Menneskeverd regnes som grunnleggende i synet på barn og ungdom. Begrepet kan gi retning for pedagogiske veivalg og undervisningsmetoder, og står som en garantist for individets rett til utvikling og læring (Løken & Stubø, 2018). I skolen legges også menneskeverdet til grunn for å fremme verdier og holdninger som forbereder individet for å delta i samfunnet. Skolen er en «verden i miniatyr», en arena som forbereder mennesket for det å leve i samfunnet (Dewey, 1902, s. 18). I lovverket har norsk skole en klar normativ og moralsk oppdragende funksjon, som folkedannende og samfunnsbyggende prosjekt (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 7; Slagstad, 1998, s. 3). Skolen representerer ikke et hvilket som helst samfunnsbyggende prosjekt; den skal bidra til et samfunn som fremmer menneskeverd. Dette stiller eleven og menneskeverd i skolen i søkelyset.

Den nye læreplanen (2020) har viet artikkel 1.1, Overordnet del, til menneskeverdet. Der heter det blant annet:

Skolen skal sørge for at menneskeverdet og de verdiene som støtter opp om det, legges til grunn for opplæringen og hele virksomheten. Formålsparagrafen bygger på menneskeverdets ukrenkelighet og at alle mennesker er like mye verdt, uavhengig av hva som ellers skiller oss. Når lærere viser omsorg for elevene og ser den enkelte, anerkjennes menneskeverdet som en grunnleggende verdi for skolen og samfunnet. Menneskerettighetene har sitt grunnlag i menneskeverdet og er en viktig del av fundamentet for rettsstaten. De bygger på universelle verdier som gjelder for alle uansett hvem de er, hvor de kommer fra, og hvor de befinner seg.

Læreplanen ser menneskeverdet som grunnleggende, og skolen skal representere likeverd overfor et mangfold av elever. Er da menneskeverd noe som bare «gir seg selv», og har alle en forent forståelse av begrepet? Dette er vi usikre på. På den ene siden kan det tyde på lite debatt om og lite aktiv bruk av menneskeverdsbegrepet i skolen. I Vesterdals (2016) studie av verdiplattform hos lærere i norsk skole beskrives menneskeverd i sammenheng med menneskerettigheter. Disse framstår som idealer som lærere er stolte av og gjerne snakker om. Lærerne i undersøkelsen mener at norsk skole går foran som et godt eksempel, og de hevder at menneskerettighetene brytes sjeldnere i Norge enn i andre land. Samtidig opplyser lærerne at de savner konkrete undervisningsopplegg for å gi en forståelse av menneskeverd og verdighet. Bowie (2017) viser liknende funn i sin studie; menneskeverd er i liten grad anvendt i skolen, både i planarbeid og i undervisning.

Menneskeverd kan framstå som et *uklart* begrep. Vesterdal (2016) og Bowie (2017) hevder at lærere i liten grad kan beskrive hva menneskeverd betyr og innebærer. Videre viser Tapolas (2011) studie blant svenske lærerutdannere at menneskeverd er vanskelig å skille ut som eget begrep. Menneskeverd knyttes til f.eks. respekt, solidaritet og sosial rettferdighet, men selve *innholdet* i menneskeverdsbegrepet synes å være av mindre betydning. Vi kan si at menneskeverd framstår som en mektig diskurs i intensjonene for hva som skal styre skolen, samtidig som det framstår som marginalt i skolens diskurs der man i liten grad kan beskrive innholdet, problematisere eller diskutere hvordan man skal tolke, ivareta og formidle menneskeverdsbegrepet. I så fall er det kanskje ikke gitt at den enkelte lærer kan ta til orde eller stille spørsmål ved begrepet. Menneskeverd representerer en «black box»<sup>1</sup> – et begrep for noe som er «allment», men som unngår definisjon. Uklarheten om innholdet i menneskeverdbegrepet er en utfordring – både for skolen, og for det samfunnet som skolen fungerer som en aktør for.

Det er betydelig faglig debatt rundt menneskeverdsbegrepet innen juss, filosofi, biologi, medisin, religion, politikk osv. Eldre forståelser av menneskeverd eksisterer samtidig med nyere forståelser. På disse arenaene er menneskeverd som begrep under stadig kritikk og nytolkninger. Studiene

---

1 «Blackbox» refererer ofte til innenfor IKT, der man kan vite om hvilken informasjon man legger inn eller man får ut, men der selve prosessen er ukjent eller holdes konfidensielt. <http://www.businessdictionary.com/definition/black-box.html>. Lesedato: 10.07.19.

over viser at vi finner lite av denne debatten i skolen. Der hvor lovverk og læreplan i dag presenterer menneskeverd som en plattform, framstår altså begrepet utilnærmelig og uklart. Det er derfor av stor betydning for norsk skole å se nærmere på menneskeverd som begrep. Som Düwell understreker «[M]ost people believed that they knew what human dignity was about, but that this attitude has changed, prompting a call for intellectual study on the topic» (Düwell, 2014, s. 23). Dersom det er slik at utvikling av menneskeverdsbegrepet til dags dato befinner seg *utenfor* skole og utdanning, vil det være viktig å bevege seg dit debattene er.

I dette kapittelet stiller vi derfor spørsmålet:

*Hva kjennetegner ulike tilnærminger til menneskeverdsbegrepet, og hvilke konsekvenser kan disse tilnærmingene få i skolen?*

Hensikten med kapittelet er på den ene siden å gi en innføring og å utforske et mangfold av tilnærminger til menneskeverdsbegrepet, for deretter å drøfte hvilke konsekvenser disse kan få for en skole som skal representere menneskeverd og likeverd overfor et mangfold av elever. Denne innføringen kan forhåpentligvis være en utfordring og et bidrag til en ny, overordnet forståelse av mangfoldet og spenningsfeltet rundt menneskeverdsbegrepet i skolen. Vi tar utgangspunkt i kunnskap fra flere fagområder som juss, filosofi, religion og til dels økologi.<sup>2</sup> Menneskeverd representerer ikke bare ord og språk, det representerer også merkesteiner og betingelser for hvordan menneskeverd praktiseres og formidles, noe som også får konsekvenser for skolen.<sup>3</sup>

For å undersøke hva som kjennetegner ulike tilnærminger til menneskeverdsbegrepet legger vi til grunn noen normative antakelser. For

---

2 Det ville også vært aktuelt å hente debatter fra langt flere arenaer, som økonomi, naturvern og medisin. Avgrensningen her er foretatt på et pragmatisk grunnlag, og ut fra andre disipliner som regnes med i humaniorafeltet. Skillet mellom «myke» humaniora og «harde» naturvitenskap, er imidlertid sterkt debattert (se f. eks. Barad, 2007; Haraway, 2008; Knorr Cetina, 1988; Latour, 1987).

3 Vi vil understreke at vi først og fremst beskriver forståelser og bruk av begrepet menneskeverd. Å se på hvordan menneskeverdsbegrepet er i bruk, betyr at vi ikke skiller mellom fenomenet menneskeverd og språk for menneskeverd. I henhold til sosialkonstruktivistiske tilnærminger er språk og fenomen dynamiske helheter. Derfor vil menneskeverd som fenomen og våre begreper for det henge uløselig sammen (Laclau & Mouffe, 2002, s. 21). Imidlertid har vi ulike analytiske nivåer, der man kan skille mellom å undersøke hva menneskeverd er, og å undersøke diskurser og tilnærminger til menneskeverd på et metaplan.

det første hevder vi at menneskeverd representerer et *mangfold* av tilnærminger og anvendelsesområder i samfunnet.<sup>4</sup> Dette innebærer ikke at vi på noen måte gir en komplett redegjørelse for begrepet menneskeverd.<sup>5</sup> Med rammene for kapitlet er det ikke plass for en dybdeanalyse av de enkelte teoriene vi presenterer. Likeledes er det ulike måter å beskrive menneskelig mangfold og likeverd på tvers av elevenes ulike bakgrunn og forutsetninger. Noen vil fremheve menneskets unike egenart, og det som gjør mennesket særlig opphøyd og unikt. Disse antar at det er nettopp menneskets «sterke» sider som skal framheves og beskyttes. På den annen side vil mange ta utgangspunkt i det motsatte – nemlig at det er menneskets sårbarhet, ulike behov og mangfold som i stedet bør være i søkelyset for menneskeverd. Menneskeverd er et begrep som skapes og defineres i ulike relasjoner og ulike situasjoner, og som kan trues, eller opphøre. Dette kan vi kalle en form for «svakere» forståelse av menneskeverdet. De analytiske kategoriene «sterke»/«svake» tilnærminger til menneskeverd danner grunnlag for vårt argument i dette kapitlet: Menneskeverd er et mangfoldig begrep, og kan utforskes som tilnærminger som fremmer «det sterke menneskeverd» versus «det svake menneskeverd». Til tross for at også disse to kategoriene av forståelser av menneskeverd representerer et spekter av ulike posisjoner, vil denne inndelingen kunne nøre opp om kritisk debatt også i skolen om hva som kjennetegner og hva de ulike tilnærminger til menneskeverd innebærer for skolen. Å se menneskeverd som en «sterk» kvalitet i motsetning til en «svak», sikter også mot å skissere et teoretisk bidrag til menneskeverd

