



Universitetet i Stavanger

Sosialpedagogikk og dannelse

Masteroppgave i sosialt arbeid, ved institutt for sosialfag

2011

Joakim Jiri Haaland

MASTERSTUDIUM I SOSIALT ARBEID

MASTEROPPGAVE

SEMESTER: **Høst – 2011**

FORFATTER: **Joakim Jiri Haaland**

VEILEDER: **Sverre Moe**

TITTEL PÅ MASTEROPPGAVE:

Norsk tittel: **Sosialpedagogikk og dannelse**

Engelsk tittel:

EMNEORD/STIKKORD: **Bildung, sosialpedagogikk, dannelse, oppdragelse**

ANTALL SIDER:

ANTALL ORD:

STAVANGER

Dato/år

.....

Kandidatens underskrift

Innholdsliste

1.0 Innledning.....	3
1.1 Sammendrag.....	3
1.2 Bakgrunn.....	3
1.3 Problemstilling.....	5
1.4 Metode.....	6
1.5 Oppbygning.....	7
2.0 Dannelse.....	10
2.1 Innledning.....	10
2.2 En lingvistisk analyse.....	11
2.3 Bildung og den tyske tradisjonen.....	12
2.3.1 En postmoderne Bildungside.....	17
2.4 Dannelse, pedagogikk og sosialpedagogikk.....	19
2.5 Oppsummering.....	21
3.0 Sosialpedagogikk.....	23
3.1 Innledning.....	23
3.2 Sosialpedagogikkens idéhistorie.....	24
3.3 Sosialpedagogikk som diskurs.....	28
3.4 Sosialpedagogikk og tilpasning.....	29
3.5 Sosialpedagogikk som integrasjon og inklusjon.....	32
3.5.1 Organisk solidaritet.....	34
3.5.2 Valgbiografi og livsfortellinger.....	34
3.5.3 Det funksjonelt differensierte samfunn.....	36
3.6 Oppsummering.....	38

4.0 Oppdragelse.....	44
4.1 Innledning.....	44
4.2 Oppdragelse – en begrepsopprydding.....	45
4.3 Oppdragelse og dannelse.....	48
4.4 Formbarhet.....	54
4.5 Affirmativ og ikke-affirmativ oppdragelse.....	57
4.6 Oppsummering.....	60
5.0 Drøftelse.....	66
5.1 Innledning.....	66
5.2 Er dannelse noe mer, eller annet, enn høykulturelt snobberi?.....	68
5.3 Hvordan oppfattes spenningsforholdet mellom individ og samfunn?.....	69
5.4 Hvilken betydning har samfunnsinkludering og dannelse for hverandre?.....	70
5.5 Ikke-hierarkisk ordning av menneskets ulike sider.....	74
5.6 Spørsmålet om tilpasning.....	76
5.7 Et kritisk blikk på ikke-affirmativ dannelse.....	78
6.0 Oppsummering og avsluttende konklusjon.....	81
6.1 Innledning.....	81
6.2 Hovedlinjene fra kapittel 2:.....	81
6.3 Hovedlinjene fra kapittel 3:.....	82
6.4 Hovedlinjene fra kapittel 4:.....	84
6.5 Hovedlinjene fra kapittel 5.....	86
6.6 Konklusjon.....	89
Litteratur.....	93

1.0 Innledning

1.1 Sammendrag

Denne oppgaven er en begrepsorientert litteraturstudie av innholdet i dannelsesbegrepet, og hvilken relevans dette har i sosialpedagogisk sammenheng. I undersøkelsen min av dannelsesbegrepet tar jeg utgangspunkt i det tyske Bildungsbegrepet, slik det ble brukt av Wilhelm von Humboldt på slutten av 1700-tallet, før jeg ser hvordan begrepet oppfattes i nyere tid. Jeg undersøker også sosialpedagogikk som begrep, hvor jeg tar for meg både nyere tids forståelse og begrepets opprinnelse. Her vektlegges den tyske tradisjonen og Paul Natorps tanker. Hovedfokuset gjennom oppgaven er å utforske hvordan dannelse og sosialpedagogikk forstår forholdet mellom individ og fellesskap. Sentrale tema jeg tar opp i denne forbindelse er individets utviklingsmuligheter, fellesskapets betydning for individets utvikling og vår delaktighet i utviklingen av fellesskapet, samfunnets inkluderings -og ekskluderingsmekanismer, fellesskapets forventninger til og påvirkning av individets atferd, holdninger og verdier, og balansen mellom frihet og kontroll i oppdragelse. For å bedre se sammenhengen mellom dannelse og sosialpedagogikk undersøker jeg oppdragelsesbegrepet, både med tanke på målsetning og valg av midler. I sosialpedagogisk perspektiv legger oppdragelsen vekt på at individet skal bli en del av, og bidra til utviklingen av, samfunnet. I denne sammenheng er dannelse relevant for å undersøke hvordan dette kan gjøres uten at individet blir styrt utenfra av samfunnets eller oppdragerens interesser. Her vektlegges selvstendigjøring og selvvirksomhet, hvor hver enkelt aktivt bidrar i sin selv-dannelse. Sentralt i dannelsesperspektivet er et helhetlig syn, hvor individets ulike sider likestilles.

1.2 Bakgrunn

Interessen min for dannelsesbegrepet oppstod da jeg leste *Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre - Innstilling fra Dannelsesutvalget for høyere utdanning* (Arnøy et al., 2009). Dette er en samling artikler som tar for seg ulike sider ved dannelsesbegrepet, og argumenterer for økt innslag

av dannelse ved høyere utdanninger. Rapporten dreier seg om spørsmål knyttet til hvordan utdanningsinstitusjonene kan ivareta den akademiske dannelsen, det vil blant annet si kritisk refleksjon, innsikt i vitenskapelig tenkemåte og etisk kompetanse. Hva er det som kjennetegner den etiske og vitenskapelige standarden innen høyere utdanning, og hvordan formidles skolens grunnverdier? Hvordan ivaretas universitetenes og høgskolenes ansvar for samfunnsbyggingen og for den demokratiske dannelsen?

I rapportens innledning begrunnes dannelsesbegrepets relevans i en bekymring over at utdanninger har utviklet seg til å bli kortere og preget av større fokus på spesifikt og teknisk innhold (ibid.). Slik medlemmene av dannelsesutvalget ser det har dette vært på bekostning av undervisningselementer som omhandler studentenes allmenndannelse. Målet med rapporten er «... å stimulere til debatt innenfor universitets- og høgskolesektoren, men også mer allment i norsk offentlighet og kunnskapspolitik» (ibid., 3). De understreker at dannelsesbegrepets innhold ikke bør undersøkes uavhengig av tid, sted og kontekst.

Jeg skal ikke forsøke å oppsummere funnene i dannelsesrapporten her, men vil kort nevne de aspektene ved dannelsesbegrepet som først vekket min interesse. Dannelse blir betegnet som en prosess som varer livet ut, og som kan virkeliggjøre livets muligheter. Hver enkelt er ansvarlig for sitt liv, noe som understreker viktigheten av selvstendighet til forsvar mot undertrykkelse, styring og manipulering. Dannelse handler videre om å ha et kritisk blikk og et reflektert forhold til utdanning, til yrkesutøvelse og til livet selv. Dialog tillegges stor betydning, hvor alle involverte parter blir behandlet som likeverdige deltakere, uavhengig av status og yrkestittel.

Slik jeg ser det vitner dannelsesutvalgets rapport og debatten rundt denne om dannelsesbegrepets aktualitet. Denne debatten dreier seg imidlertid i stor grad om høyere utdanning. På bakgrunn av de ovennevnte aspektene ved dannelse ble jeg interessert i å undersøke begrepet i en annen kontekst enn høyere utdanning. Det var særlig dannelsesbegrepets respekt for menneskeverdet som gjorde at jeg ønsket å undersøke dette i en sosialpedagogisk sammenheng. Litteratur om sosialpedagogikk og dannelsesbegrepets betydning i denne sammenheng, finnes det lite av i dag på engelsk og skandinaviske språk. Derfor mener jeg denne oppgaven vil være aktuell.

1.3 Problemstilling

Den sentrale problemstillingen i denne oppgaven er: Hvilken relevans har dannelsesperspektivet for sosialpedagogikkens forståelse av forholdet mellom individ og samfunn?

Jeg gjør en begrepsorientert studie av innholdet i dannelsesbegrepet. I dag brukes begrepet i forskjellige sammenhenger og det har blitt kritisert for å ha et vagt innhold. Målet mitt er ikke å komme frem til en klar og entydig definisjon, men jeg håper å kunne avdekke sentrale aspekter ved begrepet. Derfor starter jeg med å undersøke begrepets opprinnelse, sett i pedagogisk sammenheng, i det tyske Bildungsbegrepet. Deretter undersøker jeg nyere forståelser av dannelsesbegrepet i det moderne samfunn.

Jeg vil også undersøke innholdet i sosialpedagogikken ved å se på dets opprinnelse i Tyskland, og deretter ta for meg en moderne forståelse. Sentrale begrep som dukker opp er inkludering, ekskludering og oppdragelse. Oppdragelse får sentral betydning for oppgaven min, fordi dette er en viktig del av sosialpedagogikken som i stor grad handler om prosessen hvor individet blir en del av samfunnet. Samtidig handler oppdragelse om å utvikle individet. Jeg vil forsøke å avgrense oppdragelse fra det nærliggende sosialiseringbegrepet.

Forholdet mellom individ og samfunn åpner for flere spørsmål som jeg tar stilling til for å undersøke dannelsesperspektivets relevans for sosialpedagogikkens forståelse av dette forholdet. Hvordan forstår vi individets utviklingspotensial? Hvilken betydning spiller samfunnet for individets utvikling? Hvordan virker samfunnets inkluderings- og ekskluderingsmekanismer? Hvilken betydning spiller individet i samfunnsutviklingen? Hvordan skal balansen mellom frihet og kontroll være i oppdragelse?

For å holde fokus på sosialpedagogikk har jeg vært nødt til å utelukke enkelte interessante spørsmål og tema fra min problemstilling. Jeg undersøker ikke dannelsens betydning for pedagogikk og undervisning, og tar ikke opp universitetsdebatten knyttet til dannelse. Jeg vier heller ikke stor oppmerksomhet til dialogens betydning for dannelse fordi denne, etter min mening, allerede er grundig dekket. Der det er naturlig vil jeg komme inn på disse temaene, men uten å drøfte dem utfyllende. Oppgaven min forsøker heller ikke å gi en oppskrift på hvordan vi skal sikre dannelse i for eksempel utdanning eller i barnevernsinstitusjoner. Det er innholdet i begrepene som blir av betydning, og deres relevans som et overordnet perspektiv på sosialpedagogiske utfordringer.

1.4 Metode

Jeg har foretatt en begrepsorientert litteraturstudie. Som vitenskapelig metode har jeg vektlagt å arbeide kritisk med kildene mine, som jeg knytter til to ulike deler av forskningsprosessen. Første del omhandler arbeidet med å finne og bestemme hvilke kilder som er relevante for min problemstilling. Andre del gjelder behandlingen og bruken av kildene jeg valgte å undersøke. Felles for begge delene av forskningsprosessen er utformingen av problemstillingen, som i siste instans dikterer litteraturens relevans. Flere kilder er utelukket fordi de, etter min mening, omhandler tematikk som ville vært for sidespor å regne i forhold til min problemstilling. Dannelsesbegrepet blir tatt opp i mange ulike sammenhenger, spesielt i tilknytning til pedagogikk, undervisning og barnehage. Dette har i stor grad vært uinteressant for min problemstilling som handler spesifikt om sosialpedagogikk.

Det å være kritisk til kildene mine, forstår jeg ikke som å være negativt innstilt eller kranglevoren. For meg handler det om å behandle kildene vitenskapelig, noe som innebærer at oppgaven min skal være etterprøvbart. Fokuset har ikke vært å kritisere kildene, men å bruke dem for å belyse oppgavens problemstilling. Jeg har vektlagt å referere så saklig som mulig, og ha en profesjonell distanse til kildene mine. Dette innebærer å være tydelig på hva som er mine meninger, og hvilke ideer som stammer fra andres litteratur. Dette ønsker jeg å få frem både direkte i teksten min, ved å sitere samvittighetsfullt, og i strukturen på oppgaven min. Kapittel 2, 3, og 4, som i stor grad er av refererende art, er bygget opp slik at teorier fra kildene presenteres først, med mine tanker og meninger som en avslutning på kapitlene.

I oppgaven har jeg forsøkt å få et variert utvalg av kilder, for å unngå at litteraturen blir for ensidig. Fordi litteraturen om sosialpedagogikk og dannelsesbegrepet i en sosialpedagogisk sammenheng er begrenset har dette vært en utfordring. Litteraturen er avgrenset til skandinaviske språk og engelsk. Ettersom utvalget virker bredere på tysk er min manglende tyskkunnskap en åpenbar begrensning. Jeg har likevel brukt en dansk oversettelse av Dietrich Benner, *Tekster til dannelsesfilosofi: mellom etik, pædagogik og politik* (2005), fordi han fremstår som en sentral bidragsyter til dannelsesbegrepet i Tyskland. Jeg har også hatt god nytte av Roger Mathiesens bok *Sosialpedagogisk perspektiv på individ og fellesskap* (2008), som gjør bruk av tysk litteratur i sin forskning.

1.5 Oppbygning

I kapittel 2, 3 og 4, tar jeg for meg ulike teorier knyttet til dannelse, sosialpedagogikk og oppdragelse. I slutten av hvert kapittel presenterer jeg mine egne tanker knyttet til de aktuelle teoriene og spørsmålene. Kapittel 5 inneholder drøftinger av sentrale spørsmål og tema jeg mener trenger videre utdyping. Oppgaven avsluttes i kapittel 6, som inneholder en oppsummering over de foregående kapitlene og en avsluttende konklusjon. Nedenfor følger en kort oversikt over innholdet i de ulike kapitlene.

Kapittel 2: Dannelsesbegrepets røtter undersøkes ved å se på det tyske begrepet «*Bildung*», slik Wilhelm von Humboldt utformet det i overgangen til 1800-tallet. Denne tidsepoken kjennetegnes av at ikke bare metoden, men også formålet med oppdragelse og læring blir diskutert når kirken mister sin enerett i slike spørsmål. Dannelse betegner hele prosessen der menneskets anlegg virkeliggjøres og gis en harmonisk form, hvor enkeltmennesket skal få utvikle seg og utnytte sitt potensial til det fulle uten å bli hemmet av samfunnsmessige krav.

Deretter ser jeg på hvordan dannelsesbegrepet har utviklet seg frem mot det som av flere beskrives som dagens postmoderne samfunn. Til slutt viser jeg, med henvisning til Bent Madsen (2006), sammenhengen mellom begrepene *dannelse* og *sosialpedagogikk* forstått ved hjelp av begrepsparet *inkludering/ekskludering*.

Kapittel 3: Tar for seg idéhistorien innen den tyske tradisjonen til begrepet *sosialpedagogikk*, for å undersøke fagets grunnlagstenkning. Jeg trekker inn Paul Natorp og hans begrep «*viljens pedagogikk*». Dette handler om å utvikle individers vilje til å delta i og til å forbedre fellesskapet. Videre tar jeg for meg Jon Hellesnes (1975) sin forståelse av begrepet «*tilpasning*» for å si noe om hva dannelse ikke er. For å bedre forstå tilpasningsbegrepet presenterer jeg Hellesnes sin kritikk av Burrhus F. Skinner og atferdsteknologien. Hellesnes ser kritisk på etterspørselen etter tekniske løsninger på menneskelige problem. Han argumenterer for dannelse i sosialiseringen, hvor mennesker emansiperes til politiske subjekt.

Sosialpedagogikk betegnes som en sosialvitenskapelig forståelse av forholdet mellom individ og samfunn. Begrepene *integrering* og *inkludering* er sentrale for denne forståelsen. I løpet av kapittelet tar jeg opp ulike sosiologiske perspektiv på samfunnet, og deres relevans for sosialpedagogikkens oppgave med å legge til rette for inkludering og integrering.

Kapittel 4: Her undersøkes *oppdragelsesbegrepet* og sammenhengen mellom oppdragelse og *dannelse*. Herunder vil jeg forsøke å avgrense oppdragelse fra det nærliggende sosialiseringbegrepet. Fordi oppdragelse er en sentral del av sosialpedagogikken trekker jeg med meg teorier fra de to foregående kapitlene.

Jeg trekker frem Dietrich Benner (2005) som argumenterer for en kontinuerlig diskusjon om hva som skal forstås som en god oppdragelse. Poenget hans er ikke å finne frem til en endelig definisjon, men å fortsette diskusjonen og synliggjøre rammene som avgjørelsene skal treffes innenfor. Her presenterer jeg hans tanker om dannelse og oppdragelse, og hvordan disse begrepene henger sammen.

Deretter ser jeg på oppdragelse som en balanse mellom frihet og kontroll, ved å vise til begrepet *formbarhet*. For å videre nyansere og presisere oppdragelse og dannelse viser jeg til Benners skille mellom *affirmativ* og *ikke-affirmativ* dannelse og oppdragelse.

Kapittel 5: Kunnskapen fra de foregående kapitlene brukes for å drøfte noen ubesvarte spørsmål, som jeg mener er relevante for problemstillingen min. Det første jeg tar opp til drøfting er kritikken av dannelse som elitistisk og snobbete. Deretter undersøker jeg nærmere spenningsforholdet mellom individ og samfunn. Herunder stiller jeg spørsmål ved om det moderne dannelsesbegrepet har forlatt Humboldts idé om å utvikle individuelle krefter?

Videre drøfter jeg hvilken betydning inkludering i samfunnet har for dannelse. Innunder dette er det naturlig å stille spørsmål ved om inkludering skal oppnås for enhver pris? I denne sammenhengen ser jeg også på hvorfor dannelse ikke må forstås som en ren tilegnelse av kunnskap og tolkninger av reglene for nåtidens kulturelle levesett. Samtidig ser jeg på betydningen av *sosial kontroll* i et dannelsesperspektiv.

Deretter diskuterer jeg betydningen av en ikke-hierarkisk ordning av menneskets ulike sider i forhold til både dannelse, oppdragelse og inkludering. Her problematiserer jeg også dannelsens vektlegging av at hver enkelt skal utvikle alle sine sider til det fulle. Er dette noe vi kan forvente at alle mennesker, i enhver samfunnsklasse og livssituasjon, har forutsetning for å gjennomføre? Jeg fremsetter et alternativ til denne forståelsen, hvor hver enkelt heller skal bli anerkjent for de sidene han selv velger å utvikle.

Jeg vil videre drøfte i hvilken grad man må bli et samfunnsmedlem for å kunne bidra til å endre samfunnet. Samtidig vil jeg finne ut hvordan samfunnets forventninger til atferd, normer og verdier henger sammen med dannelsen av selvet.

Til slutt drøfter jeg forskjellige aspekter ved den ikke-affirmative oppdragelse, deriblant dens aversjon mot forhåndsgitte verdier. Trenger vi en ikke-affirmativ oppdragelse, eller er dette bare akademisk nonsens? Hvordan skal vi klare å bli medlem av samfunnet hvis vi ikke lærer normer for ønskelig atferd i oppdragelsen?

Kapittel 6: Inneholder en oppsummering av oppgaven og avsluttes med en konklusjon.

2.0 Dannelselse

2.1 Innledning

I kapittel 2 presenterer jeg ulike teorier om dannelsesbegrepet generelt. Først vil jeg se på en lingvistisk analyse av ordet dannelselse, for å se hvordan det blir brukt i språket i dag. Deretter vil jeg hovedsakelig bruke boken *Educating Humanity* (Løvlie, Mortensen, & Nordenbo, 2003), med hovedvekt på artiklene av Lars Løvlie og Sven Nordenbo, for å undersøke det tyske begrepet *Bildung*. Det er fra *Bildung* det moderne dannelsesbegrepet har røttene sine. I forbindelse med undersøkelsen av *Bildung*sbegrepet vil jeg også kort nevne historiske utviklingstrekk og idéhistorie omkring 1700-1800 tallet i Europa, noe forfatterne mener er betydningsfullt for utviklingen av begrepet. Wilhelm von Humboldt (1767-1835) er en sentral person som ofte er sitert i tekster som omhandler dannelselse. Jørgen Fosslands kapittel om Humboldt fra boken *Pedagogikkens mange ansikter* (2004) er en annen sentral kilde i dette kapittelet. Selv om Humboldt ofte forbindes med universitetsreformer, vil denne oppgaven ikke ta for seg denne siden av hans tenkning. Fokuset vil være på hvilken relevans *Bildung* har for forståelsen av forholdet mellom individ og samfunn. Ole Martin Moens masteroppgave *Frihet og dannelselse* (2009) blir også brukt i undersøkelsen av dannelsesbegrepet.

Etter å ha undersøkt *Bildung* slik det ble formet i kjølvannet av opplysningstiden, fortsetter jeg med å se på hvordan Løvlie og Nordenbo forstår begrepet i en postmoderne kontekst. Deretter vil jeg presentere Bent Madsen som, i sin bok *Sosialpedagogikk* (2006), ser dannelselse i sammenheng med *ekskludering* og *inkludering* i samfunnet. Dette er for å vise bredden i dannelsesbegrepet og fordi sammenhengen med *sosialpedagogikk* er sentral for denne oppgaven. Kapittelet vil være av refererende art, frem til jeg avslutningsvis oppsummerer og presentere mine egne tanker og kommentarer.

2.2 En lingvistisk analyse

Før jeg undersøker det teoretiske begrepet, vil jeg først se nærmere på betydningen av selve ordet *dannelse*. En måte å gjøre dette på er å se hvordan dannelsen blir brukt i språket. En slik lingvistisk studie ble foretatt i Sverige, ved å analysere språkbruken i avisene Göteborgsposten (1993-2001) og Helsingborgs Dagblad (1994-2001). Jens Allwood og Magnus Gunnarsson undersøkte forekomsten av ordet *bildning*, som er det svenske ordet for dannelsen (2003). De oversetter også bildning til andre språk; Bildung - tysk, dannelse - dansk, liberal arts education - engelsk og formatio – latin (Allwood & Gunnarsson, 2003, 2). Når man kjenner oversettelser til flere språk økes utvalget av mulige kilder. Poenget med å vise til Allwood & Gunnarssons begrepsanalyse er å vise hvordan dannelsen blir brukt i språket i dag.

Etymologisk vises det til dannelsens bruk i oversettelsen av det latinske ordet *formatio*, som brukes om forming av et individ gjennom læring. Dette blir sett i sammenheng med det tyske Bildung, som på slutten av 1700-tallet ofte ble brukt i betydningen sjelsdyrking eller utdanning av åndelig styrke (ibid.).

Da forfatterne undersøkte semantikken viste det seg at de områder det er flest ord relatert til dannelsen er ord relatert til selve prosessen, resultatet av prosessen og egenskaper hos personene som skal danne seg. Det er ifølge deres studie ingen tekster som omtaler tilstrekkelig dannelsen: «... bildning klassificeras som en oavslutad lärandeprocess. Man kan inte bli «ferdigbildad» » (ibid., 9). Dannelsesprosessen har med andre ord ikke et endelig mål, det er ikke mulig å fullføre den eller bli ferdig dannet.

Det fremholdes at dannelsen oftest dukker opp sammen med substantivene kultur, kunnskap og utdannelsen. Dannelsen blir sterkest assosiert med kognitive egenskaper, positive verdier og ulike former for sosial kompetanse. Samtidig er det avgrenset fra yrkeskunnskaper og manuelle ferdigheter. Allwood & Gunnarsson skriver videre at «... man får inntrykket at bildning i svensk kultur av visse personer betraktes som en slags universalmedel eller universalmedisin för att uppnå ett bättre liv» (ibid, 13). Ifølge deres analyse blir dannelsen oppfattet som en forutsetning for å forstå kulturer, få til demokrati og for å få til dialog. De finner videre at «... bildning har en socialiserande funktion, beskriven som konvention, social garnhärva [garn nøste] och bärare av idéer» (ibid, 19).

Utdannelsen anses, i større grad enn dannelsen, å lede til arbeid, penger og velstand. Ifølge forfatterne er dannelsen en prosess med bredt og vagt innhold, blant annet sosial kompetanse, raffinement/eleganse og bestemte verdier. Dannelsen krever også mer egenkontroll. Utdannelsen derimot er mer veldefinert med begynnelse og slutt, spesialisert og yrkesrettet, og fritt fra

vurderinger og personlige kvaliteter.

Med et mer kritisk blikk på dannelse kan man si at det handler om å tilegne seg verdier, fremstilt som kunnskap. Dannelse blir hevet over penger, og utgjør snarere tegn på at man besitter visse gode kvaliteter (ibid.). Denne typen dannelse blir gjerne definert som fornuft og kunnskap, manerer og sivilisasjon. Forfatterne fremholder at hovedvekten ikke ligger på kunnskap, men på oppførsel. *Oppdragelse* blir her foreslått som et mer adekvat ord for denne typen dannelse. Som vi ser av denne analysen opptrer ordene dannelse, utdannelse og oppdragelse ofte sammen.

2.3 Bildung og den tyske tradisjonen

Det norske ordet dannelse, blir ofte sett i sammenheng med det tyske *Bildung*. Sven Erik Nordenbo finner 4 betydninger for ordet Bildung; imago = bilde, forma = form, cultus anime humanitas = dyrking av menneskesjelen og formatio = forming (2003, 25). Videre påpeker han at et krav for å oppnå Bildung er aktiv deltakelse i dets forming eller utvikling. Bildung er både en prosess og et resultat.

Når dannelse blir sett i sammenheng med Bildningsbegrepet, er det med utgangspunkt i Bildung slik det ble brukt i den tyske pedagogiske diskursen fra slutten av 1700-tallet. Før jeg kommer dit vil jeg kort ta for meg Nordenbos (2003) og Jørgen Fosslands (2004) fremstilling av Bildningsbegrepets historie. Som Fossland (ibid.) påpeker ble begrepet i middelalderen brukt i en kristen sammenheng, hvor mennesket ble sett på som skapt i Guds bilde. Menneskets telos (idealmål) var å nærme seg dette bildet skapt av Gud, noe som var fokuset i skolen og oppdragelsen. Med opplysningstiden ble undervisningen og oppdragelsen løsrevet fra kirken. Nordenbo (2003) nevner Jean-Jacques Rousseaus *Emile*, publisert i 1762, som særlig betydningsfull. Med lanseringen av denne boken ble det aktuelt å ikke kun diskutere midlene i pedagogikken, men også målet. Formålet med oppdragelse og læring ble flyttet fra det religiøse til å forme individet i henhold til samfunnets krav og verdier (ibid.). Nå som skolens formål er åpen for debatt blir det en maktkamp mellom religion, vitenskap, økonomi og politiske ideologier. Dette fører til at ulike retninger innen pedagogikken vokser frem.

Sentralt i den pedagogiske diskurs i Tyskland på slutten av 1700-tallet og begynnelsen av 1800-tallet er Bildungsteoretikerne, som ifølge Lars Løvlie (2003) var opptatt av spørsmålet om hvordan man kunne skape en kobling mellom en person og hans kultur. Wilhelm von Humboldt er en av de

sentrale Bildungsteoretikerne, og hans tanker har hatt stor betydning for forståelsen av dannelsen. Humboldt var av adelig familie, og som Jørgen Fosslund nevner «... stod han fra fødselen av i de beste forbindelser med den prøyssiske kongefamilien – fortrolig med stil og etikette blant Europas politiske elite» (2004, 199). Bakgrunnen hans blir trukket frem for å forsøke å forstå Humboldts forkjærlighet for høy-kultur som teater, opera og kunst. Dannelsen er kritisert for å være elitistisk på bakgrunn av disse preferansene.

For å bedre forstå Humboldts Bildningsbegrep vil jeg undersøke hvilke filosofiske og pedagogiske retninger hans arbeider tilskrives:

Avhengig av hvilke bekjenskaper man legger vekt på, pleier man å si at Humboldt stod i forbindelse med så vel tysk klassisisme og romantikk som opplysningsfilosofi og nyhumanisme (Fosslund, 2004, 200).

Opplysningsfilosofi la stor vekt på fornuften, som skal lære mennesker å tenke selv og bli selvstendige, og ikke slaver av kirken eller andre autoriteter. Nyhumanismen var preget av ideer fra antikkens Hellas, og satte kunsten i sentrum for det kulturelle liv.

Humboldt gav dannelsesstanken et allmennmenneskelig innhold, da han brukte den i sine antropologiske spørsmål om hva et menneske egentlig er (ibid.). På Humboldts tid ble gamle skikker, standsamfunnet og religionen utfordret av et voksende statsapparat, industrialisering og moderne vitenskaper. På bakgrunn av suksessen til teknologiske fremskritt ble også mennesker forsøkt beskrevet i terminologien til mekaniske innretninger, hvor menneskelig endring og utvikling ble presentert i form av tekniske løsninger og ytre kausale påvirkninger. Humboldt mente at mennesker, til forskjell fra maskiner, ikke kunne styres av ytre påvirkninger. Han så på menneskenaturen som utstyrt med en iboende form eller idé, at hvert menneske er født med bestemte muligheter for å forsøke å virkeliggjøre seg selv og sitt potensial. Han mente at mennesker kan bli klar over mulighetene sine, og at ønsket om å oppnå den høyeste form for liv inspirerer til å aktivt bidra til sin egen utvikling. «Dannelsen betegner hele prosessen der menneskets anlegg virkeliggjøres og gis en harmonisk form, og angir dermed også målet for menneskets tilværelse» (ibid., 202).

Ifølge Fosslund (ibid.) knytter Humboldt *fornuften* opp til dannelsen. Fornuft blir forstått både i sammenheng med matematikk og logikk, og med selvstendige mennesker som tar egne valg frigjort fra formynderi og fordommer. Det er her Humboldt knyttes til opplysningsfilosofien. Samtidig knyttes han også til tysk romantikk, idet han fremholder viktigheten av å utvikle alle sidene ved

menneskenaturen. Like viktig som fornuften er menneskets kroppslige og skapende sider. Under kroppslige sider plasserer han fysisk utfoldelse, sanselige fornemmelser og følelsesliv. Mens skapende sider handler om fantasi, forestillingsevne og kunstnerisk innbilningskraft (ibid). En harmonisk utvikling legger like mye vekt på alle sidene ved mennesket: «Mennesket er hode, hånd og hjerte i én og samme skapning, det er en uoppløselig enhet av intellektuelle, moralske og fysiske krefter» (ibid., 202).

Ole Martin Moen tar opp de sentrale aspektene ved dannelse, som Fossland nevnte ovenfor, når han gjengir det kjente Humboldtsitatet:

the true end of Man, or that which is prescribed by the immutable dictates of reason, and not suggested by vague and transient desires, is the highest and most harmonious development of his powers into a complete and consistent whole (2009, 27).

Meningen med livet handler om en balansert utvikling av alle sidene våre, hvor fornuften skal være styrende. Slik jeg forstår dette skal utviklingen vår altså ikke styres av midlertidige og forbigående ønsker eller innfall. Videre beskrives denne utviklingen som en krevende og omfattende prosess:

in striving to reach accomplishment by the combined application of his moral and physical energies [Kräfte], that the true happiness of man, in his full vigour and development, consists (ibid., 27).

Sann lykke består i å være i en slik krevende dannelsesprosess, hvor alle menneskets sider brukes og utvikles.