---

4 Når vi beskriver tilnærminger til menneskeverd i samfunnet, tar vi utgangspunkt i vestlige tilnærminger til menneskeverd. Dette er sentralt, da norske læreplaner og norsk skole i stor grad bygger på vestlig tankegods i sine beskrivelser av menneskeverd og menneskerettigheter. Imidlertid mener vi at det å beskrive ulike forståelser av menneskeverd kan bidra til å åpne opp et tilsynelatende enhetlig syn på det vestlige menneskeverdsbegrepet, og slik også danne grunnlag for andre, ikke-vestlige forståelser.

5 Vi er klar over at vi utelater den delen av debatten som mener menneskeverdsbegrepet er ubrukelig og utdatert. Det beskyldes for å være unyttig og bør kastes på den idehistoriske skraphaugen: «Dignity is a useless concept in medical ethics and can be eliminated without any loss of content» (Macklin, 2003; s. 1420). Begrepet beskyldes for å være tomt for innhold og er ikke anvendbart i møte med nye aktuelle problemstillinger innen biologi og medisin. Det hevdes at begrepet ikke leverer. «The problem is that 'dignity' is a squishy subjective notion, hardly up to the heavyweight moral demands assigned to it» (Pinker, 2001, s. 28). Dette er selvsagt viktige synspunkter, men på grunn av omfanget i kapitlet har vi utelatt det.

som begrep. Avslutningsvis vil vi drøfte hvilke konsekvenser de ulike tilnærmingene til menneskeverdsbegrepet kan få for samfunn og skole.<sup>6</sup>

## Mangfoldet: mellom det «sterke» og «svake» menneskeverdet

Når man skal gi en oversikt over menneskeverdsbegrepets tolkninger vil man kunne skille mellom «eldre» og «nyere» forståelser, eller foreta en slags kronologisk oversikt over utviklingen av begrepet (Michael Rosen, 2012). Samtidig er det slik at både eldre og nyere tilnærminger til menneskeverd eksisterer side om side. Begrepet er på en måte gammelt, men det er først etter Menneskerettighetserklæringen av 1948 at det har fått den framskutte posisjonen som det har i dag. Menneskerettighetshistorikere peker på at de som konstruerte rettighetene i stor grad bygde på Kant og kristen tradisjon (Morsink, 1999, 2009; Moyn, 2015). Flere, blant annet filosofer og jurister, har ikke vært tilfredse med kantianske og kristne tolkninger og har utviklet alternative forståelser av verdighetsbegrepet, de fleste av dem etter 1948. De fleste av det vi kaller «sterke» tolkninger er eldre, mens de fleste «svake» er av nyere dato.

### «Sterke» forståelser av menneskeverd

En betydelig del av tolkningene av menneskeverdsbegrepet kjennetegnes av det som kalles for klassiske eller etablerte begrepsforståelser. Disse forståelsene har røtter i metafysikk og naturrettenkning. Slike forståelser ser etter hva mennesker til ulike tider har til felles, en essens og etter en kjerne, en rest av noe metafysisk i mennesket. Flere av disse mener det finnes naturlover, «unwritten and unchangeable laws» (Maritain, 1952, s. 77).

---

6 Når vi beskriver disse tilnærmingene til menneskeverd, vil vi behandle menneskeverd og verdighet side om side. I dette kapittelet anvender vi primært menneskeverd. Imidlertid er menneskeverd knyttet til begrepet verdighet. På engelsk er «human dignity» og «dignity» gjennomgående begreper som anvendes med overlappende betydning. Samtidig kan menneskeverd og verdighet ha noe ulike valører. Menneskeverd kan knyttes opp mot både det å begrunne menneskeverdighet på den ene siden, mens verdighet kan peke mot praksis og det å leve et liv i verdighet. Bruken av menneskeverd og verdighet har også sammenheng med hvilke fagtradisjoner vi knytter oss opp mot, som i denne boka er vestlig litteratur.

Dette innebærer for mennesket en naturgitt status som opphøyd over andre vesener. Under denne gruppen regner vi kristne, stoiske, kantianske og nyaristoteliske tolkninger. Dette ser vi som en form for «sterke» forståelser av menneskeverd. Hva etablerte forståelser innebærer, og hvorfor vi kaller dem «sterke» tilnærminger, skal vi se nærmere på.

### *Mennesket som skapt i Guds bilde*

I historien har det universelle ved mennesket hatt en teologisk og guddommelig forankring. Mange går tilbake til i kristne ideer når man skal beskrive tidlige forståelser av menneskeverd og verdighet i vestlig sammenheng (Perry, 2007). Fra kristent teologisk hold har det vært vanlig å begrunne menneskeverdet med skapelsesfortellingen i Bibelen. Dette til tross for at begrepet menneskeverd faktisk ikke benyttes eksplisitt i Bibelen. Første gang en kristen teolog anvender verdighetsbegrepet er pave Leo I (440–461 e.Kr) (Sensen, 2011a, s. 78). Menneskeverdet tolkes og forankres i fortellingen om at mennesket er skapt av Gud i en av Bibelens skapelsesfortellinger. Mennesket er skapt med en likhet til Gud, dette beskrives som «*imago Dei*»:

<sup>26</sup> Gud sa: «La oss lage mennesker i vårt bilde, så de ligner oss! De skal råde over fiskene i havet og fuglene under himmelen, over feet og alle ville dyr og alt krypet som det kryr av på jorden.» <sup>27</sup> Og Gud skapte mennesket i sitt bilde, i Guds bilde skapte han det, som mann og kvinne skapte han dem. (1 Mos 1:26f)

I kirkehistorien er det flere tolkninger av «*imago Dei*» (Hollenbach, 2014; Loughlin, 2016). Mennesket skapt i Guds bilde er det som gir mennesket dets verdighet. Det innebærer at fordi mennesker har noe som ligner på Gud, står de likt som mennesker overfor Gud, men ikke nødvendigvis overfor hverandre eller i samfunnet (Patel, 2005). Når mennesket er skapt i Guds bilde får det samtidig et mandat. Mennesket får i oppdrag å leve opp til denne likheten, streve etter det verdige, i denne sammenhengen leve opp til Guds vilje, forvalte og være herre over andre arter og vekster på jorden.

I verdighetsbegrepets historie står rennesansehumanisten Pico della Mirandola (1998) sentralt med boken «On the dignity of man». Mirandola knytter menneskets verdighet til Gud, som har gitt mennesket frihet til

selv å designe og styre over sitt eget liv: «O great liberality of God the Father! O great and wonderful happiness of man. It is given him to have that which he chooses and to be that which he wills» (1998, (1463–1494), s. 5) Han forskyver interessen for og begrunnelsen av menneskeverdet. For ham blir det sentrale at mennesket kan planlegge og selv bestemme hvordan det vil leve. I menneskets frihet ligger verdighet og menneskeverd.

I kjølvannet av Mirandola kan man se at slike kristne tolkninger av verdighetsbegrepet tar utgangspunkt i en «sterk» forståelse av menneskeverd. En «sterk» forståelse innebærer at mennesket har verdigheten gitt fra Gud som har utrustet mennesket med kvaliteter som fornuft og frihet. På grunn av disse kvalitetene står mennesket over alt annet liv. Det å ha verdighet er en særstilling i naturen, løftet over andre biologiske arter.

I slike kristne tolkningene av menneskeverdet er verdigheten på lån fra Gud. Mennesket er tildelt den statusen. Samtidig er den metafysiske tanken om iboende verdighet ikke entydig i kristne tekster om menneskeverd. Menneskeverdet er gjenstand for teologiske diskusjoner. Det er ikke vår intensjon eller oppgave å delta i den samtalen, men siden de kristne tolkningene er og har vært så innflytelsesrike, er de relevante for denne presentasjonen og norske skole. Et av problemene i en pluralistisk og sekularisert verden er i hvilken grad den kristne fortellingen er relevant for dem som ikke er del av de kristne kirkene eller tror på en skaper (Ignatieff, 2001). I en norsk skolesammenheng mener vi at den kristne fortellingen hører med som en tolkning av verdighetsbegrepet. Samtidig kan den ikke stå som en normerende allmenn fortelling eller grunnlag for menneskeverdet i dagens samfunn. Like fullt har den kristne tradisjon hatt og har en stor innflytelse også på sekulære tolkninger av menneskeverdet, ikke minst i menneskerettighetene (Moyn, 2015). Menneskeverdet er imidlertid i rettighetene med overlegg blitt gjort religionsnøytralt for å gjøre dem mer inkluderende og tilgjengelige for andre religiøse og sekulære tolkninger (Maritain, 1948).

### *Orden og dyd*

Den filosofiske bruken av verdighetsbegrepet har flere røtter (Michael Rosen, 2012). En viktig kilde kan sees i kristendommen, mens vi også kan finne røtter til forståelse av menneskeverd i antikken og hos stoikerne, og da spesielt hos den romerske politikeren og filosofen Cicero.



(Micheal Rosen, 2012). Cicero representerer et eksempel på en «klassisk» tilnærming til menneskeverd. For Cicero var verdighet knyttet til menneskets rasjonalitet. Rasjonaliteten er det som skiller mennesker fra dyr. Et liv i verdighet innebar måter å leve på, knyttet til en verdig livsform. Man skulle vise seg sin status verdig gjennom å realisere dyder. Cicero mente at det var en naturgitt hensiktsmessighet, teleologi, en retning på hvordan mennesker skal leve for å virkeliggjøre verdigheten (Sensen, 2011a). Med Cicero ble verdighet en status og et dydsbegrep, samtidig som det gjenspeilte det å leve opp til en slags overordnet, metafysisk bestemt virkelighet, en naturlov, for mennesker.

Et eksempel fra vår tid som ligner Ciceros forståelse kan være Frankrikes lov fra 2010 som forbyr heldekkende klesplagg. Denne loven ble begrunnet med verdighetsbegrepet. Det ble påstått at heldekkende klesplagg, les niqab og burka, bryter med den franske republikkens forståelse av verdighet. Verdighet i den franske tolkningen forventer at man følger et sett av normer og væremåter definert av republikken (Robcis, 2016, s. 326). Liknende eksempler finnes også i lovgivning og forbud mot niqab i norsk skole (Köhler-Olsen, 2010). For Cicero var det en plikt å leve opp til den statusen mennesket hadde som rasjonelle vesener og leve ut sine plikter og dyder, sin status, som var gitt i naturen. I Frankrike er de i eksemplet over gitt av staten.

Vekten ifølge en dydsforståelse er selv å leve opp til verdigheten. En kritikk av denne forståelsen av verdighet er at den kan være kynisk (Nussbaum, 2008b). Verdighet har noe med adferd å gjøre, men i denne tolkningen leder den ikke nødvendigvis til moralsk ansvar for andres liv. Den bygger på en form for individuelt ansvar overfor en overordnet, forhåndsbestemt orden. Til tross for at den klassiske tilnærmingen til menneskeverd er ulik den kristne, skapt i Guds bilde, vil man fremdeles ha å gjøre med en orden, en form for ytre autoritet.

### *Iboende verdighet, rasjonalitet, moral og autonomi*

Om vi gjør et sprang fram til opplysningstid, blir *autonomi* og *rasjonalitet* sentrale ideer. Immanuel Kant har hatt og har fremdeles en stor innflytelse på betydelige deler av diskursen, jf. Habermas (Habermas, 2010), Gewirth (Gewirth, 1996) og Sensen (Sensen, 2011b). Kant (1785/2012) leverer hva vi

i dette kapittelet kaller en «sterk» forståelse av verdighetsbegrepet, som innebærer at det er noe iboende ved mennesket. I et meget berømt sitat skiller han mellom tre former for verdi: noe har en markedsverdi, annet har er nytelses- eller opplevelsesverdi. Den tredje betydningen er det som har verdi i seg selv. Mennesket har en slik verdi i seg selv. Det har ikke markeds- eller nytteverdi, men en verdi i seg selv, en iboende verdi:

Whatever has reference to general human inclinations and needs has a market price; whatever presupposing any need, accords with a certain taste, i.e., a delight in the mere unpurposive play of our mental powers, has an affective price; but that which constitutes the condition under which alone something can be a value in itself has not merely a relative worth, i.e., a price, but has an intrinsic worth, i.e., dignity. (Kant, 1785/2012;art 435)

Kant er imidlertid ambivalent. På et nivå har mennesket en iboende verdi, nærmest en metafysisk dimensjon. På et annet nivå har mennesket verdighet på grunn av sin rasjonalitet, moral og autonomi. Menneskets verdighet fundamenteres på den måten i menneskets mulighet for å kunne utvikle morallovene som for å være lover må kunne universelle. Menneskets verdighet henger på dets moralske kapasitet.

Koblingen mellom verdighet og moral framkommer også på en annen måte hos Kant. Når individet erkjenner sin egen verdi, må det samtidig anerkjenne at ethvert annet menneske har den samme verdigheten. Utvidet dreier det seg om menneskehetens verdighet. Implikasjonene gir ifølge Kant mennesker et moralsk imperativ til å ta ansvar for å behandle andre i tråd med verdigheten, og ikke behandle andre som brikker i et spill om nytte eller konsekvenser. Menneskets verdighet innebærer at man respekterer sin egen verdighet, men også andres, utvidet til menneskehetens verdighet. Kant formulerer det slik:

... humanity itself is a dignity; for a human being cannot be used merely as a means by any human being (either by others or even by himself) but must always be used at the same time as an end. It is just in this that his dignity consists, by which he raises himself above all other beings in the world that are not human beings and yet can be used, and so over all things. But just as he cannot give himself away for any price (This would conflict with his duty of

self-esteem), so neither can he act contrary to the equally necessary self-esteem of others, as human beings, that is, he is under obligation to acknowledge, in a practical way, the dignity of humanity in every other human being. Hence there rest on him a duty regarding the respect that must be shown to every other human being. (Kant, 1797/2017, s. 225)

I likhet med Cicero og den kristne tradisjonen setter Kant mennesket i en særstilling. Verdigheten skiller mennesket fra dyr, og setter mennesket over andre arter. En svakhet med Kants tolkning er at rasjonaliteten blir så vidt avgjørende; det blir et spørsmål om verdigheten til de som ikke er i stand til å utvikle universell moral. I Kants forståelse er det flere elementer, selvrespekt og likeverd, men det er også en metafysisk rest og en tung vektlegging på rasjonalitet. Kant er helt sentral i diskusjonen om verdighet, og har fått sterkt gjennomslag (McCrudden, 2008). Samtidig er det ikke noen allmenn enighet om hans forståelse – og i alle fall ikke til hva som eventuelt er iboende ved mennesket.

### *Intuisjon og kapasiteter*

Et alternativ til de tolkningene vi så langt har presentert, er Nussbaums tolkning av verdighet med et fokus på menneskelige psykologiske og fysiske behov. Det er en form for moderne naturrett og nyaristotelisk filosofi, men ifølge Nussbaum selv uten metafysikk (2008b, s. 4). Hun gir ikke en definisjon av menneskeverdet, men hun hevder at det bygger på en intuisjon. Imidlertid er det en utfordring å få tak på hva denne intuisjonen består i. På den ene siden sier hun: «dignity is an intuitive notion that is by no means utterly clear» (Nussbaum, 2011, s. 29). Samtidig definerer hun verdighet som «a type of worth in the human being ... that exists and remains even when the world has done its worst» (Nussbaum, 2008a, s. 200). Det er noe ved mennesket som utløser intuisjonen om menneskets verdighet, men det er ikke selvinnsende eller klart hva det er.