Moen henviser videre til filosofihistorikeren Jerrol Seigel som skriver at Bildung er «... a process in which the singular potential inherent in particular individuals finds its realization in the world» (ibid). Dette sitatet vektlegger at Bildung ikke er en tilstand som nås, men heller en aktiv og kontinuerlig pågående prosess. Sitatet forteller videre at individets utviklingspotensial realiseres i møte med verden, altså ikke isolert i for eksempel pedagogiske provinser.

Ifølge Moen (2009) så Humboldt tre grunnleggende trekk ved mennesket; Sinnlichkeit, Kräfte og Vernunft. Sinnlichkeit er kilden til Kräfte, mens Vernunft gir retning til Kräfte. Sinnlichkeit betyr noe som grenser mot sanselig, men som også bærer med seg noe dyrisk og instinktdrevet og viser til noe iboende og kraftgivende hos mennesket som presser det i retning av å kjempe. Prosessen der disse kreftene får utspring, i henhold til fornuftens styring, ser ut til å danne grunnlaget for den

formen for Bildung som Humboldt fremholder som sin summum bonum (ibid.), dvs det absolutt høyest oppnåelige gode i livet.

Videre fremholder Moen at:

... *Bildung*, for Humboldt, er en svært intim og innadvendt prosess bestående av tenkning og refleksjon som et menneske deltar i med det målet for øye å raffinere sine *sensibilities*, og å bringe frem det unike ved sin karakter og å få dette til stadig å utvikle seg videre henimot fullbyrdelse (ibid., 31).

Dette innebærer allikevel ikke at dannelsesprosessen må skje isolert i fra andre mennesker. Sosial interaksjon med andre mennesker med kultiverte personligheter bidrar til en egen indre vekst. Å omgås andre mennesker gir et mangfold av inntrykk og situasjoner man må handle i, samtidig som man ved å bli kjent med andres individualitet og egenartethet oppdager flere sider av det vakre i menneskelig karakter. Humboldt fremholder at det man får utenfra bare er et frø, og at hver enkeltperson aktivt og selvstendig må arbeide for at dette skal blomstre. Det viktige er å ikke bli en passiv part, men aktivt søke å gripe andre mennesker, for å spisse ens egen individualitet (ibid.).

Også Fossland (2004) påpeker at Humboldt ikke så dannelsen som noe enkeltmennesket kan oppnå alene. Han fremhever Humboldts preg av nyhumanisme, hvor hvert enkeltmenneske anses som unikt og med en særegen karakter som fører til originale måter å være menneske på. Nyhumanismen er slik forskjellig fra den aristoteliske naturfilosofien hvor individuelle forskjeller ble sett på som avvik eller uvesentlige egenskaper. Med verdsettelsen av det unike ved individet ble et samfunn, eller en nasjon, sett på som mangfoldig og innholdsrikt siden det er bygget opp av flere individers unike sider: «Det er umulig for en person å fremvise like stor variasjon i egenskaper og form som et helt folk» (ibid, 204). Samtidig som fellesskap inneholder muligheter, vil de også sette rammer for enkeltmenneskets dannelsen.

Bildungs fokus på individutvikling gjennom fellesskapet blir også tatt opp av Lars Løvlie, som i sin tolkning av Humboldt ser målet med Bildung som å utvikle/dyrke krefter, i form av en indre frihet i subjektet (2003). Dette kan imidlertid kun skje gjennom signifikante møter med kultur og samfunn. Løvlie fremholder at Humboldt ikke så noe skille mellom individ og samfunn fordi, slik også Fossland påpeket, er både samfunnet og kulturen bygget opp av, og består av, unike enkeltmennesker (ibid.).

Selv om fellesskap og samfunn er en viktig del av dannelsesprosessen er det individet som skal dannes. Også Nordenbo trekker frem utviklingen av krefter når han nevner Humboldts syn på Bildung som en harmonisk utvikling av åndelige krefter, realisert gjennom imitasjon av den klassiske greske modellen (2003). Humboldt så menneskets sanne formål som «...the maximum formation of abilities and skills into a harmonic whole» (ibid., 32). Mennesket må utvikle flere evner, og forene disse i harmoni ved å koble forbindelser mellom nåtid og fortid, det personlige og det offentlige:

The ultimate task of life is to endow the concept "humanity" – in our person, both in our lifetime and beyond it through the traces we leave behind by our activity – with as rich a content as possible; this is only done by associating with the world in the most comprehensive, lively and freest interplay possible (Nordenbo, 2003, 32).

Slik jeg forstår dette definerer Humboldt dannelse som den viktigste oppgaven vi har i livet. Han knytter dette opp mot å utvikle det unike ved oss som gjør oss menneskelige, og at dette skal vises igjen i handlingene vi gjør, i måten vi påvirker samfunnet og omverden på. Innsiktene vi gjør gjennom dannelsesprosessen skal med andre ord ikke brukes for å oppheve sin egen status, men de skal komme våre medmennesker til gode. I dannelsesprosessen må evnene våre utvikles ved erfaring, gjennom å samhandle med og oppleve en kompleks og differensiert verden.

Dannelse handler om *selv-forming* gjennom en samhandlingen med verden preget av fri vekselvirkning, og ikke en samhandling styrt av ytre innflytelser og krav. Slik jeg forstår Løvlies og Nordenbos gjennomgang av Humboldt er dette spenningsforholdet mellom selvet og staten av sentral betydning. Et poeng hos Humboldt var å, så langt som mulig, begrense statlig intervensjon i individenes liv. Bildung står for dyrkingen av mennesket i tråd med dets egen definisjon, mens staten ønsker å forme mennesket etter statens behov:

... as soon as the concept of *Bildung* is used for the first time, tension exists between *Bildung* and *Herrschaft* (power and governance), because *Bildung* stands for the 'cultivation of man according to his own definition' while society for its part wants to shape man in line with its needs (Nordenbo, 2003, 30).

Bildung kan skje der hvor den individuelle og offentlige sfæren er i harmoni. Humboldt henviste til det gamle Hellas hvor paideia, et fastsatt pensum på 7 fag, oppstod for å balansere individet og offentligheten (ibid.). Målet var at innholdet i kunnskapen skulle frigjøre studentenes ånd fra de

sosiale begrensningene. Individet skulle utvikle seg i samsvar med sin egen natur, og i harmoni med universelle prinsipper for verden og samfunn.

2.3.1 *En postmoderne Bildungsidé*

Slik Humboldt så det ble individets krefter utdannet i møte med kunstobjektet. Kunsten utfordrer individet til å svare, og Bildung er produktet av denne responsen: «Cultivation is here the dynamic between an object that insists on its independence and authority, and an individual who cancels his or her prejudices by suspending closure» (Løvlie, 2003, 159). Når et individ skal betrakte og tolke et kunstverk var det for Humboldt sentralt å ikke trekke forhastede konklusjoner, men sette egen for-forståelse til side.

Etter at Løvlie har påpekt kunstens betydning for Bildung, fortsetter han med en redegjørelse av kunstens posisjon i dagens postmoderne samfunn. Jeg trekker frem dette for å ikke bare se kunstens utvikling, men for å se på dannelsesbegrepets utvikling. Før dette gjøres vil jeg imidlertid kort gjøre rede for begrepet postmodernisme.

Postmodernisme er en betegnelse på ulike retninger innen kunst, litteratur, arkitektur, filosofi, samfunnsvitenskap etc., fra midten av 1900-tallet og fremt til i dag. Sentralt for tankegangen er at gitte sannheter utfordres. Heterogenitet, pluralitet og særegenhet settes over homogenitet, enhet og det universelle (Svendsen, 2011). Postmodernisme er kritisk til modernismens idealer, «...for eksempel troen på fremskrittet, på at ett livssyn er riktigere enn andre livssyn, og på kjernefamilien, demokratiet og andre institusjoner som er blitt selvfølgelige under moderniteten» (Wikipedia, 2011). Postmodernismen har blitt kritisert for å være relativistisk, uten faste verdier hvor alt kan være like viktig (ibid.).

I det postmoderne og digitaliserte samfunn er det, ifølge Fosslund, flere objekter, artefakter og kontekster tilgjengelige for kreativt samspill enn noen gang tidligere (2004). Spredningen av bildet, både med fotografi og senere med internett, har forsterket og forstørret feltet for sosial vekselvirkning og individuell dannelse av selvet. Aldri før har så mange fått et slikt vidt spekter av individualitet og selvutfoldelse. Løvlie fremhever at selv om vi i dag har større og mer variert tilgang på bilder (også inkludert video) gjennom media og internett, så er selve grunntanken bak Bildung fortsatt den samme; «the basic question of self-formation in the play between persons and their world» (2003, 165). Han henviser til Sherry Turkle som beskriver self-formation på internett

som summen av din distribuerte tilstedeværelse (ibid.). Hun beskriver samspillet som foregår over internett, hvor man skaper og benytter ulike virtuelle personligheter. Her kan man fritt utfolde seg, tilsynelatende i tråd med Humboldts tanker om fri vekselvirkning.

Denne digitale formen for identitet utfordrer den neo-humanistiske Bildungstanken, hvor forskjellen ligger i målet med dannelsen. Den klassiske Bildungsromanen handlet om heltens vei mot sin sanne og eneste identitet, mens samspillet over internett avviser en innebygget identitets-telos og kan ta individet i ulike og tilnærmet ubegrensede retninger (ibid.). Dette er i tråd med Løvlies forståelse av forandringen av Bildungsidéen fra Humboldt og neo-humanisme til postmoderniteten:

Von Humboldt appealed to an 'ultimate goal' and an 'absolute measure' of humanity ... but this is no longer a sure path to take. For a postmodern idea of *Bildung* there can be no absolute measure of a true human life (2003, 168).

I tråd med postmodernistisk tenkning blir identitet, av Turkle, foreslått som skapte representasjoner av selvet på den kulturelle scenen (i Løvlie, 2003). *Karakter* blir skapt i samspillet mellom en person og hans selv-representasjoner med andre. Dette samspillet blir tillagt stor betydning for mennesker i dagens moderne samfunn, spesielt for samfunnets marginaliserte og ekskluderte (ibid).

Løvlie påpeker at Humboldt skilte mellom karakter og individualitet, hvor karakterisering av en person på bakgrunn av hans kvaliteter og oppførsel ble for endimensjonalt (ibid.). En persons individualitet vil alltid være skjult og ubegripelig, og det er denne individualiteten som er individets sanne liv. Mens en persons karakter kan, slik Turkle gjør, beskrives i psykologiske termer, vil individualiteten kontinuerlig skapes og utvikles.

Skillet mellom individ og karakter er, etter min forståelse, en begrunnelse for å holde tilbake førdommer og utsette konklusjoner. Det vitner, slik jeg forstår det, om et menneskesyn som ser hver enkelt som så kompliserte og sammensatte at det ikke gir mening å forsøke å si noe som helst meningsfullt om en person på bakgrunn av sosiale stempel, bakgrunn eller diagnoser. Samtidig vitner det også om at viktigheten av karakter. Ikke fordi dette forteller noe om personen, men fordi det forteller noe om hvordan omverdenen oppfatter personen, og dermed hvordan han vil bli behandlet og hvordan han da vil tenke om seg selv.

2.4 Dannelse, pedagogikk og sosialpedagogikk

Bent Madsen (2006) bruker dannelsesbegrepet i en sosialpedagogisk sammenheng. Han påpeker at brukerne som deltar i sosialpedagogisk organiserte kontekster blir møtt med forventninger om utvikling og læring. Disse forventningene kommer til uttrykk gjennom offisielt formulerte målforestillinger om å skape betingelser for inkludering i samfunnet. «Det er imidlertid viktig å forstå de sosialpedagogiske integrerings- og inkluderingsprosessene som dannelsesprosesser som kan gi perspektiv og innhold i deltakernes tilværelse» (ibid, 223).

Madsen beskriver de sosialpedagogiske *dannelsesprosesser* som tre sammenhengende prosesser som omfatter personlig dannelse, forholdet mellom individ og fellesskap, og refleksjonen over relasjonene mellom individ og fellesskap: «Det avgjørende ved dannelsesbegrepet er at det uttrykker et perspektiv i individuell og felles eksistens under moderne vilkår, og samtidig gir innhold og refleksjon over disse vilkårene» (ibid, 224).

Etter Madsens forståelse har dannelse altså fokus på individ og fellesskap, hvor individets og fellesskapets dannelse er gjensidige forutsetninger for hverandre. Både individer og den sosiale omverden tillegger dannelsesprosessen betydning.

Med fokus på inklusjon/eksklusjon ser han dannelse som utvikling av de personlige forutsetningene (kompetansen) for å delta i hverdagslivets fellesskap, og understreker at dannelse er forbundet med læring og utvikling. Dannelse utvikles i personlig refleksjon over hvordan denne kompetansen skal brukes i hverdagslivet.

Madsen stiller begrepene dannelse og *kompetanse* opp mot hverandre (ibid.). Kompetanse blir sett i forbindelse med krav som samfunnet og den sosiale omverden stiller til individet, og som individet må leve opp til. Kompetanse omfatter personlige egenskaper, holdninger og praktiske ferdigheter. Kompetansebegrepet er blitt kritisert for å fokusere på menneskers rasjonalitet og lønnsomhet (formålsrasjonalisme), og for å redusere sosiale situasjoner og fellesskap til noe individer skal leve opp til. «Dermed tas det ikke i betraktning at menneskelig deltakelse i hverdagslivets fellesskap bare er mulig dersom det samtidig fremstår som meningsfullt og tillegges positiv betydning av deltakerne selv» (ibid., 225).

Dannelsesbegrepet brukes for å understreke at slike hverdagslige fellesskap, som er meningsfulle og som samtidig gir sosial anerkjennelse, bidrar til menneskelige utviklings- og læringsprosesser. I moderne dannelsesprosesser er det enkelte mennesket med på å sette betingelsene for inkludering, noe som forutsetter personlig refleksjon over kompetansen man har og hvordan man vil bruke den.

«Mens kompetanseutvikling ikke fører til dannelse, kan dannelse derimot føre til at kompetanse utvikles og nyttiggjøres i konkrete situasjoner» (ibid., 225).

Sosialpedagogiske dannelsesprosesser knyttes opp til *læring*, som igjen knyttes opp mot forutsetningene for å delta i hverdagslivets praksisfellesskap:

Dette læringsbegrepet bygger på antakelsen om at mennesker lærer om livet ved å være aktive deltakere i det som det er mulig å være aktiv deltaker i ... Resultatet av disse læreprosessene er endringer i menneskenes selvoppfatning og posisjoner i sosiale fellesskap (ibid., 226).

Denne læringen blir en forutsetning for at mennesker skal kunne finne mening på tvers av de sosiale og kulturelle fellesskapene som former deres hverdagsliv.

Madsen tenker seg dannelsesbegrepet som et teoretisk redskap for faglig refleksjon over grunnlag, innhold og mål for sosialpedagogiske intervensjoner. Med dette håper han at sosialpedagogisk praksis «... ikke utøves utelukkende på grunnlag av praktiske, metodiske og tekniske overveielser, men at folks eksistensvilkår i det moderne samfunnet også gjøres tilgjengelige gjennom fagteoretisk analyse» (ibid., 227). Dannelsesprosessen inndeles i tre grunnleggende elementer; personlig dannelse (identitet og status som person), eksistensiell refleksjon over individuelle og felles eksistensvilkår (interaksjon mellom individ og omverden), og sosiale arenaer for praktisk deltakelse (praksisfellesskap som er betydningsfulle å delta i) (ibid.). Det er av avgjørende betydning for dannelsesprosessen å delta i flere ulike fellesskap samtidig. Fullstendig deltakelse i de sosiale arenaene omfatter alle fire dimensjonene; tilhørighets-, verdi-, arbeids- og medborgerfellesskap. De tre faktorene som opprettholder praksisfellesskap og får dem til å fungere er; felles innhold som oppleves som betydningsfullt av deltakerne, gjensidig engasjement av en viss varighet, og felles historier og hendelser som deltakerne kan identifisere seg med.

Slik jeg forstår Madsens dannelsesmodell er den bygget rundt sosialpedagogikk hvor inkludering og ekskludering i samfunnet er gjenstand for refleksjon: «Grunnlaget for menneskelig dannelse er altså individuell refleksjon over felles eksistens og kollektive vilkår» (2006, 234). Han sier videre at dersom refleksjon over deltakelsen i samfunnet bygger på erfaringer med å være marginalisert eller ekskludert, vil dette påvirke identitetsdannelse og kompetanseutvikling. Manglende muligheter for deltakelse i samfunnslivet fører til en sosial devaluering, hvor mennesker ikke får muligheten til å reflektere over seg selv som nyttige. De vil da ikke oppleve seg selv og sine kompetanser som verdsatt.

2.5 Oppsummering

Slik jeg har forstått det er poenget med Humboldts forståelse av Bildung at individer skal få utvikle seg til å utnytte potensialet i menneskenaturen til det fulle, uten å bli hemmet av samfunnsmessige krav. Her vil jeg presisere forståelsen av individualitet, stat og samfunn. Som Løvlie påpeker er individualitet, i Humboldts perspektiv, ikke det samme som egoismen og kommodifiseringen av personlighet slik vi kan se det i dagens forbrukersamfunn (2003). Individualitet handler mer om de bunnløse og uendelige evnene i menneskenaturen. Slik jeg leser Løvlie er det forskjell på staten, forstått som maktapparat, og samfunnet, forstått som offentligheten. Når Humboldt ønsker å begrense statlig intervensjon i individenes liv, betyr ikke dette det at hver enkelt skal utvikles uten kontakt med omverdenen som for eksempel i Rousseaus` pedagogiske provinser. Enkeltindivider skal heller ikke hengi seg til verdens krav om nytte og miste sin individualitet. Som Nordenbo konkluderer så neo-humanistene Bildung som en mellomting som forsøker å forene ego og verden (2003).

Etter min mening er det viktig for Humboldt å si noe om hva som er den menneskelige natur. Bildung handler om å nærme seg bildet av et fullkomment menneske. Det diskuteres hvorvidt dette fullkomne bildet allerede er gitt, eller om menneskets potensial er ubestemt. Hva som er den menneskelige natur er allikevel ikke fullt mulig å definere. Humboldt definerer karakter, som er en kategoriserbar og studerbar del av oss mennesker, som betydningsfull for vår identitetsskapelse. I tillegg finnes det en individualitet innerst inne i hver enkelt. Vår karakter stammer i fra denne individualiteten, men er bare toppen av isfjellet. Det er det som er under som er av egentlig interesse. Siden individualiteten vår er så flyktig er det ikke mulig å si noe om grensene for våre muligheter.

Mennesker er sosiale vesener, og vi er på et vis allerede preget av vår historiske og kulturelle arv. På samme måte som våre forfedres utvikling/Bildung har preget oss, vil også vår utvikling prege neste generasjon. Utviklingen vår skjer i vekselvirkningen mellom individer, forstått som tenkende og handlende subjekter, og den objektive verden. Slik jeg forstår Humboldt setter samfunnet rammer for utfoldelsen til enkeltmennesket, både i form av muligheter og begrensninger. Bildung handler i så måte om å forberede seg slik at utviklingen av selvet kan skje i tråd med menneskenaturen, og ikke i tråd med samfunnets intensjoner, f.eks. forbrukersamfunnets vekt på konsumentrollen. Dette skjer ved refleksjon over frie og umiddelbare opplevelser.

Madsens (2006) syn på dannelse som inkludering kan, etter min mening, leses som dannelse med fokus på å rette seg etter samfunnets krav, altså tilpasning. Kanskje har Madsen et poeng her, når han fokuserer på inkluderingskriterier? For hvordan skal man kunne endre samfunnets inkluderingskriterier, hvis man ikke selv er inkludert? Hvorfor skal alle som har jobbet for å være inkluderte la de ekskluderte fortelle hvordan samfunnet skal være? Skillet mellom inkluderte og ekskluderte peker på at de ekskluderte er utenfor, og vil derfor ha liten innvirkning på de innenfor.

Hvordan ville for eksempel folk (integrerte) reagert om; Ufaglærte og arbeidsløse skulle bestemme kriteriene for å få jobb, narkomane og tunge rusmisbrukere få bestemme ruslovgivningen, foreldre med fratatt barneomsorg (etter barnebensloven) få bestemme over barnevernspolitikken? Kategoriseringen av folk som enten integrerte eller ekskluderte er en grov overforenkling, som i virkeligheten vil vært snakk om grad av ekskludering og ikke et enten/eller forhold. Jeg trekker ikke disse eksemplene frem for å si at ovennevnte grupper hadde truffet dårlige, eller uniforme, bestemmelser. Jeg trekker dem frem for å forsøke å forestille meg hvor vanskelig det hadde vært for samfunnets inkluderte å godta at de ekskluderte skulle få bestemme over samfunnsområder, hvor de selv ikke klarte å oppfylle inngangskriteriene.

Samtidig er Madsen (2006) kritisk til hvordan sosialpedagogiske tiltak vurderes som vellykkede på bakgrunn av de begrensede kriteriene inkludering, utvikling og læring. Han argumenterer for at utvikling og læring ikke er nok for å skape inkluderende prosesser. Det han savner begrunner han med å påpeke viktigheten av at deltakerne opplever fellesskapet som meningsfullt i seg selv (ibid.). Han ser dannelse som en refleksjon over våre eksistensvilkår, som slik jeg forstår ham påpeker betydningen av inkludering. Derfor må sosialpedagogikken arbeide for at alle skal ha en reell mulighet til å bli inkluderte. Dette trenger ikke utelukkende å innebære en tilpasning av individer til samfunnet. Det kan også, etter min tolkning, innebære å endre samfunnet i de tilfellene hvor kravene til inkludering er urimelige.

3.0 Sosialpedagogikk

3.1 Innledning

Mye av litteraturen om dannelse handler om pedagogikk og utdanning, eller skolens og universitetenes rolle. Dannelse blir hovedsakelig brukt i diskusjoner som omhandler individers utviklingsmuligheter og behov. Hvordan henger dette sammen med *sosialpedagogikk*? Slik Mathiesen (2008) ser det er sosialpedagogikken forankret i pedagogikken, og handler derfor om dens hovedtemaer; *oppdragelse, utdanning og dannelse*. I dette kapitlet undersøkes begrepet sosialpedagogikk, før kapittel 4 ser nærmere på oppdragelse. Kapittel 3 vil ikke være en grundig innføring, men et kort overblikk, for å nærmere presisere min forståelse: Hva handler sosialpedagogikk om, både historisk og i dag? Hvordan ser sosialpedagogikk på forholdet mellom individ og samfunn? Hvordan virker begrepene *tilpasning, diskurs, integrering og inkludering* inn på sosialpedagogisk forståelse? Dannelsens relevans for sosialpedagogikken vil være et gjennomgående tema i oppgaven.

Jeg vil hovedsakelig forholde meg til Bent Madsens bok *Sosialpedagogikk – integrering og inkludering i det moderne samfunnet* (2006) og Roger Mathiesens *Sosialpedagogisk perspektiv på individ og fellesskap* (2008). Madsen er opptatt av sosialpedagogikkens rolle og identitet som fag og yrke. Han vektlegger forholdet mellom individ og fellesskap, hvor inkludering/ekskludering og integrering/utstøting blir sentrale begrepspar. Mathiesen er også opptatt av forholdet mellom individ og fellesskap. Samtidig trekker han frem idéhistorien til pedagogikk og sosialpedagogikk, med særlig fokus på den tyske tradisjonen. Også Jon Hellesnes sin bok *Sosialisering og teknokrati* (1975) vil bli trukket inn. Den bidrar med begrepene *tilpasning* og *politisering*, som to forskjellige perspektiv på oppdragelse og sosialisering. Målet mitt er å få frem hvordan politisering er relevant for dannelsesperspektivet, mens tilpasning og teknokrati blir presentert som en motsetning. Hellesnes sin kritikk av B.F. Skinners atferdsteknologi trekkes frem for å si noe om hva dannelse ikke er.

Avslutningsvis i denne kapittelintroduksjonen ønsker jeg å vise til en definisjon av sosialpedagogikk. Nyansene kan, og skal, diskuteres, men dette er etter min mening en generell

definisjon som oppsummerer flere av hovedtrekkene i sosialpedagogikk:

socialpædagogik, pædagogisk retning, der især beskæftiger sig med de sociale virkninger af opdragelse og undervisning. Socialpædagogik, der udøves af pædagoger i dag- og døgninstitutioner og i en vis udstrækning også af lærere i uddannelsessystemet, omfatter såvel overvejelser om mål for opdragelse og uddannelse som løsninger af konkrete opdragelsesproblemer. Socialpædagogiske handleformer sigter mod det enkelte individs personlighedsudvikling og trivsel, og der lægges vægt på arbejdet med både den enkelte person og dennes omgivelser, bl.a. familie, skole og arbejdsplads.

Socialpædagogikken er således karakteriseret ved, at opdragelse og uddannelse dels forstås som samfundsmæssigt betinget, dels har et socialt forberedende sigte, der konkretiserer den enkeltes samfundstilhørsforhold og sociale ansvar. Omsorg for de socialt dårligst stillede grupper er derfor en del af socialpædagogikkens område (Bisgaard, 2009).

Som vi ser av denne definisjonen er det tette bånd mellom sosialpedagogikk og pedagogikk. Sosialpedagogikken er opptatt av undervisningens og oppdragelsens sosiale virkninger, hvor forholdet mellom individ og samfunn er av sentral betydning. Til slutt nevnes omsorgen for samfunnets dårligst stilte som en del av sosialpedagogikkens område, uten at den begrenses til dette.

3.2 Sosialpedagogikkens idéhistorie

Mathiesen (2008) tar for seg sosialpedagogikkens utvikling fra dens begynnelse i Tyskland rundt midten av 1800-tallet, og frem til andre verdenskrig. Perioden rundt andre verdenskrig regnes som sosialpedagogikkens kriseepoke i Tyskland. Flere av sosialpedagogikkens forkjempere ble satt i konsentrasjonsleirer og sosialpedagogikken ble misbrukt til å legalisere nazismen (ibid.).

Den tidligste forståelsen av *sosialpedagogikk* ses som de myndiges behov for å oppdra de umyndige. Derfra utviklet det seg til å bære preg av en «... sosialvitenskapelig forståelse av forholdet mellom individ og samfunn» (ibid., 19). Mathiesen påpeker at begrunnelsen for sosialpedagogikk var en kritikk av individualpedagogikkens «... manglende garanti for en målsetting om oppdragelse til sosialt og samfunnsnyttig individ» (ibid.). Han tar for seg fem forskjellige representanter for sosialpedagogisk tenkning. Jeg vil presentere hovedtrekkene ved disse representantenes bidrag. Paul Natorp får den mest omfattende presentasjonen hos Mathiesen og derfor vil jeg også vektlegge ham.

Jeg vil nå kort oppsummere hovedtrekkene i Mathiesens redegjørelse for å få et oversiktlig bilde av sosialpedagogikkens utvikling. Sosialpedagogikk oppstår som et begrep som skal beskrive kunnskapen om oppdragelse og pedagogikk, forstått som reformpedagogikk; «Helt konkret handler det om å forstå at målene for oppdragelse til funksjonell samfunnsborger betinger et utdannelsesstilbud for alle, tilpasset den enkelte» (Mathiesen, 2008, 62). Sosialpedagogikken ble adskilt fra hjem og skole, og sett på som en krisepedagogikk som skulle ta seg av samfunnets fattige og befri dem fra avhengighet og elendighet. Paul Natorp kom deretter med sin kjente påstand om at «...mennesket blir menneske kun gjennom det menneskelige fellesskap» (ibid., 72). Samfunnets utvikling ses som en konsekvens av individenes oppdragelse, og ønsker med dette å innføre demokratiske prinsipper i oppdragelsen. Natorp innfører begrepet «*viljens pedagogikk*», som påpeker viktigheten av at individer oppdras til å ville bli en del av samfunnet, og å ville forbedre det.

Etter Natorp dreier den sosialpedagogiske diskursen i retning av sosialpedagogikk forstått som det tredje oppdragelsesområdet. Den blir sett på som det offentliges ansvar overfor barn og unge når foreldrene ikke makter oppdragelsesansvaret. Sosialpedagogikken adskilles igjen fra hjem og skole, men forskjellen nå er tilknytningen til lovfestede velferdstjenester. Slik Madsen (2006) ser denne utviklingen kan sosialpedagogikken inndeles i to hovedspor: Det ene knyttes til sosiale og pedagogiske nødsituasjoner, som svar på det sosiale spørsmål. Det andre har rot i allmennpedagogikken og knyttes til sosialisering i skole, barnehage og familie.

Sosialpedagogikken oppstod som en kritikk av pedagogikkens ensidige fokus på individet (Mathiesen, 2008). Den skulle være en syntese av individ- og statspedagogikk, hvor undervisningen skulle være oppdragende. Mathiesen sammenligner den tidligste sosialpedagogikken med Platons og Aristoteles` tanker om utdanning og samfunn (2008). Hos Aristoteles blir fellesskapet en nødvendighet for at menneskene skal kunne leve verdige liv og realisere sin evner. Platon ønsker et offentlig utdannelses- og oppdragelsessystem som skal sørge for at alle ender på sin rette plass. Selv om ikke alle mennesker her ble sett på som likeverdige, ble individ og samfunn oppfattet som gjensidig betingelse, noe som er grunnleggende i sosialpedagogikken (ibid.). Etter hvert ble sosialpedagogikken knyttet til en «... forpliktelse hos oppdrageren til å trekk inn livsbetingelsene til edukanden og medvirke til å forbedre dem» (ibid., 68). Dette ble ansett som starten på sosialpedagogikk forstått som krisepedagogikk. En mulig tolkning av den tidlige sosialpedagogikken ser sosiale problemers opphav i manglende oppdragelse. Mathiesen (2008) påpeker at konsekvensen av en ensidig fokusering på individet og dets oppdragelse tilslører maktforholdene i samfunnet, hvor målet for oppdragelsen blir tilpasning.

Paul Natorp så også utdannelsessystemet som en sosial betingelse for dannelsen. «Men Natorps bidrag til den sosialpedagogiske diskursen representerer et samfunnskritisk perspektiv gjennom hans politiske ståsted» (ibid., 71). Han så individ og samfunn som gjensidige forutsetninger for hverandre. Som nevnt ovenfor sier Natorp at mennesket danner seg til menneske kun gjennom det menneskelige fellesskap. Det er ikke utelukkende individuelle subjekter som skal dannes med påvirkning av individet. «Men all dannelse av den enkelte gjennom den enkelte må underordnes den langt mektigere oppdragende innflytelsen som fellesskapets liv har på det deltakere» (ibid., 73). Med andre ord sier han at oppdragelsen av individet er sosialt betinget. Her trekkes også begrepet viljens pedagogikk inn, som handler om individers vilje til å delta i, og å forbedre, fellesskapet. Vilje handler om at man lærer i det man vil lære. «Viljen er individuell, sier Natorp, ingen kan ha en vilje for deg» (ibid., 88). Målet er å oppdra selvbevisste og handlende mennesker, som kan skape et ekte fellesskap av likeverdige individer. Mathiesen (2008) sammenligner dette med Hellesnes sitt skille mellom tilpasning og dannelse. Han nyanserer med å påpeke at den enkelte må bli en del av fellesskapet for å kunne forbedre det, men at dette er forskjellig fra det Hellesnes kaller tilpasning (ibid.).