Nussbaums verdighetsbegrep bygger ifølge Claassen på tre begreper. Det ene er respekt: «dignity demands respect from others» (Claassen, 2014, s. 242. Det andre gjelder aktivitet, knyttet til at mennesker kan være aktive og legge planer for sine liv. Til slutt er verdighet relatert til likhet, at alle

skal ha mulighetene til gode liv. Hun kobler verdighet med menneskelige biologiske behov og anlegg. Disse behovene og anleggene kaller hun for *kapasiteter* («capabilities»). Nussbaum definerer disse kapasitetene som «the innate equipment of individuals that is the necessary basis for developing the more advanced capabilities, and a ground for moral concern» (Nussbaum, 2000, s. 84). Disse kapasitetene er biologisk og sosialt betinget.

Nussbaum hevder at verdighet henger på ti kapasiteter som er utgangspunkt for et godt liv. Disse er liv, helse, kroppslig integritet, sansing/forestillinger/tanker, følelser, å legge livsplaner, knytte bånd til andre mennesker, vennskap med dyr, lek og medbestemmelse/kontroll over egen eiendom og politikk (Nussbaum, 2011, s. 33f). Der hvor Kant primært er opptatt av rasjonalitet og moral som «iboende» kvaliteter ved mennesket, vil Nussbaum utvide og si at det er flere kvaliteter som kan være avgjørende for et liv i verdighet. Hun er opptatt av at verdighet gjelder mennesker i sårbare livsfaser som barndom og alderdom, og for mennesker med nedsatte funksjonsevner samt utviklingshemming. Disse trenger støtte fra fellesskapet for å kunne leve verdige liv. Respekt for menneskeverd er ikke bare «lip service» (Nussbaum, 2008b, s. 4). Nussbaum inntar også en annen posisjon enn de vi så langt har drøftet, med tanke på hun også snakker om dyrs verdighet (Nussbaum, 2008b, s. 6). Nussbaum beskriver en rekke fellestrekk og noe allmennmenneskelig, en form for menneskelig essens. Dette gjør at hun representerer en form for «sterk» tilnærming til menneskeverdet.

De «sterke» forståelsene av menneskeverdet er for flere helt avgjørende for at begrepet skal ha mening. «Sterke» tolkninger innebærer at mennesket har verdi fordi mennesker har unike kvaliteter eller noe som er iboende. Det gjelder alle, det er universelt. Denne sterke, tydelige og essensielle forståelsen kan imidlertid kritiseres.

Den første kritikken av disse tolkningene kan handle om det å søke en slags metafysisk kjerne i mennesket. I det foregående har denne kjernen bestått i noe ubestemmelig, noe guddommelig, i dyder, i rasjonelle evner, eller kapasiteter. Hver for seg har disse blitt satt spørsmål ved, ikke minst i den senere diskusjonen om menneskeverdet. Det er uenighet om hva denne kjernen så skal bestå i. Videre kan man drøfte mennesket ut fra kapasiteter, og hvilke kapasiteter ved mennesket som gjelder alle. Er de universelle, uavhengig av kultur? Hvordan disse kapasitetene rangeres?

Hvor mye rasjonalitet er nødvendige for reelt å ha verdighet? Hvor går grensen mellom et liv i verdighet og et liv som faller utenfor? Eller er menneskelighet en moralsk dyd å leve opp til – og hva skal til for å leve opp til disse? Dette er svært grunnleggende spørsmål. Utfordringen er om vi med disse spørsmålene fremdeles kan holde fast på en «kjerne», et gyldig kriterium for menneskeverd. Dette kan også få konsekvenser for hvilken forståelse vi har av elevene i skolen. De «sterke» tolkningene utgir seg for å være inkluderende, men er de faktisk også ekskluderende? Disse spørsmålene utgjør kritikken av typisk «sterke» tilnærminger. Samtidig vil vi si at det kan være problematisk å presentere dem som enerådende tolkninger av menneskeverdsbegrepet. I det neste skal vi se om det kan finnes alternative forståelser av menneskeverd som begrep, og det vi vil kalle «svake» tilnærminger til menneskeverd.

## «Svake» tolkninger av menneskeverdet

Flere tilnærminger til menneskeverd ser *ikke* menneskeverdet som iboende eller metafysisk. Menneskets verdighet blir sett nedenfra, fra mennesket selv. Det er vi som gir oss selv statusen, sier Kateb (2011). Han sammenligner mennesker og andre arter – og etterlater mennesket øverst på tronen, inntil noe bedre overgår dagens menneske. I likhet med Kateb mener Kolnai (1995) at verdighet ikke beskriver hva mennesket er, men at det er noe vi *tilskriver* mennesker. «The concept of ‘Human Dignity’ is properly and principally ascriptive rather than either descriptive or prescriptive» (Kolnai, 1995, s. 61). Et grunnleggende trekk ved det vi kaller «svake» tilnærminger til menneskeverd er at de erkjenner at forståelsen av menneskeverdet er utviklet og påvirket i et samspill med kontekst og historien.

## Verdighet – et politisk og juridisk endringsbegrep

Hva det innebærer å tolke og utvikle menneskeverdsbegrepet blir utdypet av blant annet Catherine Dupré (2015). Hun argumenterer for at menneskeverdet er et begrep som i en politisk juridisk sammenheng har inspirert, ledet og gitt retning på endringer av samfunn. Hun mener at verdighet er et grunnbegrep i europeisk konstitusjonell sammenheng,

og at det har vært retningsbestemmende for demokratiers utvikling i Europa. Begrepet har blitt et fundamentalt begrep i flere konstitusjoner, særlig kjent er artikkel 1 i den tyske grunnloven fra 1949:

Die Würde des Menschen ist unantastbar. Sie zu achten und zu schützen ist Verpflichtung aller staatlichen Gewalt.

[Menneskeverdet er ukrenkelig. All statsmyndighet er forpliktet til å respektere og verne om menneskeverdet.]

Her beskrives menneskeverdet som en grunnverdi, men også som en grunnrettighet. Den slår fast hva loven skal bygges på, og hva tyske borgere har rett til. Imidlertid viser Dupré hvordan disse rettighetene og lovbestemmelsene utformes i flere europeiske land fra etterkrigstiden og framover. Hun argumenterer for at verdighet og menneskeverd som begreper stadig er i endring, blant annet som drivkraft i utvikling av arbeideres og sosiale rettigheter (Dupré, 2015, s. 134, 138). Ut fra dette trekker hun to kontroversielle slutninger: Menneskeverd som begrep har ikke et fast innhold. Det anvendes på nye områder og fylles med nytt innhold i møte med nye behov. Menneskeverdet har det hun kaller et stort «symbolsk overskudd» (Dupré, 2015, s. 125), noe som innebærer at menneskeverdet er en pådriver for forandring. Det er særlig utsatte grupper som har blitt løftet og inkludert. Tolkningene og utviklingene av menneskeverdet fylles med nytt innhold gjennom demokratiske prosesser. Verdighet blir et resultat av kompromisser, og den blir anvendt i konkrete samfunnsspørsmål. På denne måten ser vi ikke en forhåndsbestemt menneskeverdsforståelse, men forståelsens retning fylles med innhold bestemt av samhandling og konkrete historiske utfordringer.

I skolen er retten til tilpasset opplæring til en mangfoldig elevgruppe svært omdiskutert. Det er et interessant eksempel på en juridisk bestemmelse for skolen. I Opplæringslova § 1–3 gis alle elever retten til individuelt tilpasset opplæring. Til tross for at tilpasset opplæring er et bærende prinsipp for skolen, er det ulike fortolkninger av hvordan «tilpasset» skal bety. Dette er en kilde til store diskusjoner om både organisering, metoder og grunnlagstenkning i skolen. På den ene siden ble det i 1996 presisert av Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet at «individuell tilpassing er nødvendig for at alle elever skal få eit likeverdig tilbod» (KUF, 1996, s. 58). På den annen

side sies det nå både i Kunnskapsdepartement og Utdanningsdirektoratet at tilpasset opplæring «... er ingen individuell rett, men skal skje gjennom variasjon og tilpasninger til mangfoldet i elevgruppen innenfor **fellesskapet**.» (Kunnskapsdepartementet, 2018, [original utheving]).<sup>7</sup> Forståelsen av elevers rettigheter ser derfor ut til å kunne endre seg markant, til tross for at begge hevder å fremme tilpasset opplæring.

Eksemplet viser politiske og juridiske vurderinger som angår elevers muligheter i skolen. Menneskeverdet er ikke anvendt i diskusjonen. Likevel kan det i lys av Duprés tolkning vise hvordan menneskeverdet og likeverdet hos den enkelte tolkes vidt forskjellig, og hvordan dette endrer seg. Med andre ord, å ivareta den enkelte eleven synes ikke å være gitt som en individuell egenskap.

## Rang og status – verdighet blir likeverd

En annen tilnærming ser verdighet som det å ivareta rang og status. Jeremy Waldron (2012) beskriver verdighet som et rang- og statusbegrep, men hevder at også rang og status endrer seg. Han analyserer derfor den historiske utviklingen begrepet har gjennomgått. Nobiliteter hadde i førmoderne tid en verdighet knyttet til posisjoner. Det var knyttet privilegier og rettigheter til titler, embeter og andre sentrale sosiale posisjoner. Denne oppfattelsen av verdighet knyttet til rang ble endret i moderniteten (Waldron, 2012, s. 15). Det som i historien har vært forbeholdt de privilegerte grupper blir ifølge Waldron transformert. Ved innføringen av verdighet som en universell status ble verdighetsbegrepet snudd på hodet. Fra å være for en elite omdannes det til å gjelde alle; det skjedde en «transvaluation» (Waldron, 2012, s. 32), en transformasjon av verdighet. En verdighet som ifølge Waldron (2017) i dag skal tildeles alle *likt*.

Waldrons rang- og statusforståelse av menneskeverd er en utpreget «svak» forståelse. Waldron bygger ikke på metafysikk eller sterke sider ved mennesket: «the modern notion of human dignity involves an upwards equalization of rank, so that we now try to accord to every human being something of the dignity, rank and expectation of respect that was formerly

<sup>7</sup> <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/hva-er-tilpasset-opplaring/>

accorded to nobility» (Waldron, 2012, s. 33). Samtidig påpeker han at menneskeverd og verdighet formidler viktige visjoner som aktivt må sikres i lover og menneskerettigheter. Waldrons argument er at menneskeverdet er et resultat av en historisk utvikling i Vesten – som har endt opp i en idé om likeverd. I menneskerettighetene er det likeverd som ligger til grunn. Det kan stilles spørsmål om det er reelt likeverd som kjennetegner samfunnet.

Et eksempel på denne tilnærmingen til verdighet i skolen kan være den norske lovgivningen overfor elever med særskilte behov i Opplæringslova § 5-1. Hensikten bak lovgivningen er å ivareta hver enkelt elevs behov uavhengig av evner og forutsetninger. Dette kan illustrere en form for «svak» tilnærming til verdighet, der opplæring skal gis til et mangfold av elever og ikke bare fremheve elever som allerede ofte kalles sterke. Samtidig ser man i praksis en motstridende diskurs. Hensikten med spesialpedagogisk hjelp beskrives som å «avhjelpe vansker på et tidlig tidspunkt» (Utdanningsdirektoratet, 2017).<sup>8</sup> Dette innebærer at ulike forutsetninger og vansker ikke bare skal imøtekommes for elevene der de er, men at de skal avhjelpes sine vansker og «heves» mot en standard og et bilde på «den ideelle eleven». Der altså hensiktene er likeverd, kan man jamfør Waldron også se menneskeverd som en status og en standard, som i praksis ofte ikke er gitt.

## Verdighet og sårbarhet

Eksistensialisten Gabriel Marcel (1963) understreker at verdighet ikke bygges på menneskelig kvalifikasjoner eller kompetanse: «Dignity must be sought at the antipodes of pretention and rather on the side of weakness» (Marcel, 1963, s. 134). Han forankrer menneskets verdighet i menneskets sårbarhet og dødelighet. I møte med tilstanden å ikke være, altså døden, framkommer livets verdi. Menneskeverdet er verdien av det å eksistere. Når verdighet bygges opp rundt storhet og prangende egenskaper kan det lede til undertrykkelser, ifølge Marcel. I stedet må man erkjenne at menneskelivets begrensninger og korte varighet er det som gir livet dets betydning. Menneskeverdet er slik sett en reaksjon på livets skjørhet.

---

8 <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialpedagogisk-hjelp/Spesialpedagogisk-hjelp/Retten/formal/>. Hentet: 20.10.19.



Virginia Mantouvalou (2011), Emmanuel Levinas (1969/2007) og Axel Honneth (1995) beskriver denne reaksjonen videre. Møter med mennesker som befinner seg i sårbare situasjoner kan få fram menneskeverdet. Det å erfare mennesker som holdes nede, undertrykkes og lider kan skape en reaksjon på mangelen av verdighet som de befinner seg i. «A life in desperate need is a life in which a person lacks the essentials to live in dignity. A person's dignity is respected when others are not permitted to treat her in a degrading and unfair manner» (Mantouvalou, 2011, s. 99). Verdighet er her forankret i en uro og en medfølelse som reaksjon på møter med mennesker som er krenket. Med andre ord, verdighet er noe som gis. Filosofen Levinas (1969/2007) tolker den moralske appellen som et imperativ som kommer fra den andre, fra den andres blick og sårbarhet. For Levinas er den andre et konkret menneske, ikke et generelt abstrakt menneske.

I skolesammenheng kan menneskeverd i følge et slikt syn si noe om relasjonen mellom lærere og elever. Verdighet handler mindre om hvor faglig sterk eller svak en elev måtte være. Verdighet oppstår i lærerens møte med eleven; hvordan læreren oppfatter de ulike elevenes behov, ser deres sårbarhet og styrker og kan kommunisere med dem utfra deres egne behov. Disse tolkningene av verdighetsbegrepet kobler begrepet til solidaritet, til det å se og bli utfordret av andres krenkelser, men også til å vektlegge at livet i seg selv er verdifullt, uavhengig av prestasjon, suksess, grad av veltilpassethet eller framtidige karrierer.

En slik forståelse rammer menneskeverdet inn på en annen måte enn de «sterke» fortolkningene vi presenterte over. Menneskeverdighet forankres nedenfra, i relasjoner og er noe som gis. Det er nok å være menneske. Man kobler ikke verdigheten opp mot kapasiteter, rasjonalitet, dyder eller ferdigheter. Den moralske appellen kommer fra livet som begrenset, eller den trenger seg på i møte med liv levd i uverdighet. Verdighet er noe som gis. Det er det konkrete og unike ved det enkelte mennesket som verdsettes.

## Menneskeverd – i menneskets eget bilde

Hvordan oppnår man så verdighet i relasjoner? Svaret på det er ifølge Avishai Margalit (2011) ved *respektfull handling mellom mennesker*. Margalit gjør noe interessant med den jødisk-kristne tanken om mennesket

som skapt i Guds bilde. Han sekulariserer og humaniserer denne tanken ved å si at mennesker står som «bilder av mennesket» overfor hverandre. «The idea of horizontal respect is that each human being, no matter of what shape or color or age, can stand in an iconic relation to the rest of humanity» (Margalit, 2011, s. 119). Ethvert menneske er et menneske, enten det har gjort gode eller dårlige ting, og uansett evner og anlegg. Det er mennesker som gir verdighet til hverandre.

Margalits verdighetsbegrep er koblet til selvrespekt. «Dignity is the representation of self-respect» (Margalit, 1998, s. 52). Den får man gjennom tilhørighet til en gruppe; fra å være med i et fellesskap. Han sammenligner det med det å være irsk. Det vil medføre en stolthet, selvfølelse og selvrespekt som irsk. Ikke fordi man er en fremragende representant, men enkelt og greit fordi man er irsk. Dette utvider han til hele menneskeheten. Dette er ikke en form for felles «essens» for alle mennesker. «Self-respect is the attitude persons have to the fact of their being human» (Margalit, 1998; s. 51). Denne relasjonen er framtrødende for Margalit, som er særlig opptatt av forholdet mellom ydmykelse og verdighet. Ydmykelse er å bli devaluert og ekskludert. Verdighet er for Margalit ikke iboende; det er heller ikke basert på kvalifikasjoner og idealer som tilhører en samfunnsorden. I stedet er det en verdighet som konstitueres og skapes i og gjennom relasjoner med andre.

I Margalits tolkning er relasjoner og anerkjennelse avgjørende for menneskeverdet; det er et relasjonelt begrep. Han er opptatt av et anstendig samfunn hvor man ikke ydmyker eller krenker hverandre. I hans forståelse kan man gi, men også ta fra andre verdigheten gjennom hvordan vi forholder oss til andre. I hvilken grad tas verdighet fra elever i skolen, gjennom mobbing men også gjennom nedverdiggende behandling i undervisningssammenheng. For Margalit er ydmykelse å bli behandlet som mindre enn det man er. Dette angår blant annet hvordan man kommuniserer og forholder seg til elever og hverandre i skolens hverdag.