Mathiesen viser til hvordan sosialpedagogikken har blitt kritisert for å være autoritær, hvor individet tillegges mindre verdi enn fellesskapet. Han søker svar på denne kritikken hos Natorp, som ser sosialpedagogikken som et perspektiv på oppdragelse som står i motsetning til individualpedagogikkens perspektiv: «I det virkelige liv vil det ikke være mulig å skille mellom individualpedagogikk og sosialpedagogikk, sier Natorp» (Mathiesen, 2008, 78). Han argumenterte for at mennesker alltid lever sammen i fellesskap, og at fellesskapet nødvendigvis må tas med i betraktningen. Som Mathiesen (Mathiesen, 2008) argumenterer for betyr ikke dette at Natorp satte fellesskapet over individet. Poenget er at individualiteten må styres i oppdragelsen, slik at individualitet ikke blir noe negativt, i form av for eksempel overlegenhet eller arroganse. Han understreker betydningen av sosial kompetanse og gjensidig kommunikasjon (ibid.)

Natorp var opptatt av at mennesker «...ikke bør være et middel for andres interesser, og at individet bør oppdras til bevissthet om seg selv og den verden det lever i» (Mathiesen, 2008, 90). Slik Mathiesen ser det oppfattet Natorp at mennesker har en egen fri vilje, og at vi dermed må ta ansvar for valgene våre. Valgene vi tar blir allikevel påvirket av forholdene vi lever under. Derfor mente Natorp det var viktig å se på de sosiale betingelsene for dannelsen, noe som betyr at sosialpedagogikken knyttes opp mot politiske beslutninger.

Etter Natorp blir sosialpedagogikken i økende grad forstått som det tredje oppdragelsesområdet, det vil si en offentlig hjelp når familien selv ikke når oppdragelsesmålene (Mathiesen, 2008). Samtidig

som dette dreier seg om en krisepedagogikk, ble det også påpekt viktigheten av forebyggende virksomhet før det oppstår skjevutvikling. Arbeidet skulle få en positiv vri «... ved at man konsentrerte seg om det sunne framfor sykdomen» (ibid., 102). Det ble fokusert på en offentlig ungdomsvelferd, hvor målsettingen for oppdragelsen var ungdom som tok ansvar for egne liv og ble selvstendige. Selv om tankene var gode, ble det konkludert med at det praktiske arbeidet fremdeles var karakterisert av nødhjelp og individualpedagogikk. Demokratiske institusjoner er ikke tilstrekkelige:

Demokratiets utvikling er avhengig av en demokratisk kultur i befolkningen. Det er sentralt i Natorps tenkning. Dette viser aktualiteten av å gjøre diskusjonen om fellesskapsbegrepet til en del av den sosialpedagogiske diskursen (ibid., 105).

Mathiesen henviser til en definisjon av Gertrud Bäumer fra 1929, som han mener fremdeles fremstår som sentral for dagens fortolkning av sosialpedagogikk:

Det [begrepet sosialpedagogikk] betegner ikke et prinsipp som gjelder for den samlede pedagogikken og dens teorier, metoder, anstalter og verker – altså framfor alt for skolen – men tvert i mot et utsnitt: Alt det som er oppdragelse, men som ikke er skole og familie. Sosialpedagogikk betyr her innbegrepet av den samfunnsmessige og statlige oppdragelsesomsorgen, såfremt den ligger utenfor skolen. Denne oppdragelsesomsorgen oppstod som nødhjelp (Mathiesen, 2008, 109).

Hjem og skole skal klare å sosialisere den kommende generasjonen. Der de ikke klarer dette skal sosialpedagogikken tre støttende til for å tette hullene (ibid.).

Det Bäumer bidrar til gjennom sin definisjon, men som Nohl allerede hadde lagt grunnlaget for, er forståelsen av sosialpedagogikk som et samlebegrep for ulike områder innenfor barne- og ungdomshjelp. Sosialpedagogikk blir på denne måten et praksisbegrep, det refererer til et fagfelt hvor man arbeider med oppdragelsesomsorg for barn og unge (ibid., 110).

Her ser vi hvordan sosialpedagogikk er knyttet til et praksisfelt. Mathiesen (2008) påpeker denne sammenhengen med praksisfeltet både i Tyskland under Weimarepoken og innenfor barnevernet i Norge i dag. Selv om oppgaven min hovedsakelig dreier seg om å undersøke begreper, vil disse begrepene naturligvis også kobles opp mot praksiseksempler.

3.3 Sosialpedagogikk som diskurs

Madsen (2006) beskriver utviklingen i det sosialpedagogiske faggrunnlaget ved bruk av begrepet diskurs: «Diskursteori bygger på antakelsen om at virkeligheten får mening gjennom måten den omtales på, og gjennom bruk av begreper som tilskrives bestemte betydninger» (ibid., 42). Ved å analysere hovedtrekkene i diskursen forsøker han å si noe om hva som er sentralt for sosialpedagogisk tenkning. Slik jeg forstår definisjonen han bruker på diskurs, vil ulike måter å forstå virkeligheten på føre til forskjellig forståelse av hva som regnes som et problem og hvilke løsninger som velges.

De sosialpedagogiske diskursene har, ifølge Madsen, tidligere vært opptatt av å finne et svar på samfunnets sosiale spørsmål. Dette dreier seg om «... hvordan samfunnet skal gripe inn overfor individer og grupper som ikke er i stand til å leve opp til normalitetsforventninger under de rådende sosiale vilkårene» (ibid., 48). Han sier videre at diskursene i nyere tid har endret retning, fra denne defensive pedagogikken, til en mer offensiv pedagogikk fokusert på forebygging.

De forskjellige diskursene eksisterer samtidig, selv om det finnes enkelte problematikker eller områder hvor en diskurs er mer dominerende enn de andre. Behandlingsdiskursen er preget av legevitenenskapen, og rettet mot individuell feilutvikling. Her medisineres brukerne slik at de lettere skal kunne leve opp til normalforventningene og passe inn i samfunnet. Et eksempel på dette i dag er den utstrakte bruken av ADHD-medisin, som er stadig økende. Handlingsdiskursen vektlegger mobilisering av brukernes egne ressurser, og knyttes til begrepene myndiggjøring og empowerment. Et eksempel på dette er barnevernets bruk av familieråd. Dette er en metode basert på sosialarbeideres erfaringer fra New Zealand, hvor poenget er at familien selv blir enige om hvilke familiemedlemmer som kan hjelpe til med hva. Forhandlingsdiskursen vektlegger individualisering, hvor hjelp gis på bakgrunn av brukernes egne ønsker og behov. Individuelle rettigheter blir satt i fokus, mens betydningen av det kollektive svekkes. Avvik blir ikke lenger individuelt betinget, men defineres i forhold til sosiale omgivelser. En av utfordringene her er om det virkelig blir forhandling når brukere gjøres avhengige av hjelpesystemet.

Madsen (2006) ser metoder som et bindeledd mellom forståelsen av målgruppen og de tilsiktede målene, som igjen kan analyseres ved hjelp av diskursbegrepet. Metode er et uttrykk for hva som blir gjort for å skape utvikling og endring. Eksempler på metoder er ulike måter å organisere og strukturere hverdagen på, eller bestemte måter å kommunisere eller inngå i relasjoner på. Han minner om at metoder ikke kan ses på som løsevne teknikker. Fordi metodene får sin mening i lys av målgruppen og målsettingen, blir denne forståelsen minst like viktig å utvikle som nye teknikker

for intervensjon (ibid.). I jakten på teknikker som gir ønsket resultat er det fare for at man mister forståelsen av individene som subjekter. Da mister man også respekten for deres autonomi og særegenhet.

3.4 Sosialpedagogikk og tilpasning

Jon Hellesnes (1975) tar for seg begrepet «*tilpasning*». Han presenterer tilpasning og dannelse som to ulike måter å bli sosialisert på. Sosialisering forklarer han som prosessen hvor man blir et medlem av samfunnet. For å vise hva dannelse ikke er vil jeg se på Hellesnes sin forståelse av tilpasning:

Tilpassinga går ut på at folk vert sosialiserte på plass i det sosiale systemet, at dei lærer seg «spelereglane» utan å sjå at «spelet» kan diskuteras og forandras. ... ein tilpassa person er såleis meir eit objekt for styring og kontroll enn eit tenkjande og handlande subjekt (Hellesnes, 1975, 17).

Madsen (2006) kaller dette for normalisering som, i motsetning til inkludering, bærer preg av tvang og lar være å ta hensyn til brukernes egne meninger. Metoden i en slik oppdragelse kan være preget av behavioristisk tankegang, hvor «... det antas at det finnes en entydig årsak-virkning-mekanisme mellom mennesket og dets sosiale miljø» (ibid., 130). De riktige handlingene blir belønnet, mens uriktige handlinger blir sanksjonert. Denne troen på at atferd skyldes en ytre påvirkning fra omgivelsene deles også av atferdspsykologien, hvor B.F. Skinner har hatt en sentral rolle.

Jeg vil nå ta for meg Hellesnes sin kritikk av Skinners tenkning, som blir betegnet som *atferdsteknologi*. Dette er for å klargjøre forskjellene mellom tilpasning og dannelse i sosialpedagogisk sammenheng. Innen atferdsteknologien vil metoder som virker bli vurdert som gode metoder. Det dreier seg i større grad om evnen til å kontrollere andres atferd, enn å respektere deres egne valg. Et eksempel i oppdragelsessammenheng er det hvis de voksne entydig fastsetter normene for barnas atferd, og regulerer denne ved bruk av belønning og straff.

Hellesnes (1975) kritiserer atferdsteknologiens fokusering på å kunne kontrollere andre mennesker. Han kritiserer den for å gi næring til;

... tendensen til å løyse praktiske problem instrumentelt, dvs. utan å ta opp nokon politisk diskusjon med dei som er i den problematiske situasjonen og utan å sjå at ein dermed utfaldar ulegitimert makt (ibid., 96).

Hellesnes kritiserer Skinner vidare for sin skepsis til teleologiske forklaringer på menneskelig atferd, dvs forklaringer på bakgrunn av interesser, intensjoner og grunner. Ifølge Hellesnes (1975) la Skinner mer vekt på utenforliggende årsaker, og så menneskelig atferd mer som hendelser enn som handlinger. Den økte kontrollen over naturen vi har fått gjennom studier av fysikk og kjemi, er noe som Skinner også ønsket seg over mennesker. Slik mente han at sosial -og helsevitenskap kunne bidra til å få kontroll over sosiale fenomener. Hellesnes (ibid) mener at Skinner ikke så et kvalitativt skille mellom biologiske fenomen og sosiale fenomen, noe som er sentralt i hans kritikk.

Er det kun Skinner som ønsker å kontrollere menneskelig atferd? Selv hevdet han at slike kontrolltiltak allerede er tilstede i alle siviliserte samfunn, men at kontrollen er lite effektiv (Hellesnes, 1975). Blant slike lite effektive tiltak nevner han tradisjonell oppdragelse og overbevisning ved argumentasjon. Målet hans er, med atferdsteknologien, å bruke mer effektive kontrolltiltak for gode formål. Han mener at «Menneska er til liks med andre «organismar» alltid betinga av ytre omstende. Dei er alltid kontrollerte» (ibid., 101). Slik Skinner ser det er kontroll og manipulering der allerede, og den er umulig å avskaffe. Siden mennesker kun reagerer på ytre omstendigheter, i motsetning til å aktivt handle, mister ordet manipulering sin kritiske betydning. Det finnes ingen pedagogisk praksis som er prinsipielt adskilt fra det å manipulere.

Derfor ønsker han å vitenskapeliggjøre den og bruke den fornuftig. Dette medfører et menneskesyn hvor vi oppfattes som ontologisk ufrie og determinerte vesen. Slik Hellesnes tolker Skinners bok *Har vi råd til frihet?* er ideen om frihet og fritt valg kun en illusjon. Boken konkluderer med at vi ikke har råd til allmenn frihet for den enkelte, fordi da vil samfunnsstrukturen rase sammen (Hellesnes, 1975). Hellesnes kritiserer ikke målet med Skinners plan, de er begge enige om et samfunn preget av egalitære forhold. Det han kritiserer er å frata enkeltindividet valgmuligheter, og hvordan Skinners idealsamfunn er gjennomsyret av kontroll.

Ifølge Hellesnes (ibid.) ser Skinner det indre mennesket som en forklaringsfiksjon, på lik linje med for eksempel den norrøne guden Tor, som forklaring på lyn og torden. Hele ideen om det indre mennesket bunner i manglende evne til å forstå og forklare menneskers atferd. På samme måte som

naturvitenskapen har gjort Gud overflødig, mener Skinner at atferdsvitenskapen kan gjøre forestillingen om det indre mennesket overflødig. Slik Hellesnes (ibid.) tolker dette vil moralske og individuelle forståelser av menneskelig atferd miste sin kraft. Hvis menneskelig atferd er styrt av omgivelsene, er det omgivelsene som må ta skyld og ære for menneskelige handlinger.

Hellesnes er uenig i Skinners menneskesyn, og holder fast på at personer er noe mer og annerledes enn organismer. Han erkjenner personer som handlende aktører, hvor intensjoner, ønsker og interesser spiller en rolle i hvilke valg vi tar. Dette betyr imidlertid ikke at Hellesnes mener vi tar våre valg helt fritt, uten noen form for påvirkning fra omgivelsene. Han ser hvordan mennesker blir styrt og påvirket, og trekker frem økonomiske kriser som et eksempel. Børskrakket i 1929 fikk for eksempel enorme konsekvenser for menneskers liv. Hellesnes understreker allikevel at fordi vi mennesker virker manipulerbare, betyr det ikke at vi er det:

At dette empirisk og historisk er tilfelle, dokumenterer inga *ontologisk* innsikt. At folk her og no *faktisk* skulle vere manipulerbare liksom organismar, er ikkje det same som at folk ikkje er noko anna enn manipulerbare organismar (Hellesnes, 1975, 128).

Hellesnes stiller dannelse og tilpasning opp mot hverandre som to forskjellige måter å bli sosialisert på (1975). Han fremholder at en sosial enhet (person eller gruppe) har intensjoner og ønsker: «Ein person er ein aktør, ein som handlar til skilnad frå det å berre reagere» (ibid., 15). En person er et subjekt, ikke et objekt, og kan derfor ikke styres teknisk. Denne tekniske styringen blir sett i sammenheng med maktforhold, hvor mennesker blir utsatt for en tilpasning som ikke tar hensyn til deres egne intensjoner og initiativ. Hellesnes ser kritisk på etterspørselen etter tekniske løsninger på menneskelige problem. Han argumenterer for dannelse i sosialiseringen, hvor mennesker emansiperes til politiske subjekt. Hellesnes forklarer dette ved å skille mellom politisering og indoktrinering: «Sidan det som er sant og fornuftig ikkje er eintydig gitt, er politisering nødvendigvis knytt til dialog» (Hellesnes, 1975, 18). Indoktrinering kjennetegnes av mangelen på dialog, noe som står sentralt i kritikken av Skinners atferdsteknologi og andre påvirkningsformer som preges av tilpasning.

3.5 Sosialpedagogikk som integrasjon og inklusjon

Madsen ser sosialpedagogikk i sammenheng med samfunnets sosiale spørsmål, hvor formålet er å «... forebygge marginalisering og utstøting fra livsområder som samfunnet og enkeltindividene mener har betydning for at folk kan leve et verdig liv i anerkjente fellesskap» (2006, 59). Dette tolker jeg som at både samfunnets og enkeltindividets mening om hva som er viktig tillegges betydning.

Før jeg går videre med Madsens forståelse av integrasjon og inklusjon, mener jeg det er viktig å avklare hans bruk av de to begrepsparene *integrering/utstøting* og *inkludering/ekskludering*. Som han sier selv har han ikke skilt konsekvent mellom begrepene i sine fem første kapitler (Madsen, 2006). Han påpeker at bruken av inkludering starter i forbindelse med Niklas Luhmanns teorier, og at dette beskriver «...sosialpedagogikken i en mer offensiv og fremtidsrettet versjon, der sosialpedagogisk arbeid i økende grad vil finne sted som et særskilt perspektiv innenfor normalsystemenes rammer» (ibid., 147). Videre beskriver han sosial inkludering som «... båret oppe av forestillingen om at læring og utvikling er resultatet av sosial deltakelse. Derfor handler sosial inkludering om å skape betingelser for adgang til ulike læringsarenaer» (ibid., 171). Integrering ser han som et begrep som er på vei ut, fordi det gir sosialpedagogikken en form av defensiv krisepedagogikk som utøves overfor mennesker som allerede er marginalisert og utstøtt. Inkludering er derimot preget av forebygging.

Som vi skal se senere i dette kapitlet er ikke Luhmanns perspektiv på det moderne samfunnet forenlig med integreringsbegrepet. Det er fordi han ikke ser samfunnet som en stor helhet, men som flere helheter. Det kommer tydelig frem at Madsen ikke skiller mellom integrering og inkludering når han nevner Luhmanns forståelse som en av fire måter å forstå integrering på. Siden denne delen av teksten min i hovedsak bygger på Madsens fem første kapitler, vil det heller ikke her skilles mellom integrering og inkludering. Slik jeg leser ham trenger ikke dette medføre uklarheter eller misforståelser. Jeg velger å fokusere på hva begrepene, etter min forståelse, har til felles; de dreier seg om å motarbeide at mennesker ufrivillig faller utenfor samfunnets anerkjente fellesskap.

Madsen forstår integrering på to nivåer; *samfunns- og individnivå* (2006). Et samfunn er integrert når det er et nettverk av sosiale relasjoner mellom de ulike gruppene i samfunnet, mens et individ «... er sosialt integrert når det utvikler sosiale bånd og identifikasjonspunkter mellom individet og en gruppe eller en samfunnsinstitusjon» (ibid., 116). Videre ser han fire forskjellige forståelser på integrering. Integrering gjennom sosial tilhørighet handler om at felles normer for samfunnet skaper en sosial integrering, og at det er noenlunde samsvar mellom normene i familie, ulike grupper og

samfunn.

Den andre måten å forstå integrering på er sett i forhold til Luhmanns teori om et *polysentrisk samfunn*. Siden ulike grupper og delsystemer har sine egne verdier, og fordi integrering forutsetter medlemskap i ulike grupper, er dette en komplisert prosess. For eksempel krever det å være student, arbeidstaker og familiemedlem forskjellige kvalifikasjoner. Marginalisering kan her forklares med at vilkårene for deltakelse endrer seg. Det kreves eksempelvis lenger skolegang i dag for å få arbeid enn det gjorde for noen år siden. Deltakelse handler ofte om individuelle valg, ihvertfall kan det fremstå slik. Deltakelse i de ulike systemene forutsetter fremdeles de nødvendige kvalifikasjonene. Har du et ønske om å utføre et bestemt yrke må du oppfylle utdanningskravene. Vil du være forelder må du gi barnet den nødvendige omsorgen, slik barnelov og barnevernstjenesten definerer det.

Den tredje integreringsforståelsen handler om velferdsstatens forhold til borgerne, representert ved rettigheter og plikter. Kort fortalt handler integrering her om at individene oppfyller sine plikter, og at de til gjengjeld får et sett av rettigheter. Alle barn i Norge har rett til fri skolegang, men foreldre kan ikke velge å ta barna ut av grunnskolen. Mennesker som er arbeidsløse har rett til trygd, men dette forutsetter at de forsøker etter beste evne å finne seg arbeid og fyller ut de rette papirene. Den fjerde forståelsen av integrering handler om sosiale nettverk. Disse nettverkene består av frivillige og selvvalgte relasjoner, og betraktes som en stor ressurs. Gode nettverk utgjør både en sosial kapital, som hjelper å realisere mål, og et sikkerhetsnett ved motgang. Venner og familie kan være god hjelp i for eksempel barneoppdragelse eller perioder med dårlig økonomi. Marginalisering forstås i dette perspektivet som manglende nettverk. Som Madsen påpeker (2006) er det en risiko at sosialpedagogisk innsats for å sikre integrering kan bli en form for overtramp av individenes verdier. For eksempel kan nettverksarbeid medføre at nettverksdannelsen blir preget av faglige verdier og statlig kontroll. Jeg tolker dette som en respekt for selvbestemmelse og mangfold i verdier.

Hvordan stilles det sosiale spørsmålet? Hva er det som gjør at mennesker bindes sammen og lever med hverandre i et samfunn? Hvordan blir individers liv påvirket av å leve sammen i et samfunn? Dette kan til en viss grad besvares med Madsens forskjellige forståelser av integrering, som nevnt ovenfor. For å bedre forstå hans ulike syn på integrering, og hvordan dette påvirker sosialpedagogisk tenkning og metode, vil jeg ta for meg Madsens redegjørelse for organisk solidaritet, valgbiografi og livsfortellinger, og det funksjonelt differensierte samfunn. Dette er begreper og forståelser som er hentet fra sosiologien. Madsen (2006) fremholder at valg av sosialpedagogisk metode avhenger av hvilken forståelse man velger. Slik jeg tolker disse ulike

forståelsene vil de alle kunne ha noe å bidra med. I likhet med de ulike diskursene, vil disse forståelsene kunne eksistere side om side.

3.5.1 Organisk solidaritet

Madsen (2006) viser til Emile Durkheim, som bruker begrepet «*organisk solidaritet*» for å beskrive hva som holder vårt moderne samfunn sammen. Dette står i motsetning til «*mekanisk solidaritet*» som eksisterte i førmoderne samfunn, hvor mennesker innenfor en klasse eller familie var regnet som like. Enkeltmedlemmene hadde mange av de samme arbeidsoppgavene og livet var preget av en kollektiv holdning med liten grad av individuell autonomi. Man kan si at det var følelsen av å være i samme båt som gav følelsen av solidaritet mellom menneskene.

«Organisk solidaritet» har utviklet seg med industrialiseringen og moderniseringen og bærer preg av sosial differensiering og spesialiserte arbeidsoppgaver. Hver enkelt inngår her i flere ulike roller i løpet av en dag, som for eksempel arbeidstaker på jobb og familiefar hjemme. I moderne samfunn verdsettes individualitet, og mennesker opplever stor grad av individuell autonomi. Hver enkelt ønsker å ta sine egne valg og forfølge sine egne livsprosjekt. Solidariteten ligger da, ifølge Durkheim, i et gjensidig avhengighetsforhold: Vi er alle avhengige av at våre medborgere utfører sine plikter og jobber (ibid.). Betegnelsen organisk henspeler på metaforen om at noen mennesker fungerer som hjerte, andre som lunger, og sammen holder vi liv i kroppen/samfunnet. Vi er avhengige av både veiarbeidere og leger. Samtidig er vi også avhengige av at alle som arbeider betaler skatt, slik at staten kan dekke utgiftene til veier og sykehus.

3.5.2 Valgbiografi og livsfortellinger

Madsen (2006) viser til sosiologen Ulrich Beck som kritiserer det moderne samfunn for den institusjonelle avhengigheten som skapes. Det vil si at livene våre styres etter regler, retningslinjer og forventninger lagt av samfunnsinstitusjonene, som skole, barnehage og sosiale tjenester. Han er opptatt av at hvert enkelt individ skaper seg selv gjennom individuelle valg, men at denne

individualiserte *valgbiografien* mister sin verdi hvis den ikke er i tråd med *normalbiografien* som kreves av samfunnsinstitusjonene (ibid.). Normalbiografien består av anerkjente valg som belønnes med offisielle papirer og kompetansebevis. Eksempler på dette er vitnemål, arbeidsattester og sertifikater. Beck kaller dette for prestasjonssamfunnet, hvor de som ikke klarer å forme sin biografi etter normalforventningene, vil bli rammet av sosial ekskludering.

Den sosialpedagogiske innsatsen blir da rettet mot å hjelpe brukere til å skaffe seg den anerkjente kompetansen. Eksempler på dette er å hjelpe ungdommer til å fullføre videregående skole og å få tatt fagbrev ved yrkesutdanningene. I dag nytter det ikke å være en flink mekaniker hvis du ikke har fagbrev. Da får du betydelig dårligere lønn, samtidig som det er svært vanskelig å få seg jobb. Er det økonomiske nedgangstider i en bedrift er det ofte de ansatte uten fagbrev som først blir permittert. Dette eksempelet viser hvordan man velger å hjelpe brukerne til å følge forventningene fra samfunnet. Et alternativ til å gi brukerne den kompetansen som samfunnet krever, er å endre samfunnet ved å utvide brukernes rettigheter eller velferdsstatens plikter. Et eksempel på dette ser vi i et nyere tillegg i lov om barnevernstjenester, §1-3. Når ungdommer flytter ut fra en barnevernsinstitusjon ved fylte 18 år, blir de spurt om de ønsker ettervern. For at ungdommenes behov skal veie tyngre enn kommuneøkonomien ble det i 2009 innført en lovendring som tilsier at eventuelle avslag på ettervern skal begrunnes ut ifra barnets beste.

Å være inkludert i ulike typer fellesskap er ikke bare viktig for formell kompetanse, men også for vår identitetsdannelse. Madsen (2006) henviser til Anthony Giddens som ser utviklingen av selvidentitet i sammenheng med sosiale nettverk. Det er i de forskjellige livsarenaene vi skaper *livsfortellingene* våre på bakgrunn av refleksjon over omgivelsenes reaksjoner. Sosial deltakelse gir muligheten til å skaffe seg den kompetansen som verdsettes, og det gir individer mulighet til å skape sin egen livsfortelling. Dette inkluderingsarbeidet vedvarer livet ut og handler om å kunne tre inn og ut av ønskverdige sosiale fellesskap. Det handler om å være i stand til å delta på de rette sosiale arenaene, til rett tid og på riktig måte. De som ikke makter dette permanente inkluderingsarbeidet faller utenfor de ønskverdige fellesskapene og henvises til behandlingstilbud og hjelpesystemer.

Forventningene om normalbiografien fører, ifølge Madsen, til en økende institusjonell avhengighet hvor utdanning, arbeidsmarked og det sosiale systemet ses som knutepunkter for fordeling av livssjanser: «Det blir en livsviktig kompetanse å kunne planlegge livet sitt ved å sammentenke de individuelle valgene med de institusjonene som tildeler formell kompetanse» (2006, 82). Denne individualiseringen, hvor flere og flere sider ved livet handler om individuelle valg, kan videre føre til opplevelse av skyld og personlig mangelfullhet. Dette kalles moderniseringens paradoks, at

individuelle valg i stadig høyere grad underlegges samfunnsmessige betingelser, men allikevel oppleves som subjektive og private. Mennesker som opplever nederlag kan oppleve at det er deres egen skyld fordi de ikke tok de riktige valgene. Individuer holder seg selv ansvarlige for det som kanskje egentlig er en samfunnsmessig feil/svakhet: «Individualiseringspresset forhindrer dermed at fellesskapet blir uttrykk for felles løsninger på felles problemer» (ibid., 83).

3.5.3 Det funksjonelt differensierte samfunn

Hvor integrert er egentlig samfunnet vårt som helhet? Madsen (2006) presenterer Niklas Luhmanns syn på dagens samfunn som *det funksjonelt differensierte samfunn*. Samfunnet beskrives som *polysentrisk*, hvor hver del, institusjon og individ utgjør sitt eget sentrum. Hver av disse delene kommuniserer med omverdenene i bestemte koder. Økonomi kommuniserer med penger, familien med kjærlighet og det sosiale hjelpesystemet med hjelp eller ikke hjelp. Hvert individ kan være medlem av flere delsystem, så sant man har forutsetningene for å delta i kommunikasjonen i dette delsystemet. Hvert system bruker sitt eget kodespråk for å definere mennesker som inkluderte eller ekskluderte. Enkelte mennesker kan risikere å bli irrelevante for delsystemene og slik bli ekskluderte. Som eksempel nevner Madsen (2006) mennesker som både er stoffmisbrukere og lider av psykiske lidelser. Disse ender opp som kasterboller mellom forskjellige systemer fordi ingen rommer kompleksiteten til å hjelpe dem. Slik viser han hvordan systemer som var skapt for å hjelpe, selv kan bidra til ytterligere ekskludering. I det moderne differensierte samfunnet kan alle få bolig, jobb og utdanning så lenge vi oppfyller adgangskriteriene (ibid.).

Hvor mange, eller hvilke, delsystemer må man være inkludert i for å kunne regnes som inkludert i samfunnet? Dette nevnes ikke eksplisitt, men han minner om at «ekskludering på ett område [kan] sette i gang en selvforsterkende prosess som kan true med å redusere en person til et irrelevant sosialt vesen» (ibid., 74-75). De som blir ekskluderte slutter å eksistere, fordi de er ute av fokus og ute av kommunikasjonen. I dette perspektivet påpekes viktigheten av å fokusere på ekskludering, fremfor inkludering. Begrunnelsen for dette er at ekskludering anses som en innebygget del i det moderne samfunnet, på grunn av måten det er bygget opp på. Ekskludering skjer helt av seg selv, og det er viktig å være oppmerksom på dette for å kunne gjenkjenne disse prosessene og bekjempe dem.

Hver samfunnsinstitusjon kommuniserer med sitt eget språk, som ikke er basert på moralske forestillinger om inkludering og rettferdighet (Madsen, 2006). Systemene kommuniserer med dem som har en rolle som gjør dem relevant for kommunikasjonen, mens alle andre blir ekskluderte. Arbeidsmarkedet kommuniserer for eksempel med dem som er kvalifiserte for de ledige stillingene som finnes. Her blir sosialpedagogikkens oppgave å ta ansvar for de som faller utenfor, og hjelpe dem til å bli relevante for kommunikasjonen som skjer innenfor de viktigste (mest anerkjente) systemene.

Et eksempel jeg ser på dette fra arbeidsmarkedet i dag er stiftelsen Gatemagasinet Asfalt, som gir rusavhengige en verdig jobb ved å selge bladet Asfalt. Et annet eksempel er Pøbelprosjektet til Eddy Eidsvåg. Dette går ut på å gi ungdommer troen på seg selv slik at de kan fullføre videregående skole, og å lære dem hva som forventes av arbeidssøkere og arbeidstakere. Et eksempel på hvordan selve arbeidsmarkedet reguleres er kvotering (kjønn, nasjonalitet etc.) og opprettelsen av vernede bedrifter. Her griper staten/samfunnet inn for å sikre en likere fordeling av arbeidsmuligheter. Utdanningssystemet har også egne skoler og klasser for å tilby et alternativ til de ungdommene som faller utenfor de tradisjonelle utdanningene. Kompetansebeviset ved fullført utdanning er sidestilt med andre utdanninger, selv om det kan tenkes at arbeidsmarkedet dessverre responderer ulikt på søkere med papirer fra tradisjonelle skoler i forhold til spesialskoler.

Madsen bruker videre Luhmanns samfunnsperspektiv til å påpeke mangler med det som fra hjelpesystemenes side betegnes som helhetsinstitusjoner (2006). En helhetsinstitusjon er for eksempel et behandlingssenter som har en målsetting om å tilby hjelp til brukerne på alle livets områder. Det kan være et barne -og ungdomshjem som også tilbyr ungdommene egen undervisning og egne fritidsopplegg i regi av institusjonen. Luhmanns poeng er at på samme måte som at arbeidsmarkedet kun fokuserer på bestemte sider ved individene, vil også sosialpedagogiske institusjoner gjøre bestemte sider ved brukeren relevante for kommunikasjonen dem imellom.