## Verdighet – mellom konstruksjon og økologi

En tilnærming til menneskeverdsbegrepet ser altså på menneskeverd som noe relasjonelt, noe som krever handling. Spørsmålet er om dette er noe

som bare innebærer relasjoner mellom mennesker. Verdighet kan også defineres ut fra det som omslutter mennesket, og i handlinger og interaksjoner. Det kan beskrives som en slags «økologisk» tilnærming. Mennesket framstår som én blant flere arter. Dette representerer et dypt og gjennomgripende brudd med tanken om mennesket opphøyd som Guds ypperste skapning eller som opphøyd i kraft av sin rasjonalitet. Samfunnsdebattanten Yuval Noah Harari sier følgende om menneskerettighetsdoktrinen: «Homo Sapiens have no natural rights» (Harari, 2018, s. 5). Ifølge et slikt syn eksisterer mennesker bare i historiene mennesker finner på og forteller hverandre. Disse historiene blir holdt i hevd som et selvnynsende dogme under kampen mot religiøse fordommer og eneveldige styrever (Harari, 2018 s. 218). Det er altså mennesket som i språket gir hverandre privilegier.

Det er ikke bare menneskelige ideer og språk som danner fundament for menneskeverd. Donna Haraway (Haraway, 2008) og Karen Barad (2012) peker på at menneskeverd også må ses i lys av materielle og fysiske betingelser. Haraway viser til at 90% av det menneskelige cellematerialet også deles med andre arter. Slik sett er mennesket «av verden»: «I am a creature of the mud, not the sky» (Haraway, 2008, s. 3–4). Hun sier også at verden er konstituert i intra- og interaksjon (Haraway, 2008., s. 4). Når vi samhandler, er det ikke alltid enkelt å si hva som utgjør objekt og subjekt. Dette innebærer at mennesket skapes og skaper hverandre kontinuerlig. Det å eksistere er et resultat ulike møter med hverandre og av det å være i samhandling med verden og hverandre: «To be one is always to become with many» (Haraway, 2008, s. 4).

Det er mange aspekter ved et slikt økologisk perspektiv i skolen. Et viktig spørsmål i denne sammenheng er hvordan resultater i skolen gjentatte ganger synes å gjenspeile sosioøkonomiske forhold, til tross for norsk skoles sterke utjevningsmandat. Elever med middels til høy sosioøkonomisk bakgrunn har vedvarende sterkere skolerresultater enn elever fra hjem med lavere sosioøkonomisk status (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, 2018).<sup>9</sup> Her er det ikke enkle årsakssammenhenger, men det kan foreligge noen dypere samfunnsstrukturer som ser ut til å bidra

---

9 [https://www.bufdir.no/Statistikk\\_og\\_analyse/Oppvekst/Barnehage\\_og\\_skole/Skole\\_og\\_sosiooekonomisk\\_status/](https://www.bufdir.no/Statistikk_og_analyse/Oppvekst/Barnehage_og_skole/Skole_og_sosiooekonomisk_status/). Hentet: 20.10.19.

slik at noen elever stadig sitter med trumfkort. I følge en slik økologisk tilnærming, vil det være viktig å gå slike strukturer i sømmene.

Et annet eksempel på en slik økologisk tilnærming til menneskeverd kan være å se nærmere på fysisk organisering av klasserom. Ulike måter å organisere skolen på er ikke bare praktiske innretninger, men bidrar til elevers læringsmuligheter og opplevelse av trygghet (Ahmad, Shaharim, & Abdullah, 2017, s. 66). Materielle omgivelser blir dermed en drivkraft for læring, men også menneskeverd og etiske verdier. Et tredje aspekt handler om dannelsen av «hybrider» mellom menneske/ting (Haraway, 2008, s. 10). I skolen er digitale medier stadig mer viktig. Digitale medier brukes som verktøy i undervisningen, og de representerer mål i skolen ved digital kompetanse. Ikke bare det; digitale medier spiller en rolle også overfor overordnede mål med skolen og hvilke borgere skolen skal bidra til. Skolen har også å gjøre med elever, som nå er «digital natives» (Kivunja, 2014) – en annen type elever enn tidligere. Relasjoner og kontekster er ikke bare omgivelser for et statisk menneske, men mennesket endres – og med det også menneskeverdet.

Med «svake» tilnærminger til verdighet utmeisler vi på den ene siden en forståelse av menneskeverd som foranderlig, og på den annen side som relasjonell. Når mennesker handler, handler de alltid avhengig av kontekst, av andre mennesker og i en materiell kontekst. De kan ikke ses som løsrevet. En «svak» tilnærming til menneskeverd gir en mer sårbar forståelse for verdighet, der mennesket ses som art og vesen i en større økologisk og relasjonell kontekst.

## **Drøfting: Mangfoldige forståelser for et mangfoldig menneskeverd**

I dette kapittelet har vi spurt hva som kjennetegner ulike tilnærminger til menneskeverd som begrep, og hvilke konsekvenser ulike tilnærminger kan ha for en skole som skal ivareta en mangfoldig elevgruppe. Utgangspunktet for dette kapittelet er at menneskeverd anses som «tatt for gitt» i skolens verdigrunnlag. Det viser seg at det er et begrep som i liten grad debatteres eller anvendes i skolesammenheng. Menneskeverd synes som et uanvendelig begrep, og når ikke helt fram til verken

lærere, lærerutdannere eller elever. Utfordringen er at debattene om selve menneskeverdsbegrepet har en tendens til å befinne seg *utenfor* skole og utdanning.

Gjennom dette kapitlet har vi derfor presentert ulike tilnærminger til menneskeverdsbegrepet. De ulike tilnærmingene skal vise spennvidden og mulighetene i forståelsen av begrepet menneskeverd. I lys av de ulike tilnærmingene har vi gitt korte eksempler på eksisterende debatter i skolen. Disse er ikke bare eksempler på områder hvor praksis kan være problematisk, men illustrerer også ulike tilnærminger til menneskeverd. Spørsmål om hodeplagg for lærere eller tilpasset opplæring til elever er opphetede, men leder sjelden hen til en grundigere diskusjon eller kritisk refleksjon om hva begrepet *menneskeverd* kan bidra med. I skolen gjøres det likevel daglige valg som berører spørsmål om menneskeverd; elever oppmuntres eller blir oversett, velges og bortvelges, de respekteres eller krenkes. Dette har stor betydning for hva slags mangfoldig eller likeverdig samfunn skolen bidrar til. Dette har med verdighet å gjøre.

Man kan innvende at mangel på debatt om menneskeverd kan skyldes læreres mangel på kunnskap om hvordan man skal forstå begrepet. Imidlertid har vi en annen antakelse – nemlig at den rådende tilnærmingen til menneskeverdsbegrepet er for snever, og det medfører at begrepet ikke trekkes inn diskusjonene. Prosjektet har derfor vært å vise at det er et mangfold av ulike tilnærminger til begrepet menneskeverd. Gjennom disse ulike og mangefasetterte fortolkningene av menneskeverdsbegrepet ser vi også noen av spenningene og utfordringene knyttet til skolehverdagen.

Vårt argument i kapitlet er at menneskeverd kan ha «sterke» eller «svake» forståelser. Denne inndelingen viser noen grunnleggende motsetninger og spenninger på en annen måte enn for eksempel mer tradisjonelle og kronologisk historisk oversikt (som f.eks. Rosen, 2012), og representerer derfor et teoretisk bidrag til forståelsene av menneskeverdsbegrepet. I tillegg kan det å vise et mangfold av tilnærminger til verdighet også oppfylle en annen hensikt; å innlede en kritisk debatt om hva menneskeverdet kan bety for skolen.

En «sterk» tilnærming representerer forståelser som har vært etablert over lang tid, og som representerer en slags gjengs forståelse av menneskeverd. I henhold til en sterk tilnærming bygger man for det første på

en slags «essens» ved mennesket. Mennesker har noen universelle trekk som gjør dem til mennesker, på tvers av sted eller tid. For det andre vil de «sterke» tilnærmingene beskrive mennesket som opphøyd fordi det er noe iboende, en form for metafysisk dimensjon i mennesket. For det tredje har mange tenkere med slike tilnærminger til menneskeverd i særlig grad framhevet mennesket som rasjonelt eller med særlige kapasiteter. Disse kvalitetene gir mennesker verdighet. For det fjerde kan menneskeverdet i den sterke tolkningen forstås som standarder og dyder som bekrefter menneskets verdighet når de blir utført. Mennesket blir verdig gjennom forhåndsdefinerte handlinger.