Nærmere bestemt er det normalitetsbegrepet som vil virke bestemmende for kommunikasjonen. Menneskers liv er for komplekse til at alle aspekter ved tilværelsen kan trekkes inn, og helhetsinstitusjoner vil derfor ikke kunne holde det de lover, nemlig å romme hele mennesket (ibid.). Det er ikke mulig fordi «... moderniteten kjennetegnes ved at de individuelle biografiene nettopp går på tvers av velferdsinstitusjonene» (ibid., 85). Helhetsinnsats blir ofte presentert som løsningen for de mistilpassede, inaktive og inkompetente. Derimot anerkjennes det at de tilpassede, aktive og kompetente lever livet på adskilte sosiale arenaer og søker støtte fra ulike profesjoner for å realisere sine livsprosjekter.

Hvis samfunnet er differensiert, hvordan blir da integrering mulig? Madsen (2006) tar for seg ulike integreringsarenaer, som blant annet MST, døgninstitusjoner og dagsenter for rusmisbrukere, og viser at grad av frivillighet i deltakelsen og kravene til deltakelsen er forskjellige. Dette varierer med hvilket perspektiv på integrering de ulike arenaene har. Han bruker begrepet *differensiert integrering*, for å vise hvordan «... det brukes forskjellige vurderinger av målgruppens behov for å bli integrert.» (ibid., 136). Det vurderes i hvilken grad deltakelsen på integreringsarenaen sikter på fremtidig deltakelse i samfunnet, eller om deltakelsen er et mål i seg selv. For de svakeste gruppene vil ofte deltakelsen være et mål i seg selv, og det skapes dermed livslang avhengighet av hjelpesystemene. For eksempel vil målet med mennesker som kun har vært arbeidsledige i noen få år være å få dem tilbake i arbeid, mens målet for langtidsarbeidsledige kanskje vil være minimumsdeltakelse i arbeidstreningssprosjekt for å oppnå trygderettigheter.

Madsen (2006) tar opp spørsmålet om hvordan egne grupper for mennesker med liknende utfordringer fungerer, sammenlignet med mer inkluderende fellesskap hvor alle skal med. Sagt med andre ord, leker like barn best? Han viser til et forskningsprosjekt utført i en barnehage, som fant at funksjonshemmede i barnehager får mer langvarige, symmetriske og gjensidige relasjoner når de samles i en egen gruppe, enn når de er sammen med alle barna uten funksjonshemninger (ibid.). Selv om de funksjonshemmede barna i liten grad ble mobbet, ble kontakten med de andre barna ikke betegnet som likeverdig deltakelse. Kontakten de funksjonshemmede imellom, var større enn kontakten mellom dem og de funksjonsfriske. Det konkluderes også med at de kan nyttiggjøre seg erfaringene fra samspillet i handikapgruppen for å få mer jevnbyrdige relasjoner med de funksjonsfriske barna.

3.6 Oppsummering

Madsen understreker betydningen av at metoder ikke må bli sett på som løsrevne teknikker, men at de bør vurderes i lys av målgruppen. Etter min forståelse er dette i tråd med Hellesnes sin kritikk av tilpasning og atferdsteknologi. Både Madsen og Hellesnes fremhever forståelsen av hvert enkelt individ som et subjekt og som handlende aktør, i motsetning til et objekt for styring og manipulering.

Slik jeg oppfatter dette er det to viktig poeng å ta med seg videre. Det første er at mennesker, til en viss grad, er manipulerbare. Hvis ikke ville ikke Skinner ha opplevd en slik grad av suksess som

han gjorde. Dette understreker viktigheten av å ikke misbruke vår mulighet til å manipulere andre. I Skinners termer vil det si å kun bruke manipulasjonen til gode formål. I dannelseseoretiske og politiserende termer vil det si å forsøke å unngå manipulering, både ved å endre samfunnsprosesser og ved bevisstgjøring av konsekvensene for metodene våre.

Det andre poenget ligger i faren ved å oppfatte måten noe fremtrer på, som representativt for hva dette noe egentlig er. Hellesnes mener dette er karakteristisk for ideologisk tenkning (1975). Dette kan overføres til dannelsens vektlegging av å utvikle hele mennesket, og ikke kun de enkeltsidene som anses som aktuelle på et gitt historisk tidspunkt. Slik blir ikke mennesker tilpasset til å passe inn i det samfunnet de blir oppdratt i, men de blir forberedt på det samfunnet de selv vil være med å skape i fremtiden.

Samtidig vil mennesker opplæres og oppmuntres til å undersøke fenomener nærmere, og ikke automatisk godta den rådende forklaringen. Variasjonen i kunnskaper (ikke forstått utelukkende i akademisk forstand) vil gjøre mennesker i stand til å analysere et problem fra flere perspektiv. Slik kan for eksempel økonomiens og markedstenkningens inntrengen i flere livsområder nyanseres i lys av religion, etikk, filosofi eller estetikk. Diskusjonen mellom Skinner og Hellesnes kan tenkes slik; Skinner ønsker effektivitet i undervisning og oppdragelse, og utvikler derfor metoder som på kortest mulig tid utvikler likesinnede elever og fremtidige myndige borgere som innretter seg etter hans mål for deres hverdag og arbeidsliv. Hellesnes er derimot mindre opptatt av effektiviteten og likheten, men vektlegger hvert enkelt individs aktive deltakelse i undervisningen, og oppdrar dem til å stille spørsmål ved samfunnet.

Jeg vil ikke utelukke at atferdsteknologien har noe å bidra med i diskusjonen om oppdragelse og sosialisering. Det finnes situasjoner hvor oppdrageren må utøve legitimert makt, i det som Mathiesen kaller asymmetriske relasjoner: «Det asymmetriske i relasjonen betyr at de som står i forhold til hverandre, befinner seg i ulike roller der den ene parten er avhengig av den andres kompetanse» (2008, 46). Oppdrageren kan her være for eksempel barnehageassistent, lærer eller forelder. I noen situasjoner ser ikke barna sitt eget beste, de er for eksempel ikke kognitivt modne nok. Her vil jeg presisere at jeg tenker på selve metodene som atferdsteknologien har utviklet.

For å unngå at dette blir tilpasning må vi, som Mathiesen minner om, ha en målsetting om at oppdragelsen skal oppheve seg selv (2008). Tanken er at når barnet er modent nok, og har erfaring med å ta de valgene som oppdrageren mente var best, vil kunne reflektere over dette i etterkant. Men der og da er det voksenstyring som gjelder. Dette kan vi også se i arbeid med for eksempel rusmisbrukere eller ungdommer med atferdsvansker. Hvis de gjør som de voksne sier resulterer atferden i et gode. Hvis de utøver negativ atferd blir de ignorert eller mister retten på et gode. Slik

jeg ser det har atferdspsykologien utviklet gode verktøy til bruk i læring og oppdragelse. Disse trenger man ikke forkaste fordi de representerer styring av andre mennesker. Jeg mener det finnes situasjoner hvor man trenger å bli styrt, av oppdragere eller pedagoger med gode hensikter. Det viktige er at bruken av disse metodene vurderes og reflekteres over, og at målsettingen er selvstendigjøring. Mangel på refleksjon er, slik jeg forstår det, en sentral del av Hellesnes sin kritikk av atferdsteknologien.

Hellesnes (1975) bruker et skille mellom begrepene argumentativ *overbevisning* og retorisk *overtaling*, og knytter dem til henholdsvis *dannelse* og *tilpasning*. Videre påpeker han at det ikke er en enkel sak å påvise tilpasning, indoktrinering og overtalelse. Historien er ofte tvetydig, og det er først i ettertid man ser skillet mellom overtalelse og overbevisning. Han sier seg enig i at det kan finnes situasjoner hvor praktiske problem må løses teknisk, og hvor psykoterapeuten må betrakte pasienten som objekt. Poenget er ikke å unngå alle former for overtalelse eller manipulering, men å understreke at man trenger disse skillene for å i det hele tatt kunne diskutere slike situasjoner;

Har ein dei ikkje, vil ein ikkje kunne gå grensegangen mellom dei ulike opplegga; ein vil ikkje vite kva ein gjer. Då vil ein lett reprodusere, i sin eigen praksis, det ein gjer opprør mot: folkedåring og undertrykking (Hellesnes, 1975, 21).

Ulike sosiologiske teorier gir ulike syn på det moderne samfunnet, men de deler oppfattelsen av at det kontinuerlig skjer prosesser som omformer forholdet mellom individ og fellesskap (Madsen, 2006). Derfor får det avgjørende betydning for sosialpedagogikken at forståelsen av målgruppe og målsetting også er i kontinuerlig utvikling. Et eksempel på dette kan vi finne i barneoppdragelsen. Lydighet blir ikke vektlagt i samme grad i Norge i dag som det gjorde for 50 år siden. Fra siste halvdel av 1900-tallet har samfunnet endret karakter fra å være autoritært til å bli et forhandlingssamfunn (Sommer, 2003). Innholdet i oppdragelsen har endret seg i takt med samfunnet. Å la barn delta i diskusjoner og avgjørelser i samme grad på 1950-tallet som i dag ville vært uhørt, barna ville mest sannsynlig blitt oppfattet som meget uhøflige og uoppdragne.

Etter min forståelse av Madsen, Mathiesen og Hellesnes vil det ikke være mulig å forsvare bruken av en metode begrunnet i hvilken effekt den har. Både Madsen og Hellesnes argumenterer mot å forstå metoder som løsrevne teknikker, men forfekter at metodene skal vurderes i lys av målgruppen. Når det er snakk om sosialpedagogikk mener jeg at også samfunnet, eller fellesskapet, naturligvis vil være en del av denne vurderingen. Metoder bør derfor begrunnes i både individ og samfunn, og utvikles i takt med samfunnsutviklingen.

Betyr dette at all utvikling er å regne som fremskritt og at den derfor må følges? Sosialpedagogikken kan, ifølge Madsen (2006) også begrunnes i en kritikk av samfunnet eller utviklingen, jfr politiseringsbegrepet. Jeg tolker dette derfor dithen at det også er sosialpedagogikkens oppgave å endre samfunnets inkluderings -og normalitetskrav for å minimere eksklusjonsprosesser og skape rom for mangfold. Vurderingen av dette vil være normativ, noe som begrunner sosialpedagogikkens forankring i faglige verdier.

Sagt med andre ord vil et sosialpedagogisk perspektiv ha en formening om hvordan et samfunn bør være. Hva er det vi ønsker og arbeider mot? Er det noe i dagens samfunn som ikke er slik det bør være vil det være naturlig å forsøke å få til en endring. Hvem bestemmer hvordan et samfunn bør være, finnes det en oppskrift på dette? Dette vil variere alt etter hvilke verdier som ligger i bunn. Når sosialpedagogisk perspektiv diskuteres, er det ikke personlige verdier, men et sett av verdier som er tenkt å representere faget eller yrket:

De faglige verdiene er en dimensjon i fagligheten som utgjør formelle eller uformelle kriterier for hvordan den faglige kunnskapen skal brukes, og hva den skal brukes til (Madsen, 2006, 50)

Som Madsen påpeker er disse verdiene knyttet til fagets etikk. I Norge har FO (fellesorganisasjonen for barnevernspedagoger, sosionomer og vernepleiere) publisert et yrkesetisk grunnlagsdokument med de overordnede etiske verdiene som bør ligge til grunn for yrkesutøvelsen. Disse er basert på de etiske retningslinjene gitt av International Federation of Social Workers. Kort oppsummert tar de utgangspunkt i FN sin menneskerettighetserklæring og understreker at sosialarbeidernes lojalitet skal være overfor samfunnets svakerestilte.

Madsen viser hvordan sosialpedagogikkens forankring i faglige verdier kan påvirke den praktiske yrkesutøvelsen: «En god metode er ikke bare god fordi den virker, eller fordi resultatet av arbeidet blir synlig. Den kan også være god fordi den respekterer andre menneskers rett til å treffe egne valg om sitt liv.» (2006, 50). Dette samsvarer, etter min mening, med Hellesnes sin kritikk av tilpasning. Selv om Hellesnes tar kritikken hakket lenger, når han sier at metoder kan være uhensiktsmessige på tross av at det virker. Spørsmålet vi allikevel ikke unnslipper er hvem som skal godkjenne de faglige verdiene. Er det sikkert at organisasjoner som FN, FO og IFSW vet best? Dette finner jeg ikke noe direkte svar på, men det synes som politiseringsbegrepet kan være til hjelp. Poenget er kanskje ikke å hogge ut de faglige verdiene i sten. Slik jeg forstår politisering vil fokus heller være på at de faglige verdiene utsettes for debatt. En del av sosialpedagogikkens fagområde blir da å

forberede både individ og samfunn på å delta i denne debatten.

Hvorfor trenger vi kunnskap om ulike perspektiv på inkludering? Slik jeg tolker Madsen (2006) vil målet med oppdragelse og sosialisering være at mennesker skal bli inkluderte i samfunnet, og leve selvvalgte, selvstendige og verdige liv. Dion Sommer sier noe tilsvarende når han ser oppdragelsens oppgave som « ... at assistere barnet i dets tilegnelse af de moralske og sociale orienteringskort, der gør det muligt at navigere i det senmoderne livs sociale geografi» (2003, 149). Han sier vi skal *assistere* barn, noe som etter min forståelse forteller at barna også skal delta i denne utviklingen selv. Dette til forskjell fra å teknisk styre barn i oppdragelsen. I tråd med kunnskapen om hvordan samfunnsmekanismene påvirker individer, vil også samfunnsinstitusjonenes påvirkning på inkluderings -og ekskluderingsprosessene bli gjenstand for sosialpedagogiske undersøkelser og tiltak.

Madsens kritikk av helhetsinstitusjoner understreker kompleksiteten i det moderne samfunn, og viktigheten av å kunne delta i flere ulike systemer. Den fremhever hvordan deltakelse i det moderne samfunn avhenger av kommunikasjon med, eller medlemskap i, flere ulike system og sosiale arenaer. Det som for meg blir viktig å skille mellom, er sosialpedagogiske helhetsinstitusjoner og dannelsesperspektivets helhetstanke. Jeg forstår ikke Madsen kritikk som en påstand om at helhetlig syn på mennesker ikke holder mål. Derimot er det tanken om å kunne romme menneskets helhet i én institusjon som blir kritisert. Av dette leser jeg at både mennesket og samfunnet er kompliserte og varierte, med behov for å utvikle flere ulike sider. Deltakelse i de ulike delene av samfunnet er sentral for denne utviklingen. Menneskene og samfunnet påvirker og utvikler hverandre.

I tråd med dette samfunnssynet introduseres begrepet *differensiert integrering* (Madsen, 2006). Dette forteller meg at i et samfunn bestående av flere ulike systemer med ulike måter å kommunisere på, vil det oppstå ulike former for, og forventninger til, integrering. Som Madsen selv påpeker er begrepet differensiert integrering tvetydig (2006). Hvem sine behov er det som legges til grunn når grad av integrering vurderes? Fungerer integreringsarenaer som en støtte til dem som deltar, eller er de opprettet for å skjerme normalsamfunnet mot de mest ressursvake og konfliktskapende gruppene? Har alle individer en reell mulighet til å innfri det moderne samfunnets krav til integrering, eller blir det viktigere å respektere deres integritet? Jeg synes han tar opp viktige spørsmål. Integrering kan lett høres ut som en god ting, men for hvem er integrering et gode? I denne oppgaven presenterer jeg et dannelsesperspektiv, hvor hvert individ blir sett på som subjekt og handlende aktør. Jeg har pekt på at integrering kan oppnås både med å endre individer, og ved å endre samfunnet. Slik jeg leser Madsen blir det også viktig å spørre seg hvilke former for

integrering som finnes, og hvilke behov som skal være styrende for dem. Hva er formålet med integreringen, og hvilke muligheter og ønsker har deltakerne? Hvordan skal man unngå at integrering blir et spørsmål om teknikk?

Ulike perspektiv på integrering gir ulike svar. Ser man på integrering gjennom sosiale nettverk vil kanskje utviklingen av toleranse gjøre at flere mennesker blir inkluderte i sosiale nettverk? Eller er det like viktig å lære folk å oppføre seg «ordentlig», det vil si i tråd med majoritetens normer, slik at de blir inkluderte i positive nettverk? Spørsmålet videre blir hva dannelsesstanken kan tilføre som er nytt? Kan sosialpedagogikken finne en forståelse for inkludering hvor hver enkelt betraktes som et subjekt og en likeverdig aktør?

4.0 Oppdragelse

4.1 Innledning

Kapittel 4 tar utgangspunkt i oppdragelse, som er en sentral del av sosialpedagogikken. Dette bygger videre på det som omhandlet oppdragelse i kapittel 3, og utdypes for å undersøke oppdragelse som begrep. Videre ønsker jeg å se på forholdet mellom dannelse og oppdragelse. Relasjonen mellom oppdrager og den som oppdras forbindes med en viss grad av autoritet og styring fra oppdragerens side. Hvordan er forholdet mellom frihet og kontroll i et dannelsesperspektiv på oppdragelse? Dette vil jeg undersøke på både individnivå og på samfunnsnivå. Hvordan skal oppdragelsen balansere utviklingen av individuell kreativitet og særegenhet og tilpasningen til sosiale strukturer og forventninger til inkludering? Sier dannelsesperspektivet noe om hvilke verdier som skal videreføres i oppdragelsen eller om kriteriene for disse?

Oppdragelse er et stort begrep. For å få frem min forståelse av begrepet undersøkes både oppdragelsens innhold og formål, og det avgrenses i forhold til *sosialisering* og *dannelse*. Inge Bø (2000), Roger Mathiesen (2008) og Jan Storø (2008) er sentrale kilder i den forbindelse.

Deretter undersøker jeg nærmere sammenhengen mellom oppdragelse og dannelse. Først presenteres Mathiesens tolkning av Paul Natorps tanker om dannelse, viljens pedagogikk og oppdragelse. I fortsettelsen følger det en gjennomgang av Dietrich Benners (2005) tanker om oppdragelse og dannelse. Sentralt hos ham er ikke å finne frem til en endelig definisjon av en god oppdragelse, men å fortsette diskusjonen og synliggjøre rammene som avgjørelsene skal treffes innenfor. Jeg presenterer hans analyse av Tysklands pedagogiske debatt, hvor han fremstiller sin teori for oppdragelse og teori for dannelse. Avslutningsvis i denne delen av kapittelet viser jeg til Jon Hellesnes (1975) som undersøker sammenhengen mellom oppdragelse og dannelse ved å sette Hegels og Rousseaus teorier opp mot hverandre. Mens Hegel fokuserer på politisk forståelse og innføring i samfunnet, ser Rousseau samfunnet som et hinder for individuell utvikling.

Neste seksjon av kapittel 4 omhandler teorien om menneskers *formbarhet*. Hovedkildene mine her er Helmut Peukert (2003) og Dietrich Benner (2005). Formbarhet dreier seg om hvilke muligheter som ligger iboende i hvert enkelt individ, og hvordan man best skal få utnytte dette potensialet. Balansen mellom frihet og kontroll er en sentral del av denne diskusjonen. Hvilke hensyn skal veie tyngst, individuell kreativitet eller sosiale strukturer? Benner skriver om menneskets bestemmelse, som dreier seg om hvordan hvert enkelt individs fremtid bestemmes, og av hvem. Han vektlegger at individers fremtid og rolle ikke skal bestemmes ut fra samfunnets behov, og argumenterer for en allmenn dannelse. Til slutt presenteres hans syn på fordelene og utfordringene ved den moderne dannelse.

Deretter tar jeg for meg Benners skille mellom to typer oppdragelse, en *affirmativ* og en *ikke-affirmativ*. Den affirmative oppdragelsen handler om en videreføring av positive, det vil si allerede gitte og definerte, verdier og normer. Den ikke-affirmative bygger derimot på en negativ oppdragelse, hvor det er opp til den som oppdras å selv bidra i drøftingen av verdiene og normene. Sistnevnte er avhengig av en ikke-affirmativ dannelsesteori. Sentralt her er en ikke-hierarkisk ordning mellom de ulike sidene ved menneskelivet, som blant annet vitenskap og politikk.

Til slutt oppsummerer jeg og presenterer jeg mine tanker rundt, og drøfter de ovenstående teoriene. Her forsøker jeg å avklare min forståelse av oppdragelse og dannelse, samtidig som jeg åpner for spørsmålene jeg sitter igjen med. Hovedspørsmålet som jeg forsøker å få klarhet i er hvordan oppdragelsen kan bidra til at man både blir den man selv vil bli, samtidig som man skal møte samfunnets krav til inkludering?

4.2 Oppdragelse – en begrepsopprydding

Hvordan er sammenhengen mellom *dannelse*, *sosialpedagogikk* og *oppdragelse*? Roger Mathiesen tar utgangspunkt i pedagogikk når han sier at den sosialpedagogiske diskursen handler om «... hele bredden i det vi kjennetegner som pedagogikkens hovedtemaer. Disse er oppdragelse, utdanning og dannelse» (2008, 28). Ved å nærmere bestemme begrepet oppdragelse vil jeg også si noe om sosialpedagogikk.

Mathiesen forsøker videre å si noe om oppdragelsesbegrepet ved å sammenligne det med *sosialisering*. Sosialiseringbegrepet deles inn i primær -og sekundærsosialisering, hvor førstnevnte forbindes med familien mens sistnevnte forbindes med skolen og andre arenaer utenfor hjemmet

(ibid.). Sosialisering handler om at individer skal internalisere samfunnets normer, verdier og kultur, og slik bli medlem av samfunnet. Sammenhengen som påpekes mellom sosialisering og oppdragelser, er at «... sosialisering begrepet har fått en betydning som favner oppdragelse i vid forstand» (ibid., 42). Dette forklarer han som tilegnelse av normer, kunnskaper, ferdigheter og kultur. Han understreker viktigheten av å skille begrepene sosialisering og oppdragelse fra hverandre, fordi sosialisering er et begrep som hører hjemme i sosiologien, mens oppdragelse hører hjemme i pedagogikken. Forskjellen han ser ligger i hva som blir satt i fokus; mens sosialisering legger vekt på samfunnsmessige strukturer, legger oppdragelse vekt på oppdragerrelasjonen.

Inge Bø (2000) har også forsøkt å rydde opp i begrepene dannelse, sosialisering og oppdragelse. Han fremholder at begrepene sosialisering og oppdragelse har mye til felles, de dreier seg begge om å vokse inn i menneskelige fellesskap:

... hvordan den enkelte gjennom sosial læring tilegner seg koder, språk, sosiale roller, ferdigheter, normer, verdier og stereotypier, og hvordan han/hun gradvis former sin personlighet i forholdt til fellesskapets forventninger (ibid., 248).

Sosialisering prosessen kan ifølge Bø være både intensjonal og ikke-intensjonal, men det er sistnevnte som er det vanligste. Samtidig regnes den som relativt verdinøytral. Oppdragelse skiller seg fra sosialisering ved at:

Det dekker en mer målrettet, bevisst og verdibetinget forming av personligheten. Altså er oppdragelse mer intensjonal. Den er både holdnings- og handlingsorientert og legger større vekt på overføring av *utvalgte* kulturverdier (ibid., 249).

Bø understreker videre foreldrenes lovpålagte oppdragelsesmandat, og sammenligner dette med sosialisering som ikke er lovpålagt, men som «... omslutter alt som kan tenkes å påvirke – inkludert dannelse, enkulturasjon og oppdragelse» (ibid., 249). Sosialisering deles, på lik linje med Mathiesen, videre inn i primær- og sekundærsosialisering, hvor den primære beskrives som oppdragelsen.

Hva handler oppdragelse om? Mathiesen presenterer en enkel definisjon av oppdragelse: «... det handler om den hjelpen den eldre generasjon gir den yngre, for at denne skal mestre livet» (2008, 43). Videre skiller han mellom to former for oppdragelse; intensjonal og funksjonal. Den intensjonale oppdragelsen er formålsrettet, det vil si at oppdrageren har et mål med oppdragelsen.

Funksjonal oppdragelse er ikke planlagt, men barnets møter med omgivelsene virker allikevel oppdragende. Et eksempel som nevnes er hvordan betydningsfulle voksne fungerer som rollemodeller, uten at de bevisst (intensjonalt) forsøker å være oppdragende. Denne formen for oppdragelse ligger, ifølge Mathiesen, nærmere sosialiseringbegrepet.

Jan Storø tar også opp begrepet oppdragelse i sin bok *Sosialpedagogisk praksis – det handler om hva du gjør* (2008). Han argumenterer for at en del av oppdragelsen er å lære barna opp i den kulturen vi lever i, å lære dem forskjellen på rett og galt. Med henvisning til Madsen (2006) skriver han; «Dette å mestre den kulturen man lever i, må kunne sies å være ett av grunnelementene i den sosialpedagogiske teorien» (Storø, 2008, 169). Storø fremholder at fellesskapet aksepterer visse normer og atferdsytringer, og at individer settes på prøve i å finne fram til og å følge disse. «Å få kjennskap til hva som er gangbart innenfor en kultur er nødvendig for å muliggjøre deltakelse i fellesskapet» (ibid., 169).

Et av midlene som brukes i oppdragelsen for å fremme ønskede normer og atferdsytringer er grensesetting. Bruk av grensesetting er ikke uproblematisk, både overdreven maktbruk og fravær av grenser og korrigerende regnes som problematisk. For mye grensesetting kan ta form av autoritær oppdragelse ved å forsøke å styre de som oppdras. Dette kan krenke barna ved å ikke anerkjenne dem som subjekt. «Mens oppdragelsens mål heller må sikte seg inn på å fremme det empatiske, kontrollerte, indrestyrte individ som tar ansvar for sine handlinger» (ibid., 167).

Storø nyanserer videre ved å henvise til Lars Erling Dale som skriver at et særlig problem i dagens oppdragelse er ettergivenhet, og etterlyser større grad av autoritet hos voksne. For lite grensesetting kan føre til marginalisering fordi individet ikke klarer å leve opp til fellesskapets forventninger. «Ifølge Dale omfatter oppdragelse tre ulike handlinger: rettleiding, vurdering og sanksjonering» (Storø, 2008, 167). Rettleiding, å vise barn hva som er riktig å gjøre, er viktig, men dette utelukker ikke at uakseptabel atferd sanksjoneres.

Mathiesen (2008) har også undersøkt oppdragelsens formål. I den sammenheng presenterer han begrepet *livsdyktighet*, slik det ble formulert av Herbert Spencer. Spencers oppdragelsesteori handler om å tilpasse individet til det ytre miljøets krav, og er blitt betegnet som individualistisk og nytteorientert. Spencer forstod livet som kampen for tilværelsen, og rangerte forskjellige kunnskapers verdi basert på deres evne til å sikre overlevelse. Han er blitt kritisert for et reduksjonistisk perspektiv på menneskene fordi han så menneskelig utvikling på lik linje med naturlovene. Ifølge Mathiesens tolkning av Spencer vil derfor estetiske opplevelser ha liten betydning for vår livsdyktighet. Han påpeker at Spencers vektlegging av tilpasning og overlevelse ikke samsvarer med dannelsesperspektivet.

Et viktig moment ved oppdragelsen er at den som blir oppdratt skal utvikle selvstendighet, derfor setter Mathiesen målsettingen om at oppdragelsen skal oppheve seg selv; «Oppdrageren skal gradvis gå ut av sin rolle som oppdrager og overlate til det unge mennesket å ta det ansvaret det er å danne seg selv» (2008, 47). Mathiesen nyanserer bruken av autoritet og autoritær, knyttet til maktutøvelse i oppdragelsen. Han påpeker at autoritet handler om legitim maktutøvelse, ikke ytre maktutøvelse og tvang. Risikoen ved autoritær oppdragelse er at den som oppdras ikke utvikler selvstendighet. Han kaller det for faktisk asymmetri når barnet anerkjenner asymmetrien i relasjonen mellom ham og oppdrageren. Gjennom oppdragelsen vil relasjonene bli gradvis mer symmetriske, på vei mot likeverdige. Et eksempel er barn som blir oppdratt av foreldrene sine hvor foreldrene tar de fleste beslutningene i småbarnsårene, mens barna får gradvis større innflytelse etter hvert som de blir eldre. Motsatt er den metodiske asymmetrien, hvor oppdrageren bruker tvang og makt for å bestemme over den som oppdras. Forskjellen mellom oppdragerrelasjoner preget av metodisk asymmetri og tilpasning, og oppdragerrelasjoner preget av faktisk asymmetri er, som jeg nevnte i kapittel 3.6, denne målsettingen om at oppdragelsen skal oppheve seg selv. Oppdrageren ønsker å minimere sin makt over den oppdragende ved å øke hans selvstendighet.

Mathiesen ser på dannelse som pedagogikkens eget begrep for sosialisering: «Oppdragelsen og undervisningen av barnet har en målsetning eller et ideal som kan formuleres gjennom begrepene *dannelse* eller *danning*» (2008, 48). Videre presiserer han at dannelse ikke utelukkende handler om intensjonal oppdragelse, men at dannelse er noe mennesket selv bidrar til. For å beskrive dette henviser han til det latinske uttrykket *fabricando fabricamur* «... som vi former og danner, formes og dannes vi selv» (ibid., 48).

4.3 Oppdragelse og dannelse

Mathiesen tar for seg Paul Natorps tanker om oppdragelse og sammenhengen med sosialpedagogikk og dannelse: «Natorp drøfter oppdragelse som et forhold mellom begrepene *oppdragelse*, *dannelse*, *vilje* og *idé*» (2008, 85). Sosialpedagogikk ble av Natorp forstått i forbindelse med fri vilje, som bestemmes av fornuften. Mennesker som bruker fornuften og tar selvstendige valg presenteres som motsetningen til overtalelse, indoktrinering og bruk av makt. Dannelse handler om å forholde seg kritisk til virkeligheten ved å stille spørsmål ved hva som er praksis, og hva som bør være praksis. En norm for oppdragelsen hos Natorp blir dermed fri innsikt, det å oppdras til å ville lære, hvor maktpreget undervisning presenteres som motsetningen (ibid.). Mathiesen påpeker fri innsikts

sentrale del i Hellesnes sitt skille mellom tilpasning og dannelse.

Læring blir av Natorp forstått som en viljehandling; «Man lærer først idet man *vil* lære. Dette betyr også at all fri innsikt, i motsetning til maktpreget undervisning, samtidig er oppdragelse» (ibid., 88). Ut av dette leser Mathiesen hos Natorp et ideal om oppdragelse: «Man lærer lite eller ingenting dersom man ikke er motivert for å lære. Viljen er individuell, sier Natorp, ingen kan ha en vilje *for deg*» (ibid., 88). Forbindelsen mellom læring og fri vilje kommer når den som skal oppdras overbevises om målene for oppdragelsen, ikke når han ved maktbruk eller manipulasjon overtales.

Mathiesen forklarer videre med å referere til skillet mellom kun forståtte og reelt virksomme motiver. Sistnevnte beskrives med at edukanden arbeider målrettet og konsentrert fordi han drives av egen vilje og egen overbevisning. Slik jeg forstår dette handler det om internalisering. Når en regel eller norm er internalisert vil edukanden følge denne, selv om oppdrageren ikke er tilstede og klar med eventuelle sanksjoner.

Ifølge Mathiesen ble oppdragelse hos Natorp forbundet med viljens dannelse, hvor det endelige målet var et liv der fornuften hersket. «Selve oppgaven i oppdragelseslæren er å utvikle viljen til å handle for fellesskapet, sier Natorp» (ibid., 89). Han presiserer at individet ikke skal bli et middel for andres interesser. Natorp vektla at fellesskapet bør bestå av selvstendige individer med bevissthet om seg selv og den verden de lever i. Mathiesen kaller dette for dannende fellesskap. Ved å kombinere dette med sosialpedagogikkens oppfatning av at fellesskapet oppdrar, ønsker han å sette søkelys på både den intensjonale og den funksjonale oppdragelsen. «Det dannende fellesskapet framstår i min forståelse som en *sosial betingelse for dannelsen*» (ibid., 90).