De «sterke» tilnærmingene til menneskeverd har vært gjenstand for omfattende kritikk. Spørsmålet er om det faktisk finnes en fellesmenneskelig essens, og det er sterk kritikk av en metafysisk essens. Alternativet kan være noe mindre bastant, det vi kaller en «svakere» tilnærming, der oppmerksomheten rettes mot livet nedenfra, fra faktiske handlinger og relasjoner. Menneskeverd er noe man tilskriver hverandre, og noe som utvikles i relasjoner med andre. Det at innholdet i menneskeverd ikke er bestemt, gjør at menneskeverd må defineres til stadighet. «Svake» tilnærminger ansvarliggjør ved at menneskeverd er noe som må gis.

Selv om vi i dette kapittelet har hentet ressurser fra menneskeverd hos juss, filosofi eller religion, vil ikke disse arenaene nødvendigvis kunne bidra med gode nok beskrivelser for hvordan man skal tolke og anvende menneskeverdet i skolen. Å se «sterke» og «svake» tilnærminger til menneskeverd kan være et viktig verktøy for skolen på ulike måter. Aller først: Skolens læreplan og lovverk synes å underbygges av en «sterk» tilnærming til menneskeverd. Disse grunnlagsdokumentene bygger på Menneskerettighetserklæringen fra 1948, som beskriver mennesket som unikt og likeverdig og med like rettigheter, og framheves som helt sentralt også i læreplanene fra 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2018).<sup>10</sup> Når det står i læreplanens overordnede del om «menneskeverdets ukrenkelighet og at alle mennesker er like mye verdt, uavhengig av hva som ellers

---

10 Læreplanene trer i kraft fra 2020. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/> Hentet: 19.09.19.

skiller oss»<sup>11</sup>, settes det store krav til menneskeverd i skolen. Man kan si at en «sterk» forståelse signaliserer at menneskeverd har en helt sentral plass i skolen. Jo tydeligere parole, jo mer klarhet om begrepet. Imidlertid vil vi hevde at «sterke» tilnærminger til menneskeverd slett ikke styrker, men vil representere utfordringer som kan *svekke* anvendelsen av menneskeverd i skolen.

En grunnleggende utfordring med «sterke» tilnærminger til menneskeverd handler om dets basis som et abstrakt ideal – noe som alle mennesker har, og som ingen ønsker å stille spørsmål ved. Det er grunnpilaren som angår spørsmål om liv og død, komplekse medisinske, biologiske og genetiske grensdragninger. Samtidig foregår det en rekke hendelser i klasserommet som berører menneskeverd, men som man ikke helt klart kan definere. I løpet av en skoledag foregår det mange viktige ting – som at elevene opplever at de er verdsatt, at de lærer og trives. Samtidig kan det likevel være få kriterier for hva som egentlig kvalifiserer for å oppfylle idealene om unike eller likeverdige elever. En del elever kan oppleve å bli oversett eller utestengt. Noen elever opplever å bli mobbet. Man kan stille seg spørsmålet: Hvis det er riktig at menneskeverdet representerer en urokkelig standard for det gode, hvorfor er det så vanlig å krenke det? Og hva kvalifiserer for en krenkelse? Elever og lærere gjør en rekke ting som strider med «det menneskelige», slik det er forstått som en sterk, moralsk standard. Man kan si at utfordringen med abstrakte, metafysiske idealer i skolen er at mangfoldet av dagligdagse hendelser rett og slett er for ordinære. Menneskeverdet handler om store spørsmål, og begrepet blir kanskje for stort for hverdagen. Det oppstår et problem med korrespondansen mellom ideal og virkelighet i skolen, der man mangler språk for mangfoldet av menneskeverd som kan utspille seg i praksis og i handling.

En konsekvens av «sterke» tilnærminger kan være at menneskeverd blir stående som et litt utdatert og uanvendelig begrep for lærerne. Dette kan være en mulig årsak til at menneskeverd heller ikke når helt fram til lærerværelser og klasserom, og at begrepet er vanskelig å bruke i spørsmål om læringsmiljø. Dette er ikke nødvendigvis «lærernes feil». I stedet for å kritisere kunnskapen om menneskeverd i skolen, vil vi hevde at den

---

<sup>11</sup> <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.1-menneskeverdet/>

rådende og «sterke» forståelsen av menneskeverd i seg selv kan hindre at begrepet oppfattes som relevant for reelle problemstillinger som lærere kan erfare i hverdagen.

En annen kritikk til «sterke» tilnærminger handler om hvilken vekt skolen skal legge på det rasjonelle som standard for menneskeverd. Utvikling av elevenes rasjonelle evner er helt klart viktig i skolen. Spørsmålet kan være hvordan man vil forholde seg til elevmangfoldet. Menneskeverd som rasjonelle evner er avgjørende i debatter om inkludering av elever med særskilte behov i skolen. Hvordan skal man for eksempel beskrive menneskeverd hos elever med svakere mentale evner? Hvis det skal beskrives med allmenn-menneskelige behov og kapasiteter – hvilke av disse er det viktigst å oppfylle i skolen?

Menneskeverd kan også problematiseres for den «jevne elev». Elevundersøkelsen fra 2018 viser at motivasjon og trivsel i skolen jevnt over er på sitt laveste for 10. trinn – det vil si når elevene aller helst både skulle ha lært mye, og lagt planer for framtid og videre utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2019).<sup>12</sup> Mange vil forklare denne lave motivasjonen med manglende mening og helhetlige tilnærminger til læring i skolen. Det kan derfor være behov for å se mer sammenheng. Slike sammenhenger kan handle om at skolen i større grad bør se sosiale og materielle behov i lokalsamfunnet opp mot skolens virksomhet, og å se eleven som en helhet av sosiale og biologiske behov og ressurser. Dette kan skolen blant annet imøtekomme med mer dybdelæring (Gilje, Landfall & Ludvigsen, 2018).<sup>13</sup> Dersom dybdelæring er responsen på noe mer enn rasjonalitet som merkestein for skolen, vil det da være viktig å vende fokus mot innholdet i menneskeverdsbegrepet. Her savner vi en grunnleggende diskusjon i skolen, ikke bare om hva som gir mest effektiv og helhetlig læring som et instrumentelt behov hos skolen. Vi mener også at det kan representere en mulighet for skolen til å drøfte menneskeverdsbegrepet, og hvilke aspekter ved menneskeverd som aktivt velges, og hva som velges bort. Dybdelæring om menneskeverdet krever etter vår mening at

12 <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/analyse-av-laringsmiljoindeksene-fra-elevundersokelsen-2018>. Hentet: 08.10.19.

13 <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-forskning-pedagogikk/dybdelaering--historisk-bakgrunn-og-teoretiske-tilnaerminger/171562>. Hentet 21.10.19.



man i undervisningen og i skolens interne fora arbeider med både sterke og svake tolkninger av menneskeverdet. Man kan ikke ta for gitt at de «sterke» tolkningene av menneskeverdbegrepet vinner gehør og tilslutning blant den sammensatte elevgruppen som finnes i norsk skole i dag. Det er derfor viktig å åpne begrepet på flere måter for at det kan kommunisere med elever med forankring i et mangfold av normative tradisjoner.

Vi ser altså noen helt grunnleggende utfordringer med «sterke» tilnærminger til menneskeverd i skolen. Disse kan bidra til mangel på begreper for menneskeverd, mangel på hjelp til å se et tilstrekkelig mangfold i selve menneskeverdsbegrepet. Vi etterlyser debatt og et kritisk blikk på hvordan menneskeverd praktiseres og forstås i skolen i dag. Tilnærminger som vi betegner som «svake» kan derfor være avgjørende, og åpne for nye perspektiver og muligheter. Svake tilnærminger har til felles det konkrete, og ser på samhandlingene i relasjoner som den viktigste dimensjonen for menneskeverd. Den krevende utfordringen med de «svake» tilnærmingene er imidlertid at de ikke er gitt. Hva man forstår med respekt for menneskeverdet utvikles og får nytt innhold gjennom nye situasjoner og behov.

De «svake» tolkningene kan være viktige bidrag for å grunnfeste menneskeverd i handling, og for å gi rikere og dypere forståelser av hva menneskeverd innebærer. Et av de aller viktigste bidragene her er tolkningen av at menneskeverd er ikke noe som bare «er», men noe som kaller på vår evne til å ta ansvar, og til å stadig tilskrive elever, lærere og ledelse verdighet. Det er et daglig arbeid. Begreper, valg og bortvalg må stadig debatteres. Det må mangfoldige forståelser til for å kunne utvikle et mangfoldig menneskeverd i skolen.

## Forfatteromtale

**Ådne Valen-Sendstad** er førsteamanuensis ved Universitet i Sørøst-Norge ved Fakultet for humaniora, idrett og utdanningsvitenskap. Han har en PhD fra University of Birmingham. Han arbeider med etikk, filosofiske forståelser av menneskerettigheter og menneskerettighetsundervisning. Han har publisert om menneskerettigheter i skolen, barnets beste, demokrati og normativ pluralisme.

**Ingrid Reite Christensen** er førsteamanuensis i pedagogikk og spesialpedagogikk ved Universitetet i Sørøst-Norge. Hun forsker på mangfold, demokrati og medborgerskap, livsmestring og psykososial helse i skolen og profesjonslæring. Hun leder for tiden også internasjonale prosjekter om demokrati og medborgerskap og elevsentrert undervisning. Feltet hennes er tverrfaglig der fellesnevneren er profesjon, medvirkning og mangfold i skolen.

## Referanser

- Ahmad, C. N. C., Shaharim, S. A., & Abdullah, M. F. N. L. (2017). Teacher-Student Interactions, Learning Commitment, Learning Environment and Their Relationship with Student Learning Comfort *Journal of Turkish Science Education, 14*(1), 57–72. doi: 10.12973/tused.10190a
- Dupré, C. (2015). *The Age of Dignity*. Oxford and Portland, Oregon: Hart Publishing.
- Forskningsdepartementet. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Kirke- og undervisningsdepartementet.
- Gewirth, A. (1996). *The Community of Rights*. Chicago, London: The University of Chicago Press.
- Habermas, J. (2010). The Concept of Human Dignity and the Realistic Utopia of Human Rights. *Metaphilosophy, 41*(4), 464–480.
- Harari, Y. N. (2018). *21 tanker for det 21. århundret*. Oslo: Cappelen Damm.
- Haraway, D. (2008). *When Species Meet*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Hollenbach, D. (2014). Human dignity in Catholic thought. I M. Düwell, J. Braarvig, R. Brownsword, & D. Mieth (Red.), *The Cambridge Handbook of Human Dignity; Interdisciplinary Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ignatieff, M. (2001). *Human Rights as Politics and Idolatry*. Princeton and Oxford: Princeton University Press.
- Kant, I. (1785/2012). *Groundwork of the Metaphysics of Morals* (Revised Edition ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kant, I. (1797/2017). *The Metaphysics of Morals*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kateb, G. (2011). *Human Dignity*. Cambridge, Massachusetts and London, England: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Kivunja, C. (2014). Theoretical Perspectives of How Digital Natives Learn. *International Journal of Higher Education, Volume 3*, 94–109. doi:10.5430/ijhe.v3n1p94
- Kolnai, A. (1995). Dignity. I R. S. Dillon (Red.), *Dignity, Character and Self-Respect*. New York, London: Routledge.

- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Fremtidens Skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Köhler-Olsen, J. (2010). Forbud mot niqab og burka i den offentlige skolen. *Lov og Rett*, 49(7), 407–422.
- Levinas, E. (1969/2007). *Totality and Infinity*. Pittsburgh, Pennsylvania: Duquesne University Press.
- Loughlin, J. (2016). Human Dignity: the Foundation of Human Rights and Religious Freedom/La dignidad humana: el fundamento de los derechos humanos y de la libertad religiosa. *Memoria Y Civilización*, 19, 313–343. doi: 10.15581/001.19.313-343
- Løken, H. N., & Stubø, I. (2018). Menneskeverd og solidaritet: om individbaserte og fellesskapsorienterte verdier i opplæringslovens formålsparagraf. I E. Schjetne & T.-A. Skrefsrud (Red.), *Å være lærer i en mangfoldig skole: kulturelt og religiøst mangfold, profesjonsverdier og verdigrunnlag*. Oslo: Gyldendal.
- Macklin, R. (2003). Dignity is a useless concept. *British Medical Journal*, 327, 1419.
- Mantouvalou, V. (2011). In support of Legalisation. I C. Gearty & V. Mantouvalou (Red.), *Debating Social Rights*. Oxford and Portland, Oregon: Hart Publishing.
- Marcel, G. (1963). *The Existential Background of Human Dignity*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Margalit, A. (1998). *The Decent Society* (N. Goldblum, Trans.). Cambridge, Massachusetts and London: Harvard University Press.
- Margalit, A. (2011). Human dignity between kitsch and deification I C. Cordner (Red.), *Philosophy, Ethics and Common Humanity* London and New York: Routledge.
- Maritain, J. (1948). Introduction. In UNESCO (Red.), *Human Rights: Comments and Interpretations: A Symposium edited by UNESCO*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001550/155042eb.pdf>.
- Maritain, J. (1952). *Man and the State*. New York: The University of Chicago Press.
- McCrudden, C. (2008). Human Dignity and Judicial Interpretation of Human Rights. *European Journal of International Law*, 19(4), 655–724.
- Mirandola, P. d. (1998, (1463–1494)). *On the Dignity of man*. Indianapolis, Cambridge: Hackett Publishing Company.
- Morsink, J. (1999). *The Universal Declaration of Human Rights, Origins, Drafting and Intent*. Philadelphia: PENN, University of Pennsylvania Press.
- Morsink, J. (2009). *Inherent Human Rights: Philosophical Roots of the Universal Declaration*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Moyn, S. (2015). *Christian Human Rights*. Philadelphia, Pennsylvania: University of Pennsylvania Press.
- Nussbaum, M. (2000). *Woman and Human Development: The Capabilities Approach*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Nussbaum, M. (2008a). Duties of Justice, Duties of Material Aid. Cicero's Problematic Legacy *The Journal of Political Philosophy*, 8(2), 106–206.

- Nussbaum, M. (2008b). Human Dignity and Political Entitlements. I A. Schulman (Red.), *Human Dignity and Bioethics: Essays Commissioned by the President's Council on Bioethics* [https://bioethicsarchive.georgetown.edu/pcbe/reports/human\\_dignity/chapter14.html](https://bioethicsarchive.georgetown.edu/pcbe/reports/human_dignity/chapter14.html).
- Nussbaum, M. (2011). *Creating Capabilities; The Human Development Approach*. Cambridge, Massachusetts & London, England: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa.
- Patel, D. (2005). The Religious Foundations of Human Rights: A perspective from the Judeo-Christian Tradition and Hinduism. *Human Rights Law Commentary*, 1.
- Perry, M. J. (2007). *Toward a Theory of Human Rights*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Pinker, S. (2001). The Stupidity of Dignity. Hentet fra: <https://richarddawkins.net/2012/10/the-stupidity-of-dignity/>.
- Robcis, C. (2016). The Biopolitics of dignity. *South Atlantic Quarterly*, 115(2), 314–320.
- Rosen, M. (2012). Dignity Past and Present. I M. Dan-Cohen (Red.), *Dignity, Rank, & Rights*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Rosen, M. (2012). *Dignity; Its History and Meaning*. Cambridge, Massachusetts and London; England: Harvard University Press.
- Sensen, O. (2011a). Human dignity in historical perspectives: The historical and contemporary paradigms *European Journal of Political Theory*, 10(1), 71–91.
- Sensen, O. (2011b). *Kant on Human Dignity*. Berlin and Boston: De Gruyter.
- Slagstad, R. (1998). *De nasjonale strateger*. Oslo: Pax Forlag AS.
- Tapola, A. M. (2011). Human dignity within teacher education: A matter of individualism, competitiveness, and strategic rationality. *Teaching & Teacher Education*, 27(8), 1245–1254. doi:10.1016/j.tate.2011.07.004
- Vesterdal, K. (2016). *The roles of Human Rights Education in Norway: A Qualitative Study of Purposes and Approaches in Policy and in Upper Secondary Schools*. (Doktorgradsavhandling), NTNU Trondheim, Trondheim. Hentet fra: <http://hdl.handle.net/11250/2390573>
- Waldron, J. (2012). *Dignity, Rank, & Rights*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Waldron, J. (2017). *One Another's Equals*. Cambridge, Massachusetts and London: The Belknap Press of Harvard University Press.