Han så altså to målsettinger for dannelsesprosessen hos Natorp: «Den ene er å oppdra mennesket til *å ville bli* og *å være* medlem av samfunnet/fellesskapet. Den andre er å oppdra mennesket til *å ville forbedre* samfunnet/fellesskapet» (ibid., 75). Her ser Mathiesen det som nødvendig å tilpasse seg et fellesskap før man kan endre/forbedre det, men presiserer at dette er i en annen betydning enn Hellesnes sin forståelse av tilpasning.

Mathiesen peker på en dannelsesteori, utviklet på bakgrunn av sosialpedagogisk analyse, som skal kunne være veiledende i oppdragelsen:

Ut fra min tolkning av Natorp vil den sosialpedagogiske vitenskapens tema være *å undersøke og analysere faktorer og forhold i samfunnet* (de sosiale betingelsene) *som hemmer eller fremmer dannelsen av det enkelte mennesket*, og *å utvikle dannelsesteori på grunnlag av sosialpedagogisk analyse*, som kan *veilede i oppdragelsen og utdannelsen* (dannelsesbetingelsene) av samfunnets medlemmer, for at de skal bli mennesker som sammen kan forme det sosiale livet som et fellesskap (Mathiesen, 2008, 74).

Lignende tanker finner vi oss Jon Hellesnes som undersøker oppdragelse i pedagogisk sammenheng: «Oppseding går ut på medvite å verke inn på barnets sosialisering. Pedagogikk inneber at ein vitenskapleggjer denne «innverknaden» » (1975, 36). Videre fremholder Hellesnes at pedagogens forståelse av sosialisering, vil påvirke synet på praksis. Han presiserer at det finnes ulike måter å vitenskapeliggjøre oppdragelsen, og understreker at vitenskapeliggjørelsen i seg selv ikke trenger å være en gyldig begrunnelse for valg av sosialiseringsforståelse. En sosialisering preget av tilpasning kan være like vitenskapelig som en sosialisering preget av dannelselse og politisering. Hellesnes argumenterer for dannelselse og politisering, jfr kapittel 3.4.

Hans Skjervheim (2002) ser tre typer oppdragelse, hvor han betegner både den autoritære og tekniske oppdragelsen, og den frie oppdragelsen som problematiske. Han fremsetter et tredje alternativ, i tråd med Hellesnes sine tanker om politisering, en dialektisk oppdragelse. Her forutsettes det at oppdragelsen skjer i dialog mellom likeverdige parter i et subjekt-subjekt forhold. Overbevisning er den rette måten å komme til enighet på, ikke overtalelse.

Skjervheim (2002) gir begrepet *die geltungstheoretische Differenz* stor betydning innenfor dette tredje oppdragelsesperspektivet. Begrepet blir oversatt til norsk som det gyldighetsteoretiske skillet. Som eksempel på dette skillet nevner han forskjellen mellom episteme (sann viten) og doxa (antakelser). Hva som er sant og hva som er rettferdig er normative spørsmål vi nok aldri får noe endelig svar på, men som hele tiden bør settes i søkelyset. Skjervheim antyder at «... om ein prøver med påverking utan at det er formidla ved det eg har kalla «die geltungstheoretische Differenz» ... så opphevar ein dialogen» (ibid., 114). Etter hans oppfatning vil tekniske løsninger på menneskelige problem føre til fremmedgjøring. Derfor blir det viktig å drøfte selve spørsmålet angående det gyldighetsteoretiske skillet. Det blir viktig å drøfte hvilke normer og verdier som ønskes i dagens samfunn. En dialektisk oppdragelse kan bidra til å gjøre den kommende generasjon i stand til selv å delta i denne drøftingen. Dette er, etter min mening i tråd med dannelsesperspektivet og Hellesnes sine tanker om politisering.

Dietrich Benner (2005) er også opptatt av hva som kjennetegner en god pedagogisk praksis innenfor oppdragelsen. Han deler pedagogikken i tre, og skiller mellom (1) praktikernes vitensform, (2) vitensformene i moderne, reflekterende, pedagogiske handlingsteorier og (3) den vitenskapelige pedagogikkens forskningsviten. Slik kom Benner frem til at pedagogisk tenkning hele tiden oppstår på ny som følge av praktiske pedagogiske problemer som avslører at eksisterende form for pedagogisk handling er problematisk eller ikke fungerer lenger:

Hverken den pædagogiske handlingsteori eller den pædagogiske forskning foreskriver den pædagogiske praksis, hvad der skal forstås ved en god eller bedre opdragelse. Begge er dog på grund af de reflekterende og forskende vidensformer, der selv har udviklet, i stand til at sagliggøre diskussioner i offentligheden om spørgsmål, der vedrører opdragelse, dannelse og organiseringen af pædagogiske institusjoner, at analysere alternativer, som fremsættes, og at synliggøre rammene, som afgørelserne skal træffes indenfor, og som er forudsætninger for en videreudvikling af den pædagogiske praksis indenfor opdragelsen (Benner, 2005, 10).

Han vektlegger betydningen av å saklig diskutere hva som skal forstås som en god oppdragelse. Poenget er ikke å finne frem til en endelig definisjon, men å fortsette diskusjonen og synliggjøre rammene som avgjørelsene skal treffes innenfor.

Benner (2005) så på de offentlige og vitenskapelige diskurser som vedrørte de oppdragelses, dannelses -og institusjonsteoretiske felt. Han mener debatten i Tyskland på 1970- og 1980-tallet var preget av skiftende tendenser og vilkårlighet, og fremsatte derfor en analyse hvor han fant frem til fire argumentasjonsnivåer. Nivå 1 dreier seg om at pedagogiske handlingsteorier om oppdragelse, for å kunne regnes som fornuftige, skal ende opp i den oppdragendes myndiggjørelse. Nivå 2 dreier seg om teorier om oppdragelse og teorier om dannelse. Teoriene ses i sammenheng med diskusjoner rundt utviklingen av individet, og i forhold til hvordan samfunnets styring av individet kan motvirkes. Disse teoriene danner grunnlaget for Nivå 3, som handler om diskusjonen rundt pedagogiske institusjoners teoretiske begrunnelse, og hvordan disse institusjonen skal transformeres. Nivå 4 skiller mellom tre pedagogiske handlingsformer; voksnes herredømme over de oppvoksende, oppdragelse gjennom undervisning, og oppdragelse i intergenerasjonell handling.

Nivå 2 og 3 forklarer Benner ved å vise sammenhengen mellom dem i tabellen under. A og B utgjør nivå 2, mens C utgjør nivå 3:

	Konstitutive prinsipper for den individuelle side	Regulative prinsipper for den samfundsmæssige side
A Teori om opdragelse (2) : (3)	(2) Opfordring til selvvirksomhed	(3) Pædagogisk transformation af samfundsmæssige påvirkninger og krav
B Teori om dannelse (1) : (4)	(1) Formbarhed som menneskets bestemmelse til receptiv og spontan kropslighed, frihed, sproglighed og historicitet	(4) Ikke-hierarkisk ordenssammenhæng i den menneskelige praksis som helhed
	C Teori om pædagogiske institutioner og reformen av disse (1) / (2) : (3) / (4)	

(Benner, 2005, 12).

Benner forklarer teorier om oppdragelse slik: «Ved teorier om oppdragelse forstås teorier om pædagogisk påvirkning af opvoksendes læreproces» (ibid., 13). Oppfordring til selvvirksomhet (2) innebærer at de oppvoksende oppfordres til å tenke, dømme og handle selvstendig. Den lærende skal utvikle egne forestillinger og gjøre erfaringer med hensyn til refleksjon. Pedagogisk transformasjon av samfunnsmessige påvirkninger og krav (3) handler om samfunnets (familie, økonomi, politikk) krav til en vellykket oppdragelse, og i hvilken grad disse lar seg påvirke/transformere i de tilfellene hvor de forstyrrer/hindrer oppdragelsesmessige prosesser. Dette vil også være et spørsmål om i hvilken grad foreldre og pedagoger får ta del i transformasjonen, og om dette også gjelder andre handlingsfelt som f.eks. politikk og økonomi.

Teorier om dannelse forklarer Benner slik:

Teorier om dannelse er teorier, som reflekterer over den pædagogiske handlings opgaver ud fra det individuelle princip om formbarhed og ud fra det samfundsmæssige princip om en ikke-hierarkisk ordenssammenhæng mellom forskellige områder inden for den menneskelige praksis (ibid., 13).

Prinsippet om formbarhet og læringsevne (1) handler om at de oppvoksendes utvikling hverken bestemmes av individuelle vilkårlige valg eller samfunnsmessige behov. Det handler om en «ubestemt bestemmelse til selvbestemmelse og en åben betemmelse til samfundsmæssige interaktion og kommunikation» (ibid, 14). Benner (2005) presiserer at det ikke vil si at stat, religion og moral ikke har lov til å stille krav til oppdragelsen. Poenget er at ingen samfunnsområder kan gjøre krav på å være viktigst (øverst i hierarkiet) i forhold til dannelsesprosesser. Arbeid, politikk, etikk, oppdragelse, dannelse, kunst og religion er like viktig, fordi «Moderne dannelse kender ikke til noget almengyldigt hierarki, hvad angår goder og verdier» (ibid., 14).

Denne mangesidige dannelsen skal gjøre ethvert menneske i stand til å delta i samfunnsmessige praksiser og offentlige og private diskurser. Mennesker skal kunne leve selvstendig og selv aktivt bidra til videreutviklingen av det moderne samfunnet. For å bedre forstå hva som menes med dette kan det være nyttig å se på Benners gjengivelse av Tysklands debatt om oppdragelse i 1978, på Bonner Forum. Der ble det vedtatt en rekke teser mot emansipatorisk oppdragelse, fordi denne ble beskyldt for å oppfordre ungdom til kulturrevolusjonær negasjon av det bestående samfunn noe som ville forhindre at de ble oppdratt i det som var sedvane/tradisjon. Benner påpekte fire år senere at debatten om kulturrevolusjonert forandrende eller konservativt bevarende oppdragelse ikke var i samsvar med opplysningstidens og klassisismens pædagogiske erkjennelser (2005). Poenget hans er

at oppdragelsen hverken skal tjene det eksisterende eller det fremtidige samfunn. Oppdragelsens oppgave er å forberede de oppvoksende på å aktivt delta i diskursene om hva som skal bevares og hva som skal endres (ibid.).

Jon Hellesnes (1975) undersøker også sammenhengen mellom oppdragelse og dannelse. Han sammenligner Georg W. F. Hegel med Jean-Jacques Rousseau, og finner at mens Rousseau ser oppdragelsen som kilde til samfunnsforandring, ser Hegel på oppdragelsen som en innføring i samfunnet som krever politisk forståelse:

Oppsedinga er «inn-daning» av edukanden i den praktisk formidla, intersubjektive rasjonaliteten og er såleis berre mogeleg som innføring (initiering) i samfunnet. For Hegel gir det ikkje god meining å tale om oppseding av individet *mot* samfunnet, til dømes i pedagogiske provinsar (Hellesnes, 1975, 72).

Videre sier Hellesnes at «Rousseau legg hovudvekta på det særeigne og særskilte medan Hegel legg hovudvekta på det allmenne» (ibid., 70). Hegel vil ikke, i motsetning til Rousseau, tilpasse oppdragelsen etter enkeltindividers særtrekk.

Hegel skiller mellom forståelse, tenking og fornuft på den ene siden, og særegenhet, umiddelbare tanker, drifter og impulser på den andre siden. «Oppseding er, ut frå Hegel, essensielt det å frigjere, emansipere, edukanden frå ein umiddelbar og «naturleg» tilstand» (ibid., 71). Med naturlig tilstand menes å følge umiddelbare tanker og drifter, uten å gå via refleksjon og fornuft. Oppdragelse handler om dannelse, som betyr å kunne ta andres perspektiv og å utsette avgjørelser til man har samlet kunnskap. En udannet person derimot, beskrives som en person med mange løsrevne meninger uten konkret kunnskap. Det er en person som ser sine overfladiske inntrykk som adekvate, er fordomsfull og dømmer prematurt. Kjernen i karakteristikken av en udannet person bygger på en manglende forståelse av andre personers synspunkt: «Sidan han ikkje tek den Andre alvorleg, kan han heller ikkje skilje mellom det som *eigentleg* er og det som er *tilsynelatande*, sett frå han eige umiddelbare synspunkt» (ibid., 72). Dannelse handler om å gå i dialog med den Andre.

Hellesnes holder Hegels forståelse av dannelse opp mot Humboldts dannelsesforståelse. Forskjellen ligger i synet på individuell variasjon og særegenhet. Humboldt forbindes med nyhumanisme, hvor hvert enkeltmenneske anses som unikt og med en særegen karakter som fører til originale måter å være menneske på, jfr kapittel 2.3. Hegel fryktet derimot at denne vektleggingen av det særegne ved hvert individ risikerte å gjøre edukanden uselvstendig:

Å isolere edukanden frå det allmenne, dvs. allmenne «tanke-ordningar» og allmenne politiske ordningar, er å gjere edukanden til *offer* for for det allmenne, det er å late vere å emansipere han til politisk *subjekt* (Hellesnes, 1975, 73).

Hellesnes påpeker at det for Hegel er sentralt at den enkelte kun kan danne seg selv, noe som bare er mulig i møte med den Andre. Hvis lærere skal bruke makt (tukt) i undervisningen er dette kun legitimt hvis poenget er at den skal oppheve seg selv. Han ser likhetstrekk med begrepet *eigenrett*:

Omgrepet om edukandens eigenrett viser til at oppsedaren må legitimere sin praksis på ein måte som edukanden kan forstå, og ein oppsedar som rettferdiggjør seg, som gir grunnar og argument, føreset edukanden som autonomt medsubjekt (ibid., 73-74).

Hellesnes problematiserer Hegels noe tvetydige oppdragelsesteori. Samtidig som Hegel oppfordrer til dialog, oppfordrer han til å ikke utfordre de rådende samfunnsstrukturene. Her ser Hellesnes en fordel hos Rousseau: «For Rousseau vil det vere mogeleg å ta parti for ugagnskrårer og vanskelege elevar. Han vil kunne sjå uro, protest og udisiplinert åtferd som forsvar mot represjon» (ibid., 77). Videre viser han til Th. W. Adorno som sier at Hegels dannelsespedagogikk slår om til tilpasningsideologi:

Etter Adornos oppfatning nedvurderer Hegel det særeigne og det særskilte til fordel for det allmenne, og han tilrår den einskilde å underordne seg allmenne prinsipp. Dermed tilrår Hegel folk å samtykkje i si eiga undertrykking, sier Adorno (ibid., 86).

Hellesnes påpeker at Hegels fokus på det allmenne utilsiktet gjør at han tjener undertrykkingen.

4.4 Formbarhet

Helmut Peukert tar, i *Beyond the Present State of Affairs: Bildung and the Search for Orientation in Rapidly Transforming Societies* (2003), for seg begrepet «*formbarhet*» og den vanskelige balansen mellom frihet og kontroll i forholdet mellom individ og samfunn.

Han henviser til Piaget og Mead som påpeker barns aktive, kreative og sosiale deltakelse i, og påvirkning på, sin egen utvikling (Peukert, 2003). Intersubjektiviteten og dialogen mellom barn og deres omsorgspersoner starter allerede når barna er få måneder gamle. Barns behov for rettledning

av voksne, samtidig som deres behov for uavhengig aktivitet, utgjør en utfordring. Voksne skal beskytte barna og ta vare på dem, uten å kvele barnas eget initiativ. Samtidig er det her en fare for å manipulere barna i retning av egne uoppfylte ønsker eller i konformitet med sosiale forventninger.

Precisely then when adults perform as representatives of a historically elaborated language and culture they must presuppose, on the part of the child, an ineliminable subjective element in the ability to act, to reconstruct and to construct in a new way (ibid., 116).

Peukert påpeker at formbarheten, eller utdanningsbarheten, til barnet ikke må forstås som plastisitet i lærerens hender, men som en strukturell mulighet for frihet. Det må forutsettes at det er umulig å fjerne det subjektive elementet i barns evne til å handle, rekonstruere og skape sin virkelighet.

Formbarhet knyttes til det tyske *Bildsamkeit* som handler om menneskets ubestemte læringsevne, som ikke er genetisk fastlagt. Det er spesielt under asymmetriske forhold at pedagogisk handling må forutsette en fri gjensidighet, som gir den andre rom for å skape sin egen verden og sitt eget selv. Dette gir en pedagogisk etikk som setter intersubjektiv kreativitet over sosiale strukturer som hindrer gjensidighet og kreative transformerende læreprosesser (Peukert, 2003).

Også Benner tar opp spørsmålet om menneskers formbarhet i dannelsesteoretisk forstand, og hva det vil si for både individ og samfunn:

Der kan kun på rimelig vis spørres efter menneskets bestemmelse, hvis der spørres efter menneskets selvbestemmelse, efter bestemmelsen av noget nemlig, som må og kan bestemme sig selv, og som for så vidt ikke er noget bestemt eller bestemmeligt, men derimot noget, som skal blive (2005, 58).

Han forklarer nærmere ved å vise til menneskets ubestemte natur. Mennesket er formbart, og vi bidrar selv til denne formingen gjennom læring og erfaring. Det betyr at vi ikke er tomme tavler som skal fylles med informasjon fra lærere og oppdragere. Barn vet for eksempel ikke hvilken vei de skal utvikle seg i fremtiden, og Benner understreker at i et dannelsesperspektiv vil heller ikke lærerne eller oppdragerne kunne forutsi dette. Hvem som skal bli lærere og hvem som skal bli mekanikere er ikke forutbestemt på bakgrunn av samfunnsklasse eller hudfarge. Prinsippet om formbarhet sier:

... enhver må og skal arbejde på sin bestemmelse, således at de enkelte individer kan anerkende hinanden gensidigt som væsner, der i deres bestemmelse er ubestemte og frisatte til individuel og fælles selvbestemmelse (ibid., 61).

Det dannelseseoretiske perspektivet på menneskers formbarhet betyr videre, ifølge Benner, at mennesker skal anerkjennes som enkeltsubjekter. Individens fremtid, eller rolle i samfunnet, skal ikke bestemmes for å skape harmoni ved å balansere deres anlegg med samfunnets behov:

Den [nutidige dannelseseori] er derudover bevidst om, at der i sidste ende ikke findes noget almengyldigt samfundsmæssigt mål for de enkeltes formbarhet, ud fra hvilket de enkelte kunne tildeles deres bestemmelse, som de må opsoge og finde (ibid., 61).

Istedenfor at hver enkelts bestemmelse formes ut fra samfunnets og systemets behov, skal alle dannes alment. Det vil si å ikke være bestemt for en spesifikk type arbeid, men at alle skal dannes så mangesidig som mulig og kunne «... medvirke i den menneskelige helhedspraksis og kommunisere offtenlig» (ibid., 61). Det er et sentralt poeng at de ulike formene for menneskelig praksis ikke ordnes hierarkisk, men oppfattes som like betydningsfulle deler av den menneskelige praksis. Som eksempler på dette nevnes en sidestilling av arbeid, moral, politikk, religion og pedagogikk.

Benner ser både fordeler og ulemper ved den moderne forståelsen av dannelselse. Innen etikken fremhever han den menneskelige moral og det ufravikelig krav om menneskenes gjensidige anerkjennelse av hverandre. Innen den pedagogiske praksis fremheves fokuset på individualitet og allmenndannelselse, som ikke ønsker å tilpasse de oppvoksende til en allerede forutbestemt rolle, men «... derimod at forberede dem som individuelle subjekter på medvirken i den samlede menneskelige praksis» (ibid., 63).

En utfordring ved den moderne forståelsen av dannelsen blir å skille mellom forestilling og virkelighet. Benner ser to muligheter for feil i denne sammenheng. Den ene er å la virkeligheten felle dom over forestillingen, ved å betrakte forestillingen som uvirkelig og uoppnåelig der hvor den ennå ikke er realisert. Den andre feilen er å gjøre seg til dommer over virkeligheten og dømme den som feil fordi den ikke lever opp til forestillingen:

Affirmation af virkeligheden og affirmation av forestillingen er tværtimod to forkerte måder at omgås forskjellen mellem forestilling og virkelighed på. Derfor kan en kritisk dannelseseori kun være ikke-affirmativ (ibid., 65).

Han påpeker at den moderne forståelse av dannelse ikke må oppfattes som et svar på hva et godt samfunn skal være. Med referanse til Kant understreker Benner at menneskelig fullkommenhet ikke kan finnes, den må skapes. Derfor kan vi aldri vite hvor langt det er igjen til denne fullkommenheten, eller om vi noensinne kommer dit. Han understreker viktigheten av å holde fast ved denne skepsisen om at det finnes noe vi ikke kan vite.

4.5 Affirmativ og ikke-affirmativ oppdragelse

Dietrich Benner (2005) tar for seg striden mellom mellom *affirmativ og ikke-affirmativ oppdragelse*. Affirmativ oppdragelse innebærer at oppdragelsens mål og oppgaver er bestemt utifra allerede gitte formål som skal tjene som normativ rettesnor i oppdragelsen (ibid.). Dette innebærer en instrumentell oppdragelsespraksis som indoktrinerer forhåndsgitte doktriner. En begrunnelse for affirmativ oppdragelse er, ifølge Benner, at man først må tilpasses samfunnet før man kan endre det, for hvordan skal man kunne uttale seg om noe man ikke selv anerkjenner?

Den vægtigste begrunnelse for en affirmativ oppdragelse er vel den, at enhver opvoksende generation oppdrages i en historisk given samfundsmæssig virkelighet, som først gir krav på anerkendelse, og som må anerkendes, før den kan undersøges med henblik på muligheder for forandring og anfægtes ved hjælp af argumenter (ibid., 21).

Skal man kunne endre samfunnet, eller kulturen, må man først anerkjenne den. Benner viser til eksempelet om at kun de som har lært tyske rettskrivningsregler kan delta i debatten om forenklingen av rettskrivningen med store og små bokstaver i begynnelsen av ord (ibid.).

Kritikerne av en slik oppdragelse kritiserer prioriteringen av anerkjennelsen av forutgitte positiviteter fremfor negasjon og kritikk. De mener at nettopp vekten på å tilpasse seg den historisk gitte samfunnsmessige virkeligheten fastholder problemer og dårlige forhold, istedet for å løse dem (ibid.). Benner fremholder at også denne formen for oppdragelse er affirmativ, fordi den også forholder seg til forhåndsgitte positiviteter. Med positiviteter mener han noe bestemt og allerede fastlagt, i motsetning til noe ubestemt. En ikke-affirmativ oppdragelse handler ikke om å bytte en positivitet ut med en annen, for eksempel å gå fra å være dogmatisk til å være antiautoritær.

For å nærmere klargjøre forskjellene mellom affirmativ og ikke-affirmativ oppdragelse, bruker Benner henholdsvis begrepene *positiv og negativ oppdragelse*. Positiv oppdragelse forbindes med affirmativ oppdragelse og oppfordrer til «... overtagelse af positiviteter, altså har gitte adfærdsformer som mål, og dermed ikke oppfordrer til selvvirksomhet, men til en eller anden velopdragen opførsel» (ibid., 28).

Negativ oppdragelse knyttes til den ikke-affirmative, og handler om oppfordring til selvvirksomhet. Den stiller ikke på forhånd opp normer for positiviteten, for eksempel ønskelig atferd, som den andre skal lære. Læringsprestasjonene skal ytes på grunnlag av egen virksomhet, og ikke på grunnlag av oppfordringen fra læreren. Benner fremholder at «... den ikke oppfatter den lærende som en black box, men som en selvvirksom producent, altså ikke står i et nomologisk, men et dialogisk forhold til denne» (ibid., 28-29). Ikke-affirmativ oppdragelse dreier seg om dialog, hvor det er selve spørsmålet om hva som skal anerkjennes eller tilstrebes som positivitet som videreføres i oppdragelsen.

Benner bruker det *oppdragelsesteoretiske grunnparadoks* for å begrunne sin påstand om at oppdragelse prinsipielt ikke kan være affirmativ. Dette går ut på at pedagogisk interaksjon i oppdragelse oppfordrer til læringsprestasjoner som ikke er mulige uten den, men som heller aldri muliggjøres alene gjennom den. Det handler om å «... opfordre til læringsprestasjoner, som han kun kan yde på grundlag af egen virksomhed, men aldrig på grundlag af den opfordring, som han modtager» (ibid., 28).

Benner sammenligner affirmativ og ikke-affirmativ oppdragelse ved å se på deres aporetiske¹ situasjon, det vil si hva de ikke finner noe tydelig svar på. Innen affirmativ oppdragelse er det ikke enighet om hvilke positiviteter som skal bekreftes. Ikke-affirmativ oppdragelses aporetiske situasjon er begrunnet i «... at den hverken umiddelbart kan bekrefte eller umiddelbart afvise den nyere tids viktigste positiviteter, videnskap og politik» (ibid., 37). Vitenskap kan for eksempel gi informasjon til politikerne angående effektene av en atomkrig, men de kan ikke gi råd utover sin teknologiske rasjonalitet. Å treffe avgjørelser på et fornuftig grunnlag krever andre råd enn det naturvitenskapen kan gi. Samtidig kan ikke politikerne ta avgjørelser uten å ta hensyn til vitenskapen, fordi denne er blitt en så integrert del av hverdagen vår. Han bruker ordet *umiddelbart*, som tyder på at han ikke utelukker en fremtidig løsning; En ikke-affirmativ oppdragelse, i motsetning til den affirmative, vil være avhengig av en eksplisitt dannelsesteoretisk refleksjon (ibid.). Denne ikke-affirmative dannelsesteorien må:

¹ Aporetisk knyttes til filosofien, fra Platons dialoger, og betyr «uten svar». Det handler om dialoger hvor man ikke kommer frem til et tydelig svar, men hvor man allikevel kan oppnå viktige innsikter.

... overvinde den statslige politikks primat, hvad angår spørgsmålet om meningen med vore handlinger, lige så vel som kravet fra den nyere tids videnskab om at kunne stille målrationel viden til rådighed med henblik på en forøgelse af rationaliteten i den menneskelige praksis (ibid., 41).

Å overvinne den statlige politikk forklarer Benner ikke som å kaste seg ut i et verdensborgersamfunn, men som å gjenopprette en menneskelig praksis hvor politikk ikke blir redusert til statspolitikk og «... dermed befri politikken fra dens status som en fiktiv beslutningsvirksomhet utført af levebrødspolitikere i den tekniske stat» (ibid., 42). Slik jeg forstår dette ønsker han å gi hver enkelt både troen på, og muligheten til, en reell innflytelse i livene sine, hvor politiske beslutninger og oppfatninger fra sentralt nivå ikke skal være bestemmende for livsførselen.

Det er med tanke på en oppdragelse begrunnet i overvinnelsen av statlig politikks og vitenskapens forrang at Benner ser en mulig utvei i en ikke-hierarkisk sammenheng mellom pedagogikk, politikk og etikk. Pedagogikk, politikk og etikk er ikke bare sidestilt, men de griper inn i hverandre. For å forklare dette peker han på Johann F. Herbart's forståelse av begrepene *oppdragende undervisning* og *egentlig oppdragelse*. *Oppdragende undervisning* handler om å lære både matematikk og naturvitenskaper, og samfunnsvitenskaper og praktisk filosofi. Dette skal åpne for en tankekrets i den oppvoksende hvor «... rationaliteten i den nyere tids videnskab er forbundet med den praktiske filosofis etisk-politiske problembevidshed» (ibid., 43). Vitenskapen (erkjennelser) som tilegnes skal ses i sammenheng med forståelsen av mennesker, hvor praktisk filosofiske prinsipper skal legges til grunn for å vurdere både individuell og felles handling. *Den egentlige oppdragelsen* handler om å lære de oppvoksende til å bli selvstendige og gjøre egne valg, og «... oppfordrer de oppvoksende til at afprøve de erkendelser og indsigter, som de har erhvervet gennem opdragende undervisning» (ibid., 43).

Benner nevner det imidlertid som problematisk at Herbart holdt fast ved det tradisjonelle skillet mellom teoretisk og praktisk fornuft. Han ser en løsning hos Franz Fischer som gjør at dannelsesproblematikken ikke lenger begrenses til «... begrundelse af mål for menneskelig handlen, med vedrører i lige så høj grad afgørelsen om midler» (ibid., 45). Valg av midler må både ta hensyn til å respektere og anerkjenne menneskene, og å unngå at virkeligheten reduseres til vitenskapens teoretisk-tekniske kunnskap om den. Meningen med livet må ikke begrenses til biologiske, psykologiske eller sosiologiske lovmessigheter. Dette handler, etter min mening, om det samme som Hellesnes påpeker når han advarer mot å trekke slutningen at måten noe fremstår på forteller om ontologisk innsikt i hva dette noe egentlig er. Benner oppsummerer Herbart og Fischer med å

påpeke dannelsens hensyn til både individ og fellesskap:

... dannelse ikke blot udgør en form for individuell subjektivitet, med desuden har med menneskers handlen i forhold til andre mennesker at gøre, en handlen, som er forbundet med det dobbelte krav om en gensidig respekt for de handlende personer såvel som en fælles anerkendelse af betydningen af den virkelighed, som vi ikke råder vilkårligt over (ibid., 46).

4.6 Oppsummering

Jeg har undersøkt oppdragelse som begrep, og sammenlignet dette med sosialiseringbegrepet. Både oppdragelse og sosialisering dreier seg om at individer skal internalisere samfunnets normer, verdier og kultur, og slik bli medlem av samfunnet. Oppdragelsen er derimot mer bevisst og intensjonal enn sosialiseringen, da oppdragelsen overfører bestemte verdier. Mathiesen (2008) fremhever at den som oppdras skal utvikle selvstendighet og at oppdragelsen skal forsøke å oppheve seg selv.

Videre undersøkte jeg forholdet mellom dannelse og oppdragelse. Skillet mellom frihet og kontroll, og balansen mellom individets potensial og samfunnets krav, var sentrale tema for hvordan dette forholdet skal forstås. Mathiesen påpeker at dannelse ikke utelukkende handler om intensjonal oppdragelse, men at dannelse er noe mennesket selv bidrar til. Han viser til Paul Natorp som sier at en norm for oppdragelsen er fri innsikt, noe som også er sentralt for Hellesnes sitt skille mellom tilpasning og dannelse. Natorps to mål for oppdragelsen er å oppdra mennesket til å ville bli og å være medlem av samfunnet/fellesskapet, og til å ville forbedre samfunnet/fellesskapet.

For å undersøke oppdragelse på både individnivå og samfunnsnivå viste jeg til Benners (2005) forskning. Han fremholder at både dannelse og oppdragelse har en individuell og en samfunnsmessig side. Innen oppdragelsen vektlegger han selvvirksomhet, som innebærer at de oppvoksende oppfordres til å tenke, dømme og handle selvstendig. Samtidig ser han at samfunnet stiller visse forventninger til en vellykket oppdragelse. Han ønsker å påvirke disse dersom de forstyrrer oppdragelsesprosessen.

Dannelse beskriver Benner (ibid.) som å reflektere over pedagogiske oppgaver, som for eksempel oppdragelse, ut fra prinsippet om formbarhet og prinsippet om en ikke-hierarkisk ordenssammenheng i samfunnet. Formbarhet dreier seg om at individets utvikling ikke skal styres av samfunnsmessige behov, men at hver enkelt selv skal få bestemme over sin utvikling. I

undersøkelsen av prinsippet om formbarhet trakk jeg også frem Peukert (2003) som forutsetter at det er umulig å fjerne det subjektive elementet i barns evne til å handle, rekonstruere og skape sin virkelighet. Dette må oppdrageren ta hensyn til ved å behandle den som oppdras som et subjekt og ikke som en black box.

Ikke-hierarkisk ordenssammenheng handler om at forventningene som stat, religion og moral stiller til oppdragelsen sidestilles. Dette innebærer ikke at forventningene fjernes helt, men at ingen kan gjøre krav på å være viktigere enn andre. Arbeid, politikk, etikk, vitenskap, kunst og religion er like viktig. Denne mangesidige dannelsen skal gjøre ethvert menneske i stand til å delta i samfunnsmessige praksiser og offentlige og private diskurser. Hver enkelt skal få muligheten til, og troen på, en reell innflytelse i livene sine.

Deretter trakk jeg frem Hellesnes (1975) sin gjennomgang av Hegel og Rousseau for å undersøke hvor langt oppdragelsen skal gå for å sikre at individet blir en del av samfunnet. Mens Humboldt så en ressurs i individuell variasjon og særegenhet, fryktet Hegel at denne vektleggingen av det særegne ved hvert individ risikerte å gjøre ham uselvstendig. Han begrunnet dette med at hvis individet ikke ble innført i allmenne tanke-ordninger ville han bli et offer for det allmenne, og ikke bli et politisk subjekt. Hellesnes kritiserte denne siden ved Hegel og fremhever på dette punktet Rousseau som talsmann for selvstendige individer som står i mot undertrykking fra samfunnet. Det Hellesnes trekker frem som positivt ved Hegels forståelse av dannelse er hans vektlegging av at den enkelte kun kan danne seg selv, noe som bare er mulig i møte med den Andre.

Avslutningsvis undersøkte jeg hvordan dannelsesperspektivet forholder seg til verdioverføringen i oppdragelsen ved å vise til Benners gjennomgang av affirmativ og ikke-affirmativ oppdragelse. Førstnevnte innebærer at oppdragelsens mål og oppgaver er bestemt utifra allerede gitte formål som skal tjene som normativ rettesnor i oppdragelsen. Den ikke-affirmative oppdragelsen knyttes derimot til negativ oppdragelse, som handler om oppfordring til selvvirksomhet. Den stiller ikke på forhånd opp normer for ønskelig atferd, som den andre skal lære. Læringsprestasjonene skal ytes på grunnlag av egen virksomhet, i tråd med prinsippet om formbarhet, og ikke på grunnlag av oppfordringen fra oppdrageren. Det handler om å lære de oppvoksende til å bli selvstendige, gjøre egne valg, og oppfordrer dem til å prøve ut de erkjennelsene og innsiktene de har lært gjennom oppdragelsen. Denne vektleggingen av selvstendigjøring og egne valg handler ikke om selvsentrering eller egoisme. Dannelse handler om menneskers handlinger i forhold til andre mennesker, basert på en gjensidige respekt for hverandre som likeverdige subjekter.

Oppdragelse som er i tråd med dannelsesperspektivet lar den oppdragende aktivt bidra i oppdragelsen. Målet er at han skal få utvikle seg i tråd med sin egen bestemmelse og ikke etter

oppdragerens eller samfunnets ønsker. Samtidig skal den oppdragende selv ønske å bli en del av fellesskapet, og være med på å forbedre dette til beste for alle. Dette er etter, slik jeg ser det, imidlertid ikke helt problemfritt; Hvordan skal man både bli den man selv vil bli, samtidig som man skal møte samfunnets krav til inkludering?

Storø og Madsen knytter oppdragelse til å mestre kulturen man lever i. Storø (2008) fremholder at oppdragelse handler om å lære barn og ungdom forskjellen på rett og galt. Dette er i stor grad kulturavhengig og derfor læres de opp i den kulturen de lever i. «Dette å mestre den kulturen man lever i, må kunne sies å være ett av grunnelementene i den sosialpedagogiske teorien» (ibid., 169). Kjennskap til hvilke atferdsformer som aksepteres, og hvilke som ikke aksepteres, er nødvendig for å kunne delta i fellesskapet. Slik jeg tolker Madsen (2006) er målet med oppdragelse at mennesker skal bli inkluderte i samfunnet og leve selvvalgte, selvstendige og verdige liv. Vil det si at man først må tilpasse seg samfunnet og bli inkludert, før man kan bli i stand til å leve dette selvvalgte livet?

Også Natorp knytter oppdragelsen opp mot samfunnet når han sier at oppdragelsen av individet er sosialt betinget. «Selve oppgaven i oppdragelseslæren er å utvikle viljen til å handle for fellesskapet, sier Natorp» (Mathiesen, 2008, 89). Målet er å oppdra selvbevisste og handlende mennesker, som kan skape et ekte fellesskap av likeverdige individer. Mathiesen fremholder at den enkelte må bli en del av fellesskapet for å kunne forbedre det, men at dette er forskjellig fra det Hellesnes kaller tilpasning. «Tilpassinga går ut på at folk vert sosialiserte på plass i det sosiale systemet, at dei lærer seg «spelereglane» utan å sjå at «spelet» kan diskutast og forandrast» (Hellesnes, 1975, 17). Et viktig moment hos Hellesnes er at det han kritiserer er den manglende evnen til å se at spillet kan endres. Lignende tanker hadde også Natorp, som var opptatt av at individet ikke skal bli et middel for andres interesser, og at individet bør oppdras til en bevissthet om seg selv og den verden det lever i.

Benner (2005) kombinerer, etter min oppfatning Madsens målsetting om å leve selvvalgte og selvstendige liv, med Natorps mål om å utvikle viljen både til å være en del av og til å forbedre fellesskapet. Han mener det er den mangesidige dannelsen som skal gjøre ethvert menneske i stand til å delta i samfunnsmessige praksiser og diskurser, og å aktivt bidra til videreutviklingen av det moderne samfunnet.

Benner tar også opp samfunnets krav til oppdragelsen i sin modell om diskursen rundt oppdragelse og dannelse (ibid.). Slik jeg leser ham er det et viktig poeng at kravene fra samfunnet ikke er uforanderlige, men at disse kan påvirkes. I hvilken grad de kan påvirkes, hvordan dette gjøres og hvem som kan bidra til endringen, vil variere. Oppdragelsesprosessene blir prioritert fremfor samfunnet, hvor samfunnet ønskes transformert i de tilfellene hvor de forstyrrer oppdragelsen.

Nøyaktig når, eller hvordan, oppdragelsesprosessene forstyrres sier han ikke noe om. Etter min oppfatning er dette et av områdene hvor dannelsesperspektivet vil være retningsgivende. Samfunnets krav ønskes altså endret når de forstyrrer oppdragelsen, men det er usikkert i hvilken grad dette lar seg gjøre i praksis. Må endringer av samfunnet komme fra innsiden?

Hegel, slik han blir gjengitt av Hellesnes (1975), virker opptatt av å tilpasse seg samfunnet og de allmenne ordningene, før det er mulig å endre dem. Slik jeg forstår dette er det allmenne, eller samfunnet/fellesskapet, en kraft man må forholde seg til. Det vil være naivt å fokusere på individets særegenheter, og la være å lære dem til å forstå hvordan samfunnet «tenker», og fortsatt tro at de vil bli selvstendige. Individer må først bli inkluderte i samfunnet før de kan bli frigjort til politiske subjekter.

Hvis jeg har forstått Hellesnes riktig, ønsker både Hegel og Humboldt å emansipere individer til politiske subjekt og bevisste deltakere i samfunnet. Forskjellen er at Hegel så vektleggingen av det særegne som et hinder for å bli en deltaker i samfunnet, mens Humboldt så dette som en styrke. Hegel virker til å helle mer mot å tilpasse seg samfunnet enn Humboldt, slik Hellesnes legger det frem. Humboldt mente det var et spenningsforhold mellom selvet og staten, og ville derfor begrense statlig intervensjon i individenes liv. Dette var for å dyrke mennesket i tråd med dets egen definisjon, og ikke etter statens behov. Bildung kan skje der hvor den individuelle og offentlige sfæren er i harmoni. Humboldt så en løsning i det gamle Hellas sitt paideia, et fastsatt pensum på 7 fag, som skulle balansere individet og offentligheten. Målet var at innholdet i kunnskapen skulle frigjøre studentenes ånd fra de sosiale begrensningene. Slik jeg ser det har Herbarts begreper *oppdragende undervisning* og *egentlig oppdragelse* mye til felles med paideia. Også her er det snakk om å tilegne seg kunnskap for å bli selvstendig, og å bruke denne kunnskapen til å bidra i den offentlige diskusjon.

Benners forståelse av *formbarhet* er, slik jeg forstår det, i tråd med Humboldts prioritering av individet, eller enkeltsubjektet, i samfunnet. Benner påpeker at individer ikke skal formes etter samfunnets behov, men at alle skal dannes allment (Benner, 2005). Alle skal kunne medvirke i det han kaller den menneskelige helhetspraksis, og kunne kommunisere offentlig. Her vil jeg påpeke at prioriteringen av individet ses i sammenheng med samfunnet. Slik jeg forstår ham, handler den menneskelige helhetspraksis både om helheten ved hvert enkelt menneske, i form av å ikke ordne menneskets forskjellige sider hierarkisk. Og det handler om menneskehetens praksis som helhet, i form av samfunn, derav vektleggingen av å kommunisere offentlig. Samfunnet er ikke noe vi kan klare oss uten, men noe vi må lære å beherske slik at vi kan utnytte oss av mulighetene det gir, heller enn å la oss undertrykke. Dette trekkes også fram i Benners gjengivelse av Herbarts og

Fischers tanker, hvor han kommer frem til at dannelse ikke bare handler om individuell subjektivitet. Dannelse handler også om menneskers handlinger overfor andre mennesker. Dette handler både om gjensidig respekt for andre handlende personer, og en felles anerkjennelse av virkeligheten vi lever i.

Hvis det er viktig å bli en del av samfunnet, burde en av oppdragelsens oppgaver være å spre kunnskap om den verden vi lever i, blant annet kunnskap om forutsetningene for å bli en del av samfunnet? Eksempler på dette kan være å hjelpe den oppdragende til å forme sin livsbiografi i tråd med det Beck kaller normalbiografi (jfr kap 3.5.2). Selv vil jeg påstå dette er noe foreldre flest gjør allerede. Vil ikke det store flertall av foreldre oppfordre barna sine til å fullføre både grunnskole og videregående fremfor å droppe ut av skolen og satse alt på å bli pop-artist eller skuespiller? I et faglig perspektiv, vil dette for eksempel si at sosialpedagogikkens oppgave er å analysere normalbiografien og systematisk hjelpe mennesker til å oppnå denne.

Hvordan kan dette gjøres slik at den som oppdras selv får bidra i prosessen, og ikke blindt blir tilpasset samfunnets krav? Hvor mye skal den oppdragende få styre selv, og hvor mye skal oppdrageren styre? Peukert peker på denne utfordringen med å finne en balanse mellom barns behov for rettleiding av voksne, og deres behov for uavhengig aktivitet (2003). Voksne skal beskytte barna og ta vare på dem, uten å kvele barnas eget initiativ. Samtidig er det her en fare for å manipulere barna i retning av egne uoppfylte ønsker eller i konformitet med sosiale forventninger. Dette forklares med at oppdragerne selv fungerer som representanter for sin kultur, fordi de har vokst opp med og blitt en del av denne.

Sett i sammenheng med sosialpedagogikk vil jeg påstå at sosialpedagoger må beskytte brukerne, uten å kvele deres eget initiativ. I vårt arbeid står vi i fare for å manipulere brukerne i retning av de verdiene og den kulturen vi har vokst opp med, både privat og som yrkesgruppe. Det er derfor viktig å huske på at vår kultur og våre verdier ikke trenger å være de eneste riktige. Brukerne former sin egen virkelighet, vi kan ikke modellere dem som om de var plastisitet i våre hender. Vi vet ikke hvor langt eller hvilken vei de vil utvikle seg, og det skal vi heller ikke bestemme ut i fra våre (eller samfunnets) behov. Det er spesielt under asymmetriske forhold at pedagogisk handling må forutsette en fri gjensidighet, som gir den andre rom for å skape sin egen verden og sitt eget selv. Skal sosialpedagoger følge Peukerts (2003) tanker om formbarhet gir dette en pedagogisk etikk som setter intersubjektiv kreativitet over sosiale strukturer som hindrer gjensidighet og kreative transformerende læreprosesser.

Anthony Kronman spør seg både hva som er poenget med utdanning og hva som er meningen med livet. I boken sin *Education's End: Why Our Colleges and Universities Have Given Up on the*

Meaning of Life (2007) spør han seg om universitetenes oppgave overfor studentene. Han tar utgangspunkt i liberal arts education, mye til felles med dannelse, og finner at oppgaven er å forberede studentene på å møte utfordringene ved livet selv. Her understreker han at dette krever aktivt deltakelse fra hver enkelt, bare jeg kan bestemme hva som er poenget med mitt liv (ibid.). Hva er så meningen med livet, med utdannelsen eller med oppdragelsen? Ifølge Kronman er ikke det viktigste selve svaret på slike spørsmål, men at det er *jeg selv* som finner svaret.

Som vi har sett i dette kapitlet er det et sentralt poeng i oppdragelse at edukanden, eller den som oppdras, gradvis bidrar mer og mer aktivt. Mens oppdragelsen gjerne starter med mye kontroll, er målet at oppdrageren gradvis gir fra seg kontrollen. Slik jeg ser det handler både Storøs mål om indrestyrte individ som tar ansvar for sine egne handlinger, og Benners negative oppdragelse om selvvirksomhet. Vektleggelsen av selvvirksomheten er i tråd med Bildungstanken; Nordenbo påpeker at et krav for å oppnå Bildung er aktiv deltakelse i dets forming eller utvikling (2003). Hva vil aktiv deltakelse, eller selvvirksomhet si? Når jeg bruker aktiv deltakelse i sammenheng med selvvirksomhet, tenker jeg ikke kun på studenter som gjør frivillige oppgaver i løpet av semesteret, eller barn som deltar på husmøter for å være med å bestemme hva som skal være på menyen på barnehjemmet. Jeg tenker på det som Benner (2005) knytter til ikke-affirmativ oppdragelse; det pedagogiske, eller oppdragelsesteoretiske, paradoks.

Det handler om hva som skal til for at den lærende ikke skal bli oppfattet som en tabula rasa, men som en selvvirksom produsent. Han beskriver det pedagogiske paradoks som å oppfordre til læringsprestasjoner som ikke er mulige uten den, men som heller aldri muliggjøres alene gjennom den (ibid.). Det handler om å lære fra seg noe som er annerledes, som er noe mer, enn det vi lærer fra oss. For hvis vi kun lærer bort noe spesifikt og gitt, altså en positivitet, så har vi med affirmativ oppdragelse å gjøre. Med inspirasjon fra Natorp vil jeg si det handler om å lære bort hvordan man lærer selv, og å lære bort viljen til å ville finne ut av ting selv. Hvordan dette gjøres finner jeg ikke noe klart svar på, men det virker som det er bred enighet om at dialog er en viktig komponent. Dette gir også mening for meg, når jeg tenker på tenåringer. Noe av det som kjennetegner tenårene er betydningen av jevnaldrende. Kan en grunn til dette være at relasjoner mellom venner blant tenåringer består av at de sammen utformer sine leveregler på en likeverdige og dialogisk måte?

5.0 Drøftelse

5.1 Innledning

I kapittel 5 drøftes teorien fra de foregående kapitlene for å svare på problemstillingen min; hvilken relevans har dannelsesperspektivet for sosialpedagogikkens forståelse av forholdet mellom individ og samfunn?

Kunnskapen fra de foregående kapitlene vil oppsummeres underveis i forbindelse med drøftingen av disse teoriene relevans, gyldighet og implikasjoner for problemstillingen. Kapittelet er bygget opp rundt det, som etter min mening, er de mest sentrale spørsmålene å avklare i forhold til problemstillingen. Det første jeg drøfter er kritikken rettet mot *dannelse*, hvor denne oppfattes som elitistisk. Denne kritikken tar utgangspunkt i Humboldts forkjærlighet for det som betegnes som høy-kultur, det vil si opera, kunst og teater. Som et argument mot denne kritikken trekker jeg frem Humboldts grunnleggende tanker om dannelse, og forsøker å vise at denne forkjærligheten for høykultur må forstås historisk og ikke forbindes med kjernen i dannelsesteori.

I neste seksjon drøfter jeg spenningsforholdet mellom individ og samfunn. Her drøfter jeg hvorvidt Humboldts idé om utviklingen av individuelle krefter blir ivaretatt hos Madsens som, ved å kombinere dannelse og sosialpedagogikk, fokuserer på å utvikle samfunnet. Jeg argumenterer for at utviklingen av samfunnet blir en ressurs for utviklingen av individet, fordi selvutviklingen ikke skjer isolert fra samfunnet eller omverdenen. Samtidig påpekes utfordringen med å redusere samfunnets styring og kontroll av individet.

Forholdet mellom individ og samfunn diskuteres videre ved å sammenholde begrepene *inkludering* og *dannelse*. Her drøftes Madsens syn på dannelse, Natorps begrep *viljens pedagogikk*, og Peukerts vektleggelse av å transformere strukturene for vårt levesett. Dette bruker jeg for å begrunne dannelsens inkludering av utviklingen av samfunnsmessig potensial. Dette fører til spørsmål knyttet til en økt inkludering og minimering av *ekskluderingsmekanismer*. Her trekker jeg frem sosialpedagogikkens fokus på å undersøke slike mekanismer, og bruker Becks tanker om *normalbiografi* som et eksempel på dette. Videre problematiseres forholdet mellom å inkludere flest mulig og samtidig ha tilstrekkelig med felles verdier til at samfunnet som helhet er integrert. Her

drøftes også hvilket grunnlag som må være tilstede for at dannelse skal være mulig. Avslutningsvis i denne seksjonen drøfter jeg hvorvidt oppdragelsen skal arbeide målrettet for å oppnå inkludering i samfunnet, og betydningen av refleksjon i slike spørsmål.

Dannelsesperspektivets ikke-hierarkiske ordning av mennesket ulike sider er tema i neste seksjon. Her forsøker jeg å nærmere finne ut hva dette vil si i sosialpedagogisk- og oppdragelsesmessig sammenheng. Benner ser dette i en oppdragelsessammenheng og presiserer at stat, religion og moral fremdeles har lov å stille krav til oppdragelsen. Det handler ikke om å fjerne kravene, men å sidestille dem. Dette gir jeg noen praktiske eksempler på for å vise hvordan jeg forstår ham. En alternativ tolkning presenteres også, hvor helhetstanken kan forstås som at hver enkelt skal få velge hvilke sider han ville vektlegge og bli anerkjent for dette. Deretter problematiserer jeg helhetstankegangen ved å spørre hvor krevende en slik prosess med å utvikle alle sine sider må være. Sammenhengen dette brukes i blir avgjørende for vurderingen av bruken av slike prosesser. I oppdragelsen av barn og unge, re-oppdragelsen av samfunnets marginaliserte og utdanning av universitetsstudenter er det forskjellige hensyn som må tas.

Neste seksjon handler om de ulike forståelsene av *tilpasning*, hvor Hellesnes og Mathiesen representerer ulike tolkninger. Sentrale spørsmål jeg drøfter er hvordan deres tolkninger av tilpasning er forskjellige, og hvorvidt man må tilpasse seg et samfunn før man kan endre det. I denne sammenheng trekker jeg inn Benners teori om *affirmativ* og *ikke-affirmativ oppdragelse*. Også sosialpedagogikkens teorier om *inkludering* er interessante, fordi de bygger på forestillingen om at læring og utvikling er resultatet av sosial deltakelse. For å holde fast ved Hellesnes sin motstand mot ytre kontroll, fremheves betydningen av at deltakelse i samfunnet skjer på myndiggjørende betingelser.

Under neste overskrift, *et kritisk blikk på ikke-affirmativ dannelse*, drøfter jeg forskjellige aspekter ved dannelsens forhold til sosialpedagogikk og oppdragelse som i utgangspunktet anses som problematiske. Først stiller jeg spørsmål ved om vi virkelig trenger en ikke-affirmativ dannelse, eller om dette bare er akademisk nonsense? Oppdragelse, basert på gitte verdier fra det aktuelle samfunnets kultur, har jo tilsynelatende fungert siden tidenes morgen. Deretter drøftes utfordringer knyttet til den tilsynelatende relativiseringen av verdier og normer i ikke-affirmativ oppdragelse. Hvordan skal vi klare å bli medlem av samfunnet hvis vi ikke lærer normer for ønskelig atferd oppdragelsen?

5.2 Er dannelse noe mer, eller annet, enn høykulturelt snobberi?

Dannelse er kritisert for å være elitistisk, hvor det har blitt oppfattet som å forsvare overklassens suverenitet på bakgrunn av dyrkingen av manerer og interesser for høy-kultur som teater, opera og kunst. Som jeg viste i kapittel 2 kan en av grunnene til dette være at Humboldt var nært knyttet til den prøyssiske kongefamilien, og var fortrolig med stil og etikette blant Europas politiske elite. Hans interesser for høy-kultur trekkes også frem i denne sammenheng, spesielt hans romantisering av antikkens kunst og skulpturer. Denne kritikken er ikke grunnløs, men bunner etter min oppfatning i en misforståelse av hva dannelse egentlig handler om, enten det er dannelse på Humboldts tid eller i dagens samfunn.

Dannelsesteoretikerne på Humboldt tid var, ifølge Løvlie (jfr 2.3), opptatt av hvordan man kunne skape en kobling mellom en person og hans kultur. Humboldt brukte dannelsestanken for å argumentere for at menneskenaturen er utstyrt med en iboende form, og legge til rette for at vi skal få utvikle oss i tråd med denne. Etter hans mening burde ikke mennesker styres utenfra, men selv aktivt bidra til å utvikle seg innenfra og virkeliggjøre sitt medfødte potensial. Individuelle særpreg og originale måter å være menneske på ble verdsatt. Videre ville han utvikle alle sidene ved mennesket; fornuften, de kroppslige og de skapende sidene.

En harmonisk utvikling av alle menneskets sider var for ham selve målet for den menneskelige tilværelse. Det fremstår som sentralt at denne utviklingen gis retning av fornuften, og ikke vage og forbigående begjær. Humboldt påpeker viktigheten av å ikke trekke forhastede konklusjoner, men sette egen for-forståelse til side. Selv om dannelse ble sett på som en indrestyrt prosess, ble sosial interaksjon med andre mennesker med kultiverte personligheter viktig. Signifikante møter med kultur og samfunn fremheves som en nødvendighet for å utvikle seg selv. Det var sentralt å ikke bli en passiv part, men aktivt søke å gripe andre mennesker, for å spisse ens egen individualitet. Humboldt så et spenningsforhold mellom selvet og staten, og ønsket minst mulig statlig begrensning og inntrengen av individers liv. Løsningen på å skape balanse mellom individ og stat så han i det greske paideia, et variert pensum bestående av 7 forskjellige fag som siktet på å frigjøre studentenes ånd fra de sosiale begrensningene.

Jeg har ikke vanskelig for å forstå at dannelse kan forbindes med høykulturelt snobberi. Imidlertid mener jeg det er viktig å tolke Humboldts tanker historisk. I Europa i overgangen fra 1700 til 1800 tallet hadde kirken mistet makten til fordel for vitenskapen. Humboldt var skeptisk til statens makt og tanken på at mennesker skulle styres på lik linje med maskiner. Når han selv var av adelig slekt med tilgang på den nevnte høykulturen, er det så underlig at han søkte til antikkens Hellas for å

finne en utvei? Slik jeg oppfatter det ligger det, bak denne høy-kulturelle fasaden, verdier som er forenlige med vår oppfattelse av moderne demokrati. Statens makt over enkeltindivider forsøkes redusert ved at hver samfunnsborger får kunnskapene han trenger for å selv delta i det politiske liv. Også i moderne pedagogikk ser jeg likheter med Humboldts vektlegging av hvert individs aktive deltakelse i sin egen dannelselse.

Etter min oppfattelse er kritikken basert på dannelselse som snobberi berettiget, på betingelsen av at Humboldt tolkes bokstavelig ved å forutsette at dannelselse krever dedikert betraktning av skulpturer fra antikkens Hellas. Så bokstavelig mener jeg imidlertid ikke han kan tolkes. Det viktige for meg blir å se dette i en større historisk sammenheng og ikke tolke det bokstavelig. Slik jeg har argumentert ovenfor handler dannelselse om å utvikle hvert enkelt individ i tråd med dets potensial og særegenhet. Samfunnet og det sosiale liv skal være en ressurs i denne sammenhengen, ikke en belastning eller byrde. Et mål om at hver enkelt skal få utvikle seg fritt, uten maktovergrep eller styring fra stat og samfunn, er ikke høykulturelt snobberi i mine øyne.

5.3 Hvordan oppfattes spenningsforholdet mellom individ og samfunn?

Som tidligere nevnt så Humboldt et spenningsforhold mellom individet og staten; «... *Bildung* stands for the `cultivation of man according to his own definition` while society for its part wants to shape man in line with its needs» (Nordenbo, 2003, 30). Han var opptatt av at dannelselse skulle gjøre individet i stand til å utvikle seg sin egen vei, og ikke bli formet etter samfunnets behov.

Madsen (2006) forsøker å se dannelsesbegrepet i en sosialpedagogisk sammenheng. Slik han ser det har dannelselse både fokus på individ og fellesskap, hvor individets og fellesskapets dannelselse er gjensidige forutsetninger for hverandre. Vil dette si at det moderne dannelsesbegrepet har forlatt Humboldts idé om å utvikle individuelle krefter?

Selv om Humboldt fokuserte på utviklingen av individuelle krefter, vil jeg understreke at signifikante møter med kultur og samfunn var helt nødvendig for denne prosessen (jfr kap 2). Han var av den oppfatningen at det ikke eksisterte noe iboende skille mellom individ og menneskeheten: «In his [Humboldt] idea of *Bildung* there existed no inherent split between the individual and humanity at large. The self (Ich) contained in embryo the universal humanity» (Løvlie, 2003, 152). Slik jeg forstår dette vil samfunnet bli drevet fremover av individuelle valg og uttrykksmåter, samtidig som individene vil bli preget av samfunnet de lever i.

Eva Nordland sier noe tilsvarende: «Det menneskelige i oss utvikles i et sosialt fellesskap, derfor kan vi si at mennesket er sitt forhold til andre mennesker» (1997, 77). Selv om dannelse i stor grad handler om utviklingspotensialet hos enkeltmennesket, er det viktig å huske på at denne prosessen ikke skjer isolert fra samfunnet, eller omverdenen. Det menneskelige i oss utvikles i sosiale fellesskap, og sosiale fellesskap utvikles på bakgrunn av det menneskelige i oss. Også Natorp trekker frem fellesskapets betydning når han sier at «... all dannelse av den enkelte gjennom den enkelte må underordnes den langt mektigere oppdragende innflytelsen som fellesskapets liv har på det deltakere» (i Mathiesen, 2008, 73).

Både sosialpedagogikk og dannelse ser altså individ og samfunn som gjensidige forutsetninger for hverandre. Samfunnet formes av individer, samtidig som individer formes av samfunnet de lever i. Etter min mening har Humboldt fremdeles et poeng som det er viktig å ta vare på; samfunnet vil forsøke å forme individer etter sine behov.

Hvordan kan vi unngå at samfunnet undertrykker individet? Hvordan kan samfunnet dannes for å bli en størst mulig ressurs for individet? Slik jeg leser det er dette viktige spørsmål å avklare innen dannelsesperspektivet. Individene er avhengige av samfunnet og fellesskapet, samtidig som dette også utgjør en trussel, eller utfordring. For meg er dette noe av det som gjør kombinasjonen sosialpedagogikk og dannelse interessant. Samtidig som vilkårene for å bli en del av samfunnet undersøkes, fremholdes det at dette ikke skal være til hinder for utviklingen av individets potensial.

5.4 Hvilken betydning har samfunnsinkludering og dannelse for hverandre?

Madsen knytter dannelse opp til inkludering i samfunnet. Han ser dannelse som utvikling av de personlige forutsetningene som kreves for å delta i hverdagslivets fellesskap (Madsen, 2006). For å bli inkludert i samfunnet må individet leve opp til forventningene og kravene som stilles, noe sosialpedagogikken har forsøkt å analysere. Madsen stiller begrepene dannelse og *kompetanse* opp mot hverandre (ibid.). Kompetanse kritiseres fordi dette, etter hans oppfatning, reduserer sosiale fellesskap til noe mennesker skal leve opp til, samtidig som det representerer et formålsrasjonelt bilde av mennesket. Han understreker at fellesskapene er meningsfulle i seg selv, samtidig som det gir anerkjennelse og bidrar til utvikling og læring.

Dannelse handler i denne sammenheng om å reflektere over kompetansen man har og hvordan man vil bruke den, for at enkeltindividet skal kunne bidra til å bestemme betingelsene for inkludering. Dannelse hos Madsen handler altså ikke bare om hvordan mennesket kan utvikle seg selv, men også hvordan det kan utvikle fellesskapet. Dette kommer tydeligere frem hos Madsen enn hos Humboldt som, slik jeg leser ham, fokuserer mer på å ikke la sin egen utvikling styres av fellesskapet, enn å forsøke å utvikle det.

I denne sammenhengen vil jeg trekke frem Natorps begrep *viljens pedagogikk* (Mathiesen, 2008), som handler om at man lærer best når man vil noe selv. For ham handler dette i sosialpedagogisk sammenheng om å ville bli en del av, og å ville forbedre, fellesskapet. Dette blir en målsetting som ikke virker tilgjengelig for drøfting hos Natorp. Som Mathiesen (2008) minner om betyr ikke dette at Natorp satte fellesskapet over individet; Mennesket skulle ikke bli et middel for andres interesser, men individualiteten må styres i oppdragelsen slik at denne ikke tar en negativ form, som for eksempel overlegenhet eller arroganse. Ifølge Natorp har mennesket alltid levd i fellesskap, og derfor må fellesskapet tas med i betraktningen. Jeg vil ikke gå inn på diskusjonen om hvorvidt vi kan slutte fra at det fremstår som det alltid har vært slik, til om det ontologisk er slik. Jeg forholder meg, som Natorp, til at mennesker lever i samfunn/fellesskap.

Ved å godta at mennesket lever, og må leve, i et fellesskap, gir det mening å følge de to målene for *viljens pedagogikk* i oppdragelsen: ønsket om å leve i fellesskap og ønsket om å forbedre dette fellesskapet. Siden mennesket ikke skal bli et middel for andres interesser, må fellesskapet likestille medlemmene. Ved å trekke inn Benner (2005) får vi en ytterligere presisering av oppdragelsen, den skal føre til myndiggjørelse og selvvirksomhet hvor de oppvoksende skal forberedes på å bidra i diskursen om hva som skal endres og hva som skal bevares.

Peukert (2003) er, slik jeg tolker ham, enig med Madsen og Natorp. Han påpeker at dannelse ikke må forstås som en ren tilegnelse av kunnskap og tolkninger av reglene for nåtidens kulturelle levesett. Det må heller forstås som evnen til å se forbi nåtiden og å transformere strukturene og reglene for vårt levesett hvis de skulle bli en fare for seg selv. Hvordan reglene for vårt levesett, altså vår kultur og våre sosiale koder og sanksjoner, kan bli en fare for seg selv ser Peukert i eksklusjonsmekanismer. Med henvisning til Niklas Luhmann ser han *eksklusjon/inklusion* som det store skillet mellom mennesker (ibid). Eksklusjon handler om mennesker som mangler kompetansen som trengs for å delta i samfunnet, i arbeidsmarkedet, helse og skolesystemet, kommunikasjon med media og kulturelt liv generelt. En slik samfunnsutvikling, hvor nedbrytingen fører helt ut til eksklusjon, har feste i atferdsmessige mekanismer og sosiale koder og sanksjoner. Målet må derfor bli å oppnå en ny refleksiv kultur som aktualiserer spørsmålet om hvordan man kan

transformere oppbygningen av samfunnet, uten å nekte en human form for (sam)eksistens for et stadig økende antall mennesker. Peukert fremholder at dannelse hovedsakelig dreier seg om kunnskap og evne knyttet til en slik refleksjon.

Basert på Humboldt, Madsen, Natorp og Peukert, har dannelsesbegrepet utviklet seg fra å vektlegge individuelle potensial, til å i større grad inkludere utviklingen av samfunnsmessig potensial. Her dreier dannelse seg om å få et bevisst forhold til både kulturens og samfunnets oppbygning. Spørsmålet er hvordan samfunnet, og kulturen, kan endres for å øke inkluderingen og minimere ekskluderingsmekanismene. Slik jeg tolker det vil dannelsesbegrepet *formbarhet* være relevant i dette spørsmålet. Slik Peukert bruker begrepet kommer han frem til en pedagogisk etikk som setter intersubjektiv kreativitet over sosiale strukturer som hindrer gjensidighet og kreative transformerende læreprosesser (ibid.).

I denne sammenhengen vil, etter min mening, sosialpedagogikkens fokus på å analysere inkluderings- og ekskluderingsprosesser være relevant. Et eksempel på dette er det som Beck kaller forventningene om en normalbiografi (Madsen, 2006). Hvem sin skyld er det når mennesker ikke klarer å leve opp til normalforventningene, og hvem er det som skal ta ansvar for dette? Min påstand er at når det antas at mennesker selv har skyld i sin egen lidelse, er det lettere å plassere ansvaret for å endre på dette hos dem selv. Hvis individer tar et selvstendig valg, må de også kunne holdes ansvarlige for dette valget.

Som Madsen peker på med moderniseringens paradoks er det derimot ikke alltid sikkert at det som tilsynelatende fremstår som et resultat av selvstendige valg, egentlig er det (ibid.). Dette mener jeg det er viktig å huske på fordi dannelse ofte forbindes med et fokus på individets muligheter, mens utfordringene og begrensningene kan bli glemt. Å reflektere rundt dette kan gi spørsmål som; Hvilke alternativ fantes, og hvilke alternativ var individene i stand til å se og i stand til å gjennomføre? Hvilke valg er det som blir utelukket av den forventede normalbiografien? Oversatt til sosialpedagogisk praksis blir det like viktig som å se hva som kan gjøres med samfunnet, som å fokusere på individene, for å redusere ekskluderingsprosessene.

Når inkludering skal muliggjøres, enten det er i familiens oppdragelse av egne barn eller i institusjoners re-sosialisering/re-oppdragelse av brukerne, vil ulike perspektiv gi forskjellige måter å arbeide på. Hvis dannesperspektivet kan understreke viktigheten av å utvikle hele mennesket, vil dette i et samfunnsorientert inkluderingsperspektiv handle om å inkludere hele menneskeheten. Med det mener jeg å verdsette individers og gruppers særegenheter og skape et inkluderende samfunn, hvor mangfold og variasjon betraktes som en ressurs. Videre vil det innebære en målsetting om å oppdra barn og unge til å ta selvstendige og gode valg, noe de selv skal bidra til å

definere. Dette er ikke det samme som betingelsesløs inkludering, hvor vi får et samfunn der alle kan gjøre som de selv vil. Det handler ikke om eg fri oppdragelse hvor alt er lov.

Som Durkheim påpeker må det finnes noe som limer mennesker sammen i samfunnet, en form for solidaritet (ibid.). En forutsetning er at samfunnsmedlemmene har noe felles, i form av plikter og rettigheter. For store mangler kan, i ytterste konsekvens, føre til et desintegreert samfunn preget av anarki. En inkludering som ikke er begrunnet i forventninger til atferd og verdier vil, etter min mening, være urealistisk. Individuer må ha forpliktelser overfor hverandre og fellesskapet hvis samfunnet skal fungere. Derfor mener jeg at individer fremdeles må oppdras i tråd med noen felles normer og verdier, slik at de får den nødvendige kompetansen til å delta i samfunnet.

I tillegg til at samfunnet har noen forutsetninger for inkludering, krever dannelse et visst grunnlag for å kunne utvikle seg selv og fellesskapet. Benner (2005) har ikke en oppskrift på dette grunnlaget, fordi han mener det ville bli en affirmativ dannelse. Argumentet hans for å ikke lage en slik endelig definisjon er at det hele tiden oppstår nye praksissituasjoner og ny teori. Han ønsker derimot en kontinuerlig dialog hvor grunnlaget kan drøftes. Både oppdragere og de som oppdras ønskes som aktive deltakere. Han argumenterer for at dannelseteori kan bidra til å synliggjøre rammene som avgjørelsene kan treffes innenfor (ibid.). Sagt med Madsens ord; Dannelsesbegrepet blir et teoretisk redskap for faglig refleksjon over grunnlag, innhold og mål for sosialpedagogiske intervensjoner, som oppdragelse. Med dette håper han at sosialpedagogisk praksis «... ikke utøves utelukkende på grunnlag av praktiske, metodiske og tekniske overveielser, men at folks eksistensvilkår i det moderne samfunnet også gjøres tilgjengelige gjennom fagteoretisk analyse» (Madsen, 2006, 227).

Slik jeg ser det er samfunnets krav til inkludering et relevant eksistensvilkår i denne sammenhengen. Et sentralt element ved inkluderingsperspektivet er *sosial kontroll*, som handler om sanksjoner mot individer som bryter med fellesskapets verdier og normer for atferd. Peukert (2003) påpekte viktigheten av å unngå at den sosiale kontrollen fører til eksklusjon. Ved å skape en refleksiv kultur ønsker han en kontinuerlig vurdering av disse normene og verdiene, slik at disse ikke hindrer en human form for sameksistens. Samtidig skal de heller ikke hindre, eller styre, individers utviklingsmuligheter.

Sosial kontroll, normer og regler trenger ikke nødvendigvis å komme i veien for den personlige dannelsen. Det er, slik jeg ser det, ingen ting som tilsier at ved å ta hensyn til andre hindres du dermed i å ta hensyn til deg selv. Å arbeide målrettet, i f.eks. oppdragelsen, for at individer skal tilegne seg en kompetanse som muliggjør inkludering, kan etter min mening gjøres i tråd med dannelsesperspektivet. Det viktige er at denne kompetansen reflekteres over, slik at den kan

vurderes. Systemenes premisser endrer seg, og denne endringen må derfor individene forberedes på. Med dette mener jeg både det å klare å holde følge med endringene, og det å kunne påvirke endringene, i motsetning til å bli et offer for dem. Som Madsen sier: «Mens kompetanseutvikling ikke fører til dannelse, kan dannelse derimot føre til at kompetanse utvikles og nyttiggjøres i konkrete situasjoner» (Madsen, 2006, 225).

Refleksjonen handler også om å se systemenes premisser, og endringene vi bidrar til, i en større sammenheng; hvilke konsekvenser får dette for andre mennesker eller områder? Ved å forstå slike prosesser kan det hindre uforutsette bivirkninger. Selv gode sosialpolitiske intensjoner kan få utilsiktede konsekvenser, som ved en økende institusjonell avhengighet. Et eksempel er rett og plikt til skolegang, som har ført til krav om vitnemål for å få seg jobb. Ikke alle klarer dette. Et annet eksempel er den inkluderende skole. Her kan elevene som skiller seg ut føle at de ikke hører hjemme, og klarer kanskje ikke å dra nytte av det sosiale fellesskapet, jfr differensiert integrering.

Etter min mening har denne vektleggingen av refleksjonen mye til felles med Hellesnes (1975) sitt begrep *politisering*. Dette blir presentert som motsetningen av tilpasning, og bygger på en grunnleggende antakelse om at det som er sant og fornuftig ikke er entydig gitt. Dette betyr at påvirkning, i f.eks. oppdragelse eller undervisning, skal skje gjennom dialog. Når det gjelder sosialpedagogikken som fag vil politiseringsbegrepet oppfordre til at de faglige verdiene utsettes for debatt. En del av fagområdet blir da å forberede både individ og samfunn på å delta i denne debatten.

5.5 Ikke-hierarkisk ordning av menneskets ulike sider

Vektleggingen av å utvikle hele mennesket nevnes som en sentral side ved dannelseperspektivet. Som jeg viste i kapittel 4.6 handler dette både om helheten i hvert enkeltmenneske, og menneskehetens praksis som helhet i form av samfunn. Dette innebærer en ikke-hierarkisk ordning av menneskets ulike sider. Benner (2005) tar opp dette i oppdragelsessammenheng og presiserer at stat, religion og moral fremdeles har lov å stille krav til oppdragelsen. Det handler ikke om å fjerne kravene, men å sidestille dem. Poenget er at ingen samfunnsområder kan gjøre krav på å være viktigst, eller øverst i hierarkiet, i forhold til dannelsesprosesser. Vitenskap, politikk, etikk, kunst og religion er like viktig (ibid.).

Hvordan ser vi dette i praksis? I gjennomgangen min av Bildungsbegrepets historie viste jeg hvordan makten i opplysningstiden ble skjøvet over fra kirken til vitenskapen. Dette førte til en debatt om formålet med oppdragelse og læring i skolen, som utløste en maktkamp mellom religion, vitenskap, økonomi og politiske ideologier. En slik debatt foregår fremdeles i skolen i dag; Hvilke verdier skal elevene lære? Skal det være kristendomsfag, religionsfag eller humanetiske fag? Har vi råd til å beholde sløyd og håndtverk? Hvor mange timer matematikkundervisning i forhold til samfunnsfag? Dannelsesperspektivets løsning i slike utfordringer er å sidestille de ulike områdene. Intelligensen er like viktig som menneskets kroppslige og skapende sider. Humboldt så mennesket som «... hode, hånd og hjerte i én og samme skapning, det er en uoppløselig enhet av intellektuelle, moralske og fysiske krefter (Fossland, 2004, 202).

Hos Humboldt ser vi helhetstankegangen i hans inspirasjon fra det greske paideia. Det er slik jeg forstår det snakk om utdanning. Også Kronmans (2007) tanker om liberal arts utdanningen virker i tråd med helhetstanken. Han ser utdanningens oppgave som å forberede studentene på å møte utfordringene ved livet selv (ibid.). Fordi livet er mangfoldig, må også kunnskapen være det. Jeg vil påpeke at Humboldts ide om dannelse i utdanningen ikke handler om å hvile på laurbærbladene. Det innebærer en omfattende og krevende utvikling av alle menneskets sider. Dette vil, etter min mening, kreve stor motivasjon og selvdisiplin. Fordelen ved å innføre slike prinsipper ved høyere utdanning er at studentene velger dette frivillig og er motiverte til arbeidet. Hvis dette imidlertid skal brukes i oppdragelse av barn og ungdom mener jeg det er andre hensyn som må tas. Ikke minst vil dette gjelde i sosialpedagogisk arbeid med, og re-oppdragelse av, mennesker som allerede befinner seg i en marginalisert eller ekskludert posisjon. Etter min oppfatning hadde selv ikke alle de som regnes som inkluderte i samfunnet klart, eller sett nytten i, å gjennomføre en slik dannelsesprosess.

Hvilken relevans får helhetstankegangen så for sosialpedagogikk og oppdragelse? Skal menneskets ulike sider analyseres slik at de kan brukes som begrunnelse for innholdet i oppdragelsen? Vil det videre kunne brukes i vurderingen av oppdragelsen, for eksempel av barnevernstjenesten for å bestemme eventuelle oppdragelsesmangler, og sette inn korrigerende tiltak?

Benners (2005) prinsipp om en ikke-affirmativ oppdragelse vil kunne brukes for å argumentere mot å nedtegne slike positiviteter. Slik jeg leser ham handler dette mer om å endre samfunnets forventninger til oppdragelsen, når et enkeltområde forsøker å stille seg over de andre. I et sosialpedagogisk perspektiv vil det for eksempel være mulig å gå kritisk igjennom forskjellige institusjoners formålsparagrafer og læreplaner for å undersøke hvordan de ulike områdene balanseres.

Videre tenker jeg at dannelse i form av å utvikle alle sidene sine til det fulle må være en slitsom prosess som krever mye motivasjon og selvdisiplin. Som et alternativ til at hvert enkelt skal utvikle alle sidene sine til det fulle, ser jeg at hvert enkelt skal bli anerkjent for de sidene han selv velger å utvikle. Begrunnelsen min tar utgangspunkt i Peukerts (2003) vektleggelse av barns deltakelse i, og påvirkning på, sin egen utvikling. Dette samsvarer også med min forståelse av Benners (2005) syn på formbarhet. Mennesker skal selv påvirke sin formingsprosess, denne skal ikke utlegges på bakgrunn av samfunnsmessige behov. Videre sier han at alle skal dannes allment, og så langt som mulig medvirke i den menneskelige helhetspraksis og kommunisere offentlig. Når Benner forutsetter hver enkelts deltakelse i sin dannelsesprosess, mener jeg dette også innebærer at man selv kan velge hvilke sider man vil legge mest vekt på. Dette samsvarer med Natorp begreps om viljens pedagogikk (Mathiesen, 2008). Han så viljen som individuell, ingen kan ha en vilje for deg. Slik jeg tolker dette vil det bli opp til hver enkelt å velge hvilke sider ved seg selv man ønsker å utvikle. Oppdragerne kan ikke ha viljen for de som oppdras.

Denne sidestillingen av menneskets ulike sider, kombinert med tanken om at samfunnets behov ikke skal være styrende for individers formingsprosess, er imidlertid ikke uproblematisk. Hva skjer når samfunnets krav til inkludering kun fokuserer på visse kvaliteter ved mennesket? Et eksempel på dette er økende institusjonell avhengighet. For eksempel knyttes utdanning opp mot arbeidsmarkedet, og vil derfor variere etter tilbud og etterspørsel. I Norge har staten uttrykt et behov for flere ingeniører, noe som fører til større vektlegging av matematikkunnskaper i grunnskolen, tilleggspoeng ved valg av realfag på videregående og opprettelsen av flere studieplasser ved ingeniørfag på universitetene. Her er det samfunnets behov som blir styrende for individers muligheter for inkludering i arbeidsmarkedet.

5.6 Spørsmålet om tilpasning

Tilpasning til samfunnet kan, som jeg har vist i denne oppgaven, tolkes ulikt, både i negativ forstand slik Hellesnes bruker det, og i en mer nøytral betydning slik Mathiesen bruker det. Hellesnes (1975) forstår tilpasning som en av to former for sosialisering, hvor dannelse utgjør det foretrukne alternativet. Tilpasning forbinder han med en oppdragelse som ensidig fokuserer på at individet skal tilpasses samfunnet. Dette fører til en tilsløring av maktforholdene fordi tilpasning kun lærer bort spillereglene, uten å påpeke hvordan reglene kan forandres og diskuteres. For meg er

det viktig å huske på at Hellesnes sine tanker er filosofiske, og at de dermed ikke alltid lar seg direkte omsette til praksis. Hans poeng om å myndiggjøre individer, og å unngå at de blir styrt utenfra, synes jeg det er verdt å ta med videre.

Når Mathiesen (2008) tar for seg tilpasning derimot legger han en annen betydning i dette enn Hellesnes. Han tolker Natorps målsetning om å ville bli et medlem av samfunnet, til at dette innebærer at den enkelte må tilpasse seg et fellesskap for å kunne forbedre det. Han understreker at dette er forskjellig fra Hellesnes sin forståelse av tilpasning, men problematiserer ikke videre. Spørsmålene jeg savner er om det virkelig er slik at man må tilpasse seg et samfunn for å kunne endre det, og hvordan hans og Hellesnes sin forståelse av tilpasning er forskjellige.

Et bidrag til løsningen på disse spørsmålene finner jeg i Benners (2005) gjennomgang av affirmativ og ikke-affirmativ oppdragelse. Han viser til at forkjemperne for affirmativ oppdragelse begrunner denne i at man først må tilpasse seg et samfunn før man kan endre det. Skal man kunne endre samfunnet, eller kulturen, må man først anerkjenne den. Denne antakelsen ble imidlertid utfordret, hvor argumentet var at tilpasningen til den historisk gitte samfunnsmessige virkeligheten fastholder problemer og dårlige forhold, istedet for å løse dem. Benner knytter begge disse perspektivene opp mot affirmativ oppdragelse fordi de har gitte atferdsformer som mål, og oppfordrer dermed til en form for veloppdragen oppførsel. Ikke-affirmativ oppdragelse kjennetegnes ved at den oppfordrer til selvvirksomhet, uten å på forhånd stille opp normer for ønskelig atferd.

Slik jeg ser det er både Mathiesen og Hellesnes enige om at individer skal sosialiseres inn i samfunnet. Sosialisering handler om at individer skal internalisere samfunnets normer, verdier og kultur, og slik bli medlem av samfunnet. Det Hellesnes ser et problem med, er når det ensidig fokuserer på at individet skal tilpasses samfunnet. Dette kaller han for tilpasning. Betydningen som Mathiesen legger i tilpasning mener jeg da må være i tråd med definisjonen av sosialisering, altså å bli et medlem av samfunnet.

Må man tilpasse seg et samfunn for å kunne endre det? Gjennom oppgaven har jeg tatt opp flere teorier som understreker betydningen av å bli et medlem av samfunnet. Sentralt for sosialpedagogikken er teorier om inkludering, som bygger på forestillingen om at læring og utvikling er resultatet av sosial deltakelse. Ved å bli et samfunnsmedlem får man altså adgang til ulike læringsarenaer. Også Aristoteles ser betydningen av fellesskapet, som ifølge ham er en nødvendighet for at menneskene skal kunne leve verdige liv og realisere sin evner. Dette er i tråd med det som Løvlie (2003) anser som dannelsens grunntanke; at individets utviklingspotensial realiseres gjennom selv-dannelse i samspill med omverdenen. Fellesskapet er altså nødvendig for vår livsførsel og for å kunne utvikle vårt potensial. For at enkeltmennesker ikke skal styres eller

undertrykkes av fellesskapet er det nødvendig å myndiggjøres, selvstendigjøres og forberedes på å bidra i endringen av samfunnet til det beste for alle. Svaret på spørsmålet blir derfor todelt; Man bør bli en del av samfunnet, noe som krever at man retter seg etter samfunnets forventninger og krav til atferd, normer og verdier. Samtidig må man kunne delta i endringen av disse forventningene slik at man ikke blir styrt eller undertrykt av samfunnet.

Det å delta i endring og videreutvikling av samfunnet, etter at man har blitt inkludert, er noe som det er viktig å holde på i et dannelsesperspektiv. Madsen (2006) bruker sosiologiske og sosialpedagogiske teorier for å utforske ulike inkluderings og ekskluderingsmekanismer. Han kombinerer dannelse med sosialpedagogikk, og beskriver forskjellige fellesskap individer bør kunne være inkluderte i for å leve et verdig liv, altså hvilke fellesskap som regnes som anerkjente. Fullstendig deltakelse i de sosiale arenaene omfatter alle fire dimensjonene; tilhørighets-, verdi-, arbeids- og medborgerfellesskap. Dette dreier seg om det han kaller sosiale arenaer for praktisk deltakelse. I store trekk er jeg enig med Madsen. Kritikken jeg allikevel vil rette er at han, etter min mening, legger for stor vekt på disse arenaene for praktisk deltakelse.

Dannelse har også andre sider ved seg, noe Madsen selv nevner. Han deler selv dannelse i tre grunnleggende elementer; personlig dannelse, eksistensiell refleksjon over individuelle og felles eksistensvilkår og sosiale arenaer for praktisk deltakelse (ibid.) Som en oppsummering på spørsmålet om dannelsens forhold til tilpasning vil jeg påpeke at praktisk deltakelse er viktig, men ikke viktigere enn de to andre elementene ved dannelse. Enkeltmennesket må passe inn i samfunnet for å nyttiggjøre seg ressursene i fellesskapet, men hvor går veien videre deretter? Hvordan opplever ulike individer og grupper dagens krav til inkludering? Hvordan skal samfunnet utvikles videre for å skape eksistensvilkår hvor alle får en rettfærdig sjanse til å bli medlem i samfunnet og å utvikle seg?

5.7 Et kritisk blikk på ikke-affirmativ dannelse

Slik Mathiesen (2008) definerer oppdragelse handler det om den hjelpen den eldre generasjon gir den yngre, for at denne skal mestre livet. Mer presist handler det, ifølge Bø (2000), om hvordan den enkelte gjennom sosial læring tilegner seg koder, språk, sosiale roller, ferdigheter, normer, verdier og stereotyper, og hvordan han/hun gradvis former sin personlighet i forholdt til fellesskapets forventninger. Ved å følge tankene fra dannelsesperspektivet og ikke-affirmativ oppdragelsesteori

vil myndiggjøring og selvstendighet være sentrale verdier. Disse verdiene er imidlertid kulturelt og historisk avhengige. Slik jeg ser det har jo menneskeheten klart å oppdra den neste generasjonen, selv om den har vært det som Benner kategoriserer som affirmativ. Trenger vi virkelig det han kaller ikke-affirmativ oppdragelse, eller er dette bare akademisk nonsense?

Vil ikke verdiene våre gradvis utvikle seg mer eller mindre av seg selv? La meg ta et eksempel: Verdiene farfar fikk da han var gutt, har endret seg gradvis med tiden, slik at hans sønn (min far) får et videreutviklet sett med verdier. Disse verdiene vil far igjen sette sitt preg på før han viderefører dem til meg. Slik får jeg et veldig forskjellig sett med verdier i forhold til min farfar, uten at det noen gang var snakk om en ikke-affirmativ dannelsesteori i bunn av oppdragelsen. Hva er egentlig problemet? Dette har jo fungert i tusener av år. Er det så farlig med affirmativ dannelse og oppdragelse?

For å nyansere; noe av utviklingen som har skjedd fra min farfars verdier, til mine, må nok tillegges sekundærsosialisering og funksjonal oppdragelse. Vi har hatt forskjellige viktige andre, med ulike verdsett, som har betydd mye for oss. Deriblant har skolens læreplaner endret seg med tanke på hvilke verdier den ønsker å formidle. I dagens moderne samfunn ferdes vi på forskjellige arenaer med ulike og varierte sett av verdier. Her ser jeg at ikke-affirmativ oppdragelse kan bidra med noen verdier som fellesskapet, eller samfunnet, som helhet må ha til felles. Slik jeg leser det handler det om selvstendigjøring, aktiv deltakelse, og refleksjon over livsvilkårene hvor fellesskapet skal være inkluderende fremfor ekskluderende. Dette er ikke verdier som sosialpedagoger skal gå fra dør til dør og trykke ned over hodene på foreldre i de tusen hjem. Det er derimot verdier som kan danne grunnlaget i offentlige lovverk og institusjoner, som for eksempel barnehager og skoler.

En annen utfordring ved ikke-affirmativ oppdragelse ser jeg relatert til spørsmålet om tilpasning. Her argumenterte jeg for at mennesket trenger å være en del av fellesskapet, noe som krever at menneskene til en viss grad innretter seg etter samfunnets felles normer, verdier og kultur. Utfordringen ved ikke-affirmativ oppdragelse ligger i at den ikke vil stille opp normer for ønskelig atferd. Hvordan skal vi klare å bli et medlem av samfunnet hvis vi ikke i oppdragelsen opplæres i spesifikke normer og verdier som kreves for å bli inkludert?

Svaret på dette finnes, slik jeg ser det, i spørsmålet om ikke-affirmativ oppdragelse virkelig ikke inneholder visse positiviteter? Min påstand er at ikke-affirmativ oppdragelse inneholder noen positiviteter. Disse er, slik jeg antydte i avsnittet ovenfor, knyttet til selvstendigjøring, aktiv deltakelse, og refleksjon over livsvilkårene hvor fellesskapet skal være inkluderende. Positivitetene for den ikke-affirmative oppdragelse har altså mye til felles med demokratiske verdier og politisering.

Er en ikke-affirmativ dannelse uten forhåndsgitte positiviteter mulig? Ved å tolke dette som at den oppdragende skal bestemme alt selv, uten noen form for veiledning i hva som er gode og dårlige valg, tror jeg ikke dette mulig. Hvordan vil det være hvis oppdragelse og undervisning hele tiden skal spørre, og aldri fortelle? Slik jeg ser det vil en slik forståelse være en karikatur, eller misforståelse, av ikke-affirmativ teori. Det sentrale aspektet ved den ikke-affirmative teori, som kan argumentere mot denne tilsynelatende relativiseringen av verdier og fremdeles skille det fra affirmativ oppdragelse, mener jeg er begrepet *selvvirksomhet*. Det bygger på at den som skal oppdras eller opplæres står i et dialogisk forhold til edukanden eller læreren. På bakgrunn av egen kunnskap skal hvert enkelt ta selvstendige valg. Før det selvstendige valget kan gjøres, må man altså inne ha en viss kunnskap. For å si det enkelt; mennesker må, gjennom oppdragelsen, lære hvilke verdier samfunnets forventninger bygger på. Deretter kan de velge å følge disse verdiene, delta i endringen av dem eller forlate dem helt og leve i for eksempel subkulturer. For sentralt i sosialpedagogikkens definisjon av ekskludering, som dannelsen skal kjempe mot, er at denne er ufrivillig.

6.0 Oppsummering og avsluttende konklusjon

6.1 Innledning

Gjennom oppgavens kapittel 2, 3 og 4 tok jeg for meg teori rundt dannelse, sosialpedagogikk og oppdragelse for å belyse problemstillingen min; Hvilken relevans har dannelsesperspektivet for sosialpedagogikkens forståelse av forholdet mellom individ og samfunn? Innen sosialpedagogikken vektla jeg oppdragelsesbegrepet. Sentrale tema som ble tatt opp var frihet og kontroll, individets utviklingsmuligheter, samfunnets forventninger, og refleksjon over fellesskapets betydning for vår utvikling og vår delaktighet i utviklingen av fellesskapet. I kapittel 5 drøftet jeg sentrale spørsmål som dukket opp i forbindelse med de tre foregående kapitlene.

I dette kapittelet oppsummerer jeg hovedlinjene i oppgaven min, før jeg avslutter med oppgavens konklusjon.

6.2 Hovedlinjene fra kapittel 2:

Jeg undersøkte dannelsesbegrepets røtter ved å ta for meg det tyske begrepet «*Bildung*», slik Humboldt utformet det i overgangen til 1800-tallet. Grunnen til at jeg gikk tilbake til denne tidsepoken var at ikke bare metoden, men også selve formålet med oppdragelse og læring ble diskutert etter at kirken hadde mistet sin enerett på dette området.

Slik Humboldt ser det har mennesker et medfødt potensial og dannelse betegner hele prosessen der menneskets anlegg virkeliggjøres og gis en harmonisk form. Han argumenterer for at enkeltmennesket skal få utvikle seg og utnytte sitt potensial til det fulle, uten å bli hemmet av samfunnsmessige krav. For å unngå dette mener han mennesket må utvikle alle evnene, eller sidene, sine: «Mennesket er hode, hånd og hjerte i én og samme skapning...» (i Fosslund, 2004, 202).

Evnene mente Humboldt skulle utvikles via en individuell prosess av *selv-forming*. Imidlertid er det viktig å ikke misforstå dette i retning av en utvikling isolert fra omverden. En sentral del av dannelse er nettopp samhandling preget av fri vekselvirkning med en differensiert verden. Bildningsbegrepet grunnantanke oppsummeres som «... the basic question of self-formation in the play between persons and their world» (Løvlie, 2003, 165). Deretter så jeg på hvordan dannelsesbegrepet har utviklet seg frem mot dagens postmoderne samfunn. Fokuset på heterogenitet og pluralitet har påvirket forståelsen av dannelse, hvor Humboldts idé om et absolutt mål for den menneskelige tilværelse ikke kan gjelde i det postmoderne samfunn.

Til slutt viste jeg, med henvisning til Madsen (2006), sammenhengen mellom begrepene *dannelse* og *sosialpedagogikk* forstått ved hjelp av begrepsparet *inkludering/ekskludering*. Han beskriver de sosialpedagogiske dannelsesprosesser som tre sammenhengende prosesser som omfatter personlig dannelse, forholdet mellom individ og fellesskap, og refleksjonen rundt relasjonene mellom individ og fellesskap (ibid.).

Med fokus på inklusjon/eksklusjon ser Madsen (2006) dannelse som utvikling av de personlige forutsetningene (kompetanse) for å delta i hverdagslivets fellesskap. Manglende muligheter for deltakelse i samfunnslivet fører til en sosial devaluering, hvor mennesker ikke får muligheten til å se seg selv som nyttige. Samtidig påpeker han at fellesskap ikke må reduseres til en teknikk for å muliggjøre inkludering. Menneskelig deltakelse i hverdagslivets fellesskap er bare mulig dersom det samtidig fremstår som meningsfullt og tillegges positiv betydning av deltakerne selv (ibid.). Først da bidrar fellesskapene til sosial anerkjennelse, og menneskelige utviklings- og læringsprosesser.

6.3 Hovedlinjene fra kapittel 3:

Her tok jeg for meg idéhistorien innen den tyske tradisjonen til begrepet *sosialpedagogikk*, for å undersøke fagets grunnlagstenkning. Sosialpedagogikk betegnes som en sosialvitenskapelig forståelse av forholdet mellom individ og samfunn. Begrepene *integrering* og *inkludering* er sentrale for denne forståelsen.

Jeg viste til Paul Natorps (i Mathiesen, 2008) sentrale rolle i utviklingen av sosialpedagogikken. Slik han så det måtte dannelsen av den enkelte underordnes den langt mektigere oppdragende innflytelsen som fellesskapets liv har på deltakerne. Den som oppdras skal bli et sosialt og

samfunnsnyttig individ. I denne forbindelse ble hans begrep «*viljens pedagogikk*» trukket inn. Dette handler om viktigheten av å utvikle individers vilje til å delta i, og til å forbedre, fellesskapet. Madsen (2006) sitt syn på målet med oppdragelse og sosialisering bygger videre på dette, og legger til at vi skal leve selvvalgte, selvstendige og verdige liv.

Jeg pekte på at sosialpedagogikken, ifølge Mathiesen (2008), har blitt kritisert for å være autoritær og for å tillegge individet mindre verdi enn fellesskapet. Mathiesen tilbakeviser denne kritikken ved å understreke at individet ikke bør være et middel for andres interesser, og at oppdragelsens mål er å oppheve seg selv.

Videre viste jeg til Hellesnes (1975) sin forståelse av begrepet «*tilpasning*» for å si noe om hva dannelse ikke er. Det finnes, ifølge Hellesnes, to forskjellige måter å bli sosialisert på; *Tilpasning* og *dannelse*. Tilpasning handler om at folk blir sosialiserte på plass i samfunnet, uten å se at de kan delta i diskusjon og forandringer. Her oppfattes personer som objekt for styring og kontroll, i motsetning til dannelse som ser dem som tenkende og handlende subjekt. For å bedre forstå hva tilpasning går ut på presenterte jeg Hellesnes sin kritikk av Skinner og atferdsteknologien. Skinner kritiseres for å frata enkeltindivider valgmuligheter, og fordi hans idealsamfunn er gjennomsyret av kontroll. Hellesnes ser kritisk på etterspørselen etter tekniske løsninger på menneskelige problem. Han argumenterer for dannelse i sosialiseringen, hvor mennesker emansiperes til politiske subjekt.

Jeg argumenterte for at det finnes situasjoner hvor man trenger å bli styrt, av oppdragere eller pedagoger med gode hensikter. Dette gjelder for eksempel hos barn og unge som ikke er modne nok til å ta visse valg selv. Forskjellen mellom en slik styring og tilpasning er at styringen jeg sikter til er midlertidig, hvor målsettingen er selvstendigjøring.

Videre tok jeg opp viktigheten av refleksjon for å unngå at sosialpedagoger selv bidrar til ekskludering eller utøver ulegitimert maktbruk gjennom sine metoder. Et spørsmål som Madsen (2006) stiller i denne sammenheng er hvorvidt integreringsarenaer fungerer som en støtte til dem som deltar, eller om de er opprettet for å skjerme normalsamfunnet mot de mest ressursvake og konfliktskapende gruppene? Med henvisning til begrepet *differensiert integrering* spør han også om alle individer har en reell mulighet til å innfri det moderne samfunnets krav til integrering, eller om det blir viktigere å respektere deres integritet (ibid.)?

I dette kapitlet tok jeg også opp ulike sosiologiske perspektiv på samfunnet, og viste deres relevans for sosialpedagogikkens oppgave med å legge til rette for inkludering. Et eksempel er det moderne samfunnets institusjonelle avhengighet med sine forventninger til livsførsel, hvor sosialpedagogisk innsats blir rettet mot å hjelpe brukere til å skaffe seg den anerkjente

kompetansen. Sosial deltakelse på forskjellige arenaer, eller i forskjellige delsystem (om vi følger Luhmanns tanker om det polysentriske samfunn), ble ansett som viktig for å skaffe seg denne kompetansen. Slik Luhmann så det handler inkludering om å ha en rolle som var relevant for kommunikasjonen til det enkelte delsystem, hvor eksklusjon skyldtes en irrelevant rolle (i Madsen, 2006).

6.4 Hovedlinjene fra kapittel 4:

I dette kapittelet undersøkte jeg sammenhengene mellom oppdragelse og dannelse. Fordi oppdragelse er en sentral del av sosialpedagogikken trakk jeg med meg teorier fra de to foregående kapitlene, og utdypet disse.

Først undersøkte jeg oppdragelsesbegrepet ved å avgrense det i forhold til *sosialisering*, hvor jeg fant at begge begrepene handler om internaliseringen av samfunnets normer, verdier og kultur, for å bli medlem av samfunnet. Forskjellen er at oppdragelsen i større grad enn sosialisering handler om en intensjonell, målrettet og bevisst overlevering av utvalgte kulturverdier. Her trakk jeg frem igjen Natorp, som setter fri innsikt som en norm for oppdragelsen. Dette forbindes med viljen til å lære og med fri vilje, hvor fornuften skal være styrende. Oppdragelse handler om å utvikle viljen til å handle for fellesskapet, som igjen, ifølge Mathiesen (2008), er en sosial betingelse for dannelsen. Maktpreget undervisning presenteres som motsetningen. Jeg viste hvordan dette også argumenteres for hos Peukert (2003), som med henvisning til begrepet *formbarhet*, advarer mot å forstå et barn som plastisitet i lærerens hender. Det må forutsettes at det er umulig å fjerne det subjektive elementet i barns evne til å handle, rekonstruere og skape sin virkelighet. Mennesker skal anerkjennes som enkeltsubjekter, og fremtiden deres skal ikke bestemmes etter samfunnets behov.

Jeg viste at viktigheten av å utvikle fornuften og den frie vilje ikke utelukker at uakseptabel atferd sanksjoneres, ved for eksempel bruk av grensesetting. Slik sanksjonering er imidlertid utfordrende fordi både overdreven maktbruk og fravær av grenser og korrigerende regnes som problematisk. Å bli et medlem av samfunnet krever at man internaliserer normene, verdiene og kulturen. Ved å vise til Adornos kritikk av Hegel, påpekte jeg at denne internaliseringen ikke må skje i en slik form at man blir undertrykket av samfunnet. Slik Mathiesen (2008) ser det skal oppdrageren gradvis gå ut av sin rolle som oppdrager og overlate til det unge mennesket å ta det ansvaret det er å danne seg selv. Slik ser han dannelse som pedagogikkens eget begrep for sosialisering, hvor dannelse ikke

utelukkende handler om intensjonal oppdragelse.

For å se hvilke sammenhenger dannelse og oppdragelse diskuteres i, tok jeg for meg Benners analyse av den pedagogiske debatten i Tyskland. Han så hvordan argumenter for teorier om oppdragelse og dannelse handler om både individets utvikling og om reguleringen av samfunnets styring. Oppdragelse diskuteres med argumenter om oppfordring til selvvirksomhet og en pedagogisk transformasjon av samfunnsmessige påvirkninger og krav. Argumentene rundt dannelse dreier seg om formbarhet og en ikke-hierarkisk ordenssammenheng i den menneskelige tilværelse. Samfunnsstrukturer som hindrer en oppdragelsesprosess i tråd med dannelsens vektlegging av selvstendigjøring og politisering må, ifølge Benner, transformeres. Poenget hans er ikke å finne frem til en endelig definisjon på hva som skal forstås som en god oppdragelse, men å synliggjøre rammene som avgjørelser treffes innenfor.

Deretter så jeg på oppdragelsen som en balanse mellom frihet og kontroll. Her brukte jeg begrepet «*formbarhet*», som handler om menneskets ubestemte læringsevne. Som Peukert (2003) fremholder er det spesielt under asymmetriske forhold at pedagogisk handling må forutsette en fri gjensidighet, som gir den andre rom for å skape sin egen verden og sitt eget selv. Dette gir en pedagogisk etikk som setter intersubjektiv kreativitet over sosiale strukturer som hindrer gjensidighet og kreative transformerende læreprosesser. Altså har han samme syn som Benner på transformeringen av samfunnsstrukturer.

For å videre nyansere og presisere oppdragelsesbegrepet og dannelsesbegrepet viste jeg til Benners (2005) bruk av begrepene «*affirmativ*» og «*ikke-affirmativ*» dannelse og oppdragelse. Affirmativ oppdragelse innebærer at oppdragelsens mål og oppgaver er bestemt ut fra allerede gitte formål som skal tjene som normativ rettesnor i oppdragelsen. Dette innebærer en instrumentell oppdragelsespraksis som indoktrinerer forhåndsgitte doktriner.

Den ikke-affirmative oppdragelse oppfordrer til *selvvirksomhet*. Den stiller ikke på forhånd opp normer for ønskelig atferd. Læringsprestasjonene skal ytes på grunnlag av egen virksomhet, og ikke på grunnlag av oppfordring fra læreren. Denne oppdragelsen må ta utgangspunkt i en ikke-affirmativ dannelsesteori, hvor målet, ifølge Benner (ibid.), er å gjenopprette en menneskelig praksis hvor hver enkelt får en reell innflytelse over sitt liv. Dette innebærer at politiske beslutninger og oppfatninger fra sentralt nivå ikke skal være bestemmende for livsførselen, og heller ikke utilgjengelige for påvirkning. Alle skal kunne medvirke i den menneskelige helhetspraksis, og kunne kommunisere offentlig.

Benner kombinerer, etter min oppfatning, Madsens målsetting om å leve selvvalgte og selvstendige liv, med Natorps mål om å utvikle viljen både til å være en del av, og til å forbedre, fellesskapet. Det er den mangesidige dannelsen som skal gjøre ethvert menneske i stand til å delta i samfunnsmessige praksiser og diskurser, og å aktivt bidra til videreutviklingen av det moderne samfunnet.

6.5 Hovedlinjene fra kapittel 5

På bakgrunn av funnene jeg gjorde i kapittel 2, 3 og 4, satt jeg fremdeles igjen med noen ubesvarte spørsmål jeg mente var relevante å undersøke i forhold til problemstillingen min. I kapittel 5 brukte jeg kunnskapen fra de foregående kapitlene for å drøfte disse.

Dannelse har blitt kritisert for å være elitistisk og snobbete på bakgrunn av Humboldts forkjærlighet for høykultur som kunst, opera og teater. Dette argumenterte jeg mot ved å påpeke at Humboldt må tolkes historisk, og at hans preferanser innen kulturlivet skyldes hans egen adelige bakgrunn. Jeg viste til at signifikante møter med kultur og samfunn ble ansett som nødvendig for å utvikle alle sidene ved menneskenaturen, altså fornuften, de kroppslige og de skapende sidene våre. Poenget med dannelsesperspektivet var at hver enkelt skulle få utvikle seg fritt, uten maktovergrep eller styring fra stat og samfunn. Jeg argumenterte for at dette ikke handler om elitisme, men om demokratiske verdier.

Deretter undersøkte jeg spenningsforholdet mellom individ og samfunn. Hvordan kan samfunnet både fremstå som en ressurs og som en trussel for individet? Sosialpedagogikken vektlegger fellesskapets betydning i det den betrakter individets og fellesskapets dannelse som gjensidige forutsetninger for hverandre. Hvordan har den moderne forståelsen av dannelse, slik den brukes i forbindelse med sosialpedagogikken, endret seg? Jeg viste til at Humboldt ikke så noe iboende skille mellom individet og menneskeheten. Dette ser vi også i sosialpedagogikkens syn på gjensidigheten mellom individ og samfunn; Det menneskelige i oss utvikles i sosiale fellesskap, og sosiale fellesskap utvikles på bakgrunn av det menneskelige i oss. Slik jeg ser det har allikevel Humboldt et poeng det er viktig å ta vare på, når han sier at samfunnet vil forsøke å forme individer etter sine behov. I sosialpedagogikkens iver etter å skape endring og utvikling hos individet som fører til inkludering, må vi huske på at også samfunnet bør være gjenstand for disse prosessene.

I drøftingen rundt samfunnsinkluderings betydning for dannelse stilte jeg meg spørsmålet om inkludering skal oppnås for enhver pris. Jeg viste til Madsen (2006) som ser dannelse som utvikling av de personlige forutsetningene som kreves for å delta i hverdagslivets fellesskap. Med bakgrunn i hans skille mellom dannelse og kompetanse, argumenterte jeg for at inkludering ikke skal oppnås for enhver pris. Han vil ikke redusere fellesskap til noe som mennesker skal leve opp til. Fellesskap det er verdt å delta i oppleves som meningsfulle i seg selv, og fører til anerkjennelse, utvikling og læring. I forbindelse med differensiert integrering viser Madsen at det i noen tilfeller blir viktigere å respektere individets integritet fremfor full integrering. Det gjelder for eksempel arbeids- og botiltak for psykisk utviklingshemmede. Jeg refererte også Benner (2005) for å vise at dannelse ikke må forstås som en ren tilegnelse av kunnskap og tolkninger av reglene for nåtidens kulturelle levesett. Det handler også om myndiggjørelse og selvvirksomhet hvor de oppvoksende forberedes på å bidra i diskursen om hva som skal endres og hva som skal bevares.

Et sentralt element ved inkluderingsperspektivet er *sosial kontroll*, som handler om sanksjoner mot individer som bryter med fellesskapets verdier og normer for atferd. Peukert (2003) påpekte viktigheten av å unngå at den sosiale kontrollen fører til eksklusjon. Ved å skape en refleksiv kultur ønsker han en kontinuerlig vurdering av disse normene og verdiene, slik at disse ikke hindrer en human form for sameksistens. Jeg viste at dette allikevel ikke er et argument for en betingelsesløs inkludering, hvor vi får et samfunn der alle kan gjøre som de selv vil. Individer må ha forpliktelser overfor hverandre og fellesskapet hvis samfunnet skal fungere.

Betydningen av en ikke-hierarkisk ordning av menneskets ulike sider undersøkte jeg nærmere i forhold til både dannelse, oppdragelse og inkludering. I oppdragelsessammenheng presiserer Benner (2005) at stat, religion og moral fremdeles har lov til å stille krav til oppdragelsen. Det handler ikke om å fjerne kravene, men å sidestille dem. Vitenskap, politikk, etikk, kunst og religion er like viktig. Skal sosialpedagogikken analysere menneskets ulike sider slik at de kan brukes som begrunnelse for innholdet i oppdragelsen, eller som grunnlag for barnevernstjenestens vurdering av foreldres oppdragelse av barna? Jeg argumenterte for at poenget heller er at sosialpedagogikken skal gripe inn og endre samfunnets forventninger, når et enkeltområde forsøker å stille seg over de andre. Et eksempel på dette er når utdanning knyttes opp mot arbeidsmarkedet, og formes etter tilbud og etterspørsel istedenfor å dekke utviklingen av alle menneskets sider.

Jeg påpekte videre at dannelse, i form av å utvikle alle sine sider til det fulle, må være en krevende prosess med høye krav til motivasjon og selvdisiplin. Dette virker mer fornuftig på et universitet enn i oppdragelsen av barn eller i sosialpedagogisk arbeid med mennesker som er marginaliserte eller ekskluderte. Som et alternativ til at hvert enkelt skal utvikle alle sidene sine til det fulle,

foreslo jeg at hver enkelt skal bli anerkjent for de sidene han selv velger å utvikle. Dannelsens mål om at alle skal dannes allment, og så langt som mulig medvirke i den menneskelige helhetspraksis og kommunisere offentlig, er et argument mot dette alternativet. Det som argumenterer for, er at dannelse også forutsetter hver enkelts deltakelse i sin dannelsesprosess.

Da jeg drøftet spørsmålet om tilpasning ville jeg finne ut om man må tilpasse seg, i betydningen å bli medlem av, et samfunn for å kunne delta i dets utvikling. Samtidig ønsket jeg å finne ut hvordan dette hang sammen med dannelsen av selvet. For å påpeke fellesskapets nødvendighet for vår livsførsel trakk jeg inn dannelsens grunntanke, som handler om at individets utviklingspotensial realiseres gjennom selv-dannelse i samspill med omverdenen. Medlemskap i samfunnet krever at man, til en viss grad, retter seg etter samfunnets forventninger og krav til atferd, normer og verdier. For at enkeltmennesker ikke skal styres eller undertrykkes av fellesskapet er det nødvendig å myndiggjøres. For å understreke at dannelse ikke kun dreier seg om å bli sosialisert inn i samfunnet, påpekte jeg at deltakelse i sosiale arenaer bare er ett av tre viktige elementer for dannelsen. Slik Madsen (2006) beskriver denne tredelingen handler de to andre elementene om personlig dannelse, og refleksjon over individuelle og felles eksistensvilkår.

Til slutt drøftet jeg forskjellige aspekter ved den ikke-affirmative oppdragelse, og ved dens aversjon mot forhåndsgitte verdier, eller positiviteter. Trenger vi en ikke-affirmativ oppdragelse, eller er dette bare akademisk nonsens? Oppdragelse, basert på gitte verdier fra det aktuelle samfunnets kultur, har jo tilsynelatende fungert siden tidenes morgen. For å nyansere bildet av denne oppdragelsens suksess viste jeg til at også sekundærsosialisering og funksjonal oppdragelse påvirker oss. Vi ferdes på forskjellige arenaer med ulike og varierte sett av verdier. Jeg viste til en alternativ tolkning der disse ikke-affirmative verdiene gjelder for samfunnet som helhet ved at de legges til grunn i offentlige lovverk og institusjoner, men påpekte at det ikke er sosialpedagogikkens oppgave å overføre disse til primæroppdragelsen.

Da jeg sammenholdt ikke-affirmativ oppdragelse med kravene samfunnet stiller til inkludering, påpekte jeg en utfordring med denne tilsynelatende relativiseringen av verdier og normer. Hvordan skal vi klare å bli medlem av samfunnet hvis vi ikke lærer normer for ønskelig atferd i oppdragelsen? Jeg argumenterte for at ikke-affirmativ oppdragelse ikke innebærer en relativisering av verdier. Denne argumentasjonen bygde på begrepet selvvirksomhet, som etter min mening dreier seg om at verdier blir til gjennom en dialog. Hver enkelt skal ta selvstendige valg, men disse valgene må baseres på kunnskap. I oppdragelsen handler det om å vite hvilke forventninger samfunnet stiller, før hver enkelt selv velger å følge disse verdiene, delta i endringen av dem eller å forlate dem helt og leve i for eksempel subkulturer.

6.6 Konklusjon

Opgaven min har ikke handlet om hvordan vi skal gå frem for å sikre *dannelse* i for eksempel utdanning eller i barnevernsinstitusjoner. Opgaven min har vært en begrepsorientert studie, hvor jeg har undersøkt innholdet i dannelsesbegrepet og dets relevans for sosialpedagogisk forståelse av forholdet mellom individ og fellesskap.

Jeg har sett danning i sammenheng med *sosialpedagogikk* og *oppdragelse*, noe som også dreier seg om en forståelse av koblingen mellom individ og samfunn. Det betyr imidlertid ikke at jeg mener disse begrepene er identiske. Gjennom oppgaven har jeg vist ulike nyanser ved forståelsen av dannelsesbegrepet, noe jeg også pekte på innledningsvis med debatten som fortsatt pågår om begrepets innhold. Jeg har ikke kommet frem til en klar og tydelig definisjon av begrepet, men det var heller ikke poenget med denne oppgaven.

Sentrale aspekter ved dannelsesbegrepet mener jeg imidlertid å ha belyst. Danning handler om at individet skal utvikle seg i tråd med sine forutsetninger og anlegg, og ikke bli formet etter fellesskapets behov. Individet får med andre ord førsteprioritet. Denne utviklingen skjer gjennom en samhandling med omverdenen preget av dialog og fri vekselvirkning. Idealet er *selvvirkosomhet*, hvor hver enkelt selv skal delta aktivt i sin egen danning. Kunnskap om hvordan fellesskapet påvirker enkeltindividet og hvordan enkeltindividet kan påvirke fellesskapet, er sentral for å kunne utvikle seg til sitt fulle potensial. Individets særegenheter verdsettes når disse styres av fornuften, og ikke av impulser og forhåndsdømming uten kunnskap. Alle individets sider anses som like viktige for disse utviklingsprosessene. Det er med andre ord ikke bare intellektet som skal utvikles, men også de åndelige, kroppslige og skapende sidene ved mennesket.

Utvikling er en sentral del av dannelsesbegrepet og sosialpedagogikken som kan tolkes på forskjellige måter. Dannelsesprosessen blir betegnet som en prosess som ikke tar slutt, den fortsetter livet ut. Dette representerer, etter min mening, en tydelig forventning om at vi kontinuerlig skal utvikle oss ut ifra våre forutsetninger og ikke stagnere. I sosialpedagogisk sammenheng har utvikling i stor grad handlet om å skape vilkår for *inkludering* i samfunnet. Som Madsen (2006) er inne på når han trekker inn dannelsesbegrepet, handler ikke utvikling kun om inkludering. Det handler også om personlig utvikling og om å gi perspektiv og innhold i tilværelsen.

Jeg konkluderer denne oppgaven med at dannelsesbegrepet er relevant i sosialpedagogisk sammenheng. Begrepets aktualitet forsterkes, etter min mening, av det moderne samfunnets mangfold av kulturer og verdier og usikkerheten dette fører med seg knyttet til hva som skal være

styrende i oppdrags- og inkluderingsammenheng. Jeg har argumentert for at dannelse ikke innebærer en relativisering av verdier. Dannelse handler om grunnleggende holdninger og gir en overordnet forståelse av både enkeltindividets muligheter og forholdet mellom individ og samfunn. Vektleggingen av bredde i den menneskelige utvikling er et argument for dannelsesperspektivets betydning i dagens postmoderne samfunn, hvor vi vektlegger spesialisering i stadig større grad. Poenget med bredden er å kunne sette kunnskapen vår inn i en større sammenheng, slik at vi blir reflekterte og samfunnsbevisste. Det utgjør dermed et viktig perspektiv man må ta høyde for i sosialpedagogiske diskurser og problemstillinger.

Målsetningen om å unngå at individet styres av samfunnet betyr altså ikke at man skal la være å ta hensyn til omverdenen og medmenneskene våre. Med bredde i kunnskapen vår skal hver enkelt kunne vurdere og reflektere over konsekvensene av valgene sine. Hver enkelt skal bli i stand til å tenke selvstendig og ikke blindt la seg lede av for eksempel samfunnsmessige trender, politiske ideologier eller religiøse overbevisninger.

Vår individuelle selvdannelse berikes av å være i dialog med andre mennesker. Dette tydeliggjøres i sosialpedagogikkens perspektiv på individ og fellesskap, hvor samfunnet ikke bare representerer en utfordring, men også en ressurs. Kunnskap om samfunnet skal ikke kun brukes til frigjøring og utvikling av selvet. Den er også til for at individer skal bli en del av samfunnet og for å kunne forbedre det. Det handler om å skape vilkår for inkludering og bekjempe samfunnets ekskluderingsmekanismer.

Selv om fellesskap får en sentral betydning i menneskers utvikling, understrekes det at disse ikke må brukes instrumentelt som en pedagogisk teknikk. For at deltakelse i fellesskap skal føre til læring og utvikling er det sentralt at dette fellesskapet oppleves som meningsfullt og tillegges positiv betydning av deltakerne selv.

For å kunne bli inkludert og bli medlem av fellesskapene må man leve opp til forventningene som stilles til atferd, verdier og holdninger. *Oppdragelse* handler i stor grad om å lære seg disse forventningene. Det finnes derimot ulike sett av forventninger i forbindelse med religion, politikk, vitenskap og økonomi. I dannelsesperspektivet sidestilles disse forventningene.

Oppdragelsen skal videre være basert på dialog, hvor den som oppdras ses på som et subjekt. Dette knyttes til forestillingen om menneskers *formbarhet*. Større grad av asymmetri i relasjonen krever større påpasselighet på at oppdrageren ikke styrer eller manipulerer den som oppdras. Dette blir spesielt viktig å huske på i sosialpedagogiske sammenhenger med brukere som befinner seg i marginaliserte eller ekskluderte posisjoner.

Oppdragelse innebærer en viss grad av kontroll, men målsetningen er at oppdrageren skal oppheve makten sin. Dette ser vi igjen i begrepet *negativ oppdragelse*. Her rettes oppmerksomheten mot det pedagogiske paradoks, det vil si hvordan vi skal oppdra noen til å følge verdier som vi selv ikke gir dem. Det handler om oppdragelse til selvstendighet og selvvirksomhet, som innebærer å bruke fornuften og å tenke selv.

Dannelsesbegrepet inneholder en politisk dimensjon, hvor hver enkelt skal få den nødvendige kunnskapen som kreves for å kunne delta i samfunnsdebatten. Hvis barn og unge skal kunne oppfylle dette må de bli inkluderte i samfunnet og lære hvordan samfunnet påvirkes, i form av demokratiske og politiske prinsipper. Med dette mener jeg ikke at alle trenger å bli politikere. En forståelse for det politiske system og deltakelse ved valg kan også gjelde som deltakelse i samfunnsdebatten og forbedring av fellesskapet.

Etter min forståelse er det i dannelsesperspektivet ikke mulig å velge bort denne politiske innføringen, verken i undervisning eller oppdragelse. Hver enkelt kan velge i hvilken grad han vil delta i det politiske liv, men alle skal få forutsetningene som kreves for å delta hvis han skulle ønske dette på et senere tidspunkt. Trekker vi samtidig inn Natorps begrep «*viljens pedagogikk*» og hans målsetning for oppdragelsen, skal barn og unge oppdras til å ville delta i samfunnsdebatten. Dette er et aspekt ved dannelses og sosialpedagogikk som, etter min mening, burde vies mye større oppmerksomhet.

Det samme gjelder forventningen om at vi kontinuerlig skal utvikle oss. Det kan høres urimelig ut: Hvorfor skal jeg utvikle meg hele tiden hvis jeg er fornøyd med meg selv slik jeg er? Jeg mener ikke at dette er et argument for å signere livstidsabonnement på selvhjelps bøker. Jeg vil presisere at utviklingen skal skje ut ifra hvert individs forutsetninger, noe som betyr at forventningene vil variere avhengig av personlige forutsetninger. Samtidig skal også hver enkelt ta selvstendige valg, og ikke styres eller manipuleres. Dette legitimerer ikke maktbruk for å tvinge noen over i kontinuerlig utvikling. Det oppfordrer imidlertid til et større fokus, enn det jeg mener sosialpedagogikken har i dag, på utvikling forstått som noe mer enn kun inkludering. Dannelsesbegrepets helhetsperspektiv mener jeg er et egnet utgangspunkt for denne utviklingen.

Når jeg påpeker dannelsesbegrepets betydning for sosialpedagogiske spørsmål, tenker jeg for eksempel på utarbeidelse av lover og forskrifter, læreplaner eller i direkte arbeid med brukere. Dannelsesbegrepet gir grunnlag for refleksjon over måten vi gjør arbeidet vårt på og over målsetningen med dette arbeidet. Bidrar det vi gjør til at individet får utviklet seg i henhold til sine forutsetninger? Kommuniserer vi på en dialogisk måte hvor vi forsøker å se situasjonen fra den Andre sitt ståsted? For eksempel peker Madsens (2006) tanker om differensiert integrering på at

inkludering i samfunnet ikke er ønskelig for enhver pris. Ikke alle har forutsetningene for full deltakelse, da blir det viktigere å respektere deres integritet enn å holde fast ved prinsippet om samfunnsdeltakelse.

Koblingen mellom dannelse og inkludering gjør at problemstillinger i forbindelse med dannelse avhenger av hvordan man forstår forholdet mellom individ og samfunn. Eksempler på ulike forståelser nevnte jeg i kapittel 2 og 3, med blant annet Luhmann, Goffmann og Madsen. Denne forståelsen må derfor hele tiden utvikles med samfunnet og kan ikke defineres en gang for alle.

Samtidig som det finnes ulike forståelser av forholdet mellom individ og samfunn innen sosialpedagogikken, finnes det ulike forståelser av dannelse. Jeg har vist til hovedtrekkene ved de forståelsene jeg har valgt meg ut i min oppgave. Disse har tatt utgangspunkt i opprinnelsen til dannelsesbegrepet og sosialpedagogikken. Som jeg har vist har sosiologiske teorier stor innvirkning på den sosialpedagogiske forståelse av forholdet mellom individ og samfunn. Det finnes flere variabler som kan forandre forståelsen av sammenhengene i problemstillingen min.

Mine konklusjoner trenger med andre ord ikke å være riktige eller sanne og de trenger ikke å være de eneste riktige. Det oppgaven min sier noe om er hvordan jeg, på bakgrunn av kildene mine, tolker dannelsesbegrepets relevans for sosialpedagogikkens forståelse av forholdet mellom individ og samfunn.

Slik jeg ser det representerer dannelsesbegrepet en nødvendig balanse mellom individ og samfunn, som må legges til grunn for refleksjon over sosialpedagogiske utfordringer. Begrepet forfekter individets frihet og kjemper mot styring av mennesker ved hjelp av ytre kontroll og ulegitimert maktbruk. Samtidig anerkjennes fellesskapets påvirkningskraft og betydning for enkeltmenneskets livsførsel og utvikling. Veien til selvstendighet og kontroll over eget liv ligger i kunnskap om samfunnsmekanismene, og et bevisst forhold til politikk og samfunnets utvikling. Dannelsesprosessen vedvarer livet ut og avhenger av at den enkelte aktivt deltar i sin egen dannelse. Selv om dannelse er en selvstendig prosess handler det ikke om egoisme. Fellesskapet skal utvikles til det beste for alle. Dannelsesprosessene berikes av dialog og interaksjon med medmennesker og omverden. Fellesskap er kun en ressurs hvis det oppleves som meningsfullt av deltakerne selv. Menneskelig variasjon blir sett på som en ressurs, både i enkeltindivider og i menneskeheten som helhet. Betydningen av menneskets ulike sider sidestilles.

Litteratur

Allwood, J., & Gunnarsson, M. (2003). *Bildning: en begreppsanalys* (Vol. S 29). Göteborg: Institutionen.

Arnøy, T. A., Bostad, I., Dørum, O. E., Hagtvatn, B., Lindseth, A., Løvlie, L., . . . Strand, R. (2009). Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre - Innstilling fra Dannelsesutvalget for høyere utdanning. Hentet fra Universitetet i Bergen; dannelsesutvalget internettside: <http://www.uib.no/filearchive/innstilling-dannelsesutvalget.pdf>

Benner, D. (2005). *Tekster til dannelsesfilosofi: Mellem etik, pædagogik og politik*. Århus: Klim.

Bisgaard, N. J. (2009). Socialpædagogik Hentet 26.05, 2011, fra http://www.denstoredanske.dk/Erhverv,_karriere_og_ledelse/P%C3%A6dagogik_og_uddannelse/P%C3%A6dagogik,_didaktik_og_metodik/socialp%C3%A6dagogik

Bø, I. (2000). *Barnet og de andre: Nettverk som pedagogisk og sosial ressurs*. [Oslo]: Universitetsforl.

Fossland, J. (2004). Wilhelm von Humboldt: Dannelse og frihet - det moderne universitetet *Pedagogikkens mange ansikter: pedagogikkens idéhistorie fra antikken til det postmoderne* (pp. 199-214). Oslo: Universitetsforl.

Hellesnes, J. (1975). *Sosialisering og teknokrati: Ein sosialfilosofisk studie med særleg vekt på pedagogikkens problem*. Oslo: Gyldendal.

Kronman, A. T. (2007). *Education's End: Why Our Colleges and Universities Have Given Up on the Meaning of Life*. New Haven, Conn.: Yale University Press.

Løvlie, L. (2003). The Promise of Bildung. I L. Løvlie, K. P. Mortensen & S. E. Nordenbo (s. 151-170).

Løvlie, L., Mortensen, K. P., & Nordenbo, S. E. (2003). *Educating Humanity: Bildung in Postmodernity*. Malden, Mass.: Blackwell Publ.

Madsen, B. (2006). *Sosialpedagogikk: Integrering og inkludering i det moderne samfunnet*. Oslo: Universitetsforl.

Mathiesen, R. (2008). *Sosialpedagogisk perspektiv på individ og fellesskap*. Oslo: Universitetsforl.

Moen, O. M. (2009). *Frihet og dannelse: En innflytelsesteoretisk studie av Wilhelm von Humboldts betydning for John Stuart Mill*. O.M. Moen, Oslo.

Nordenbo, S. E. (2003). Bildung and the Thinking of Bildung. I L. Løvlie, K. P. Mortensen & S. E. Nordenbo (s. 25-37).

Nordland, E. (1997). *Gruppen som redskap for læring*. Oslo: Ad notam Gyldendal.

Peukert, H. (2003). Beyond the Present State of Affairs: Bildung and the Search for Orientation in Rapidly Transforming Societies. I L. Løvlie, K. P. Mortensen & S. E. Nordenbo (s. 105-121).

Skjervheim, H. (2002). *Mennesket*. Oslo: Universitetsforl.

Sommer, D. (2003). *Barndomspsykologi: Udvikling i en forandret verden*. København: Hans Reitzel.

Storø, J. (2008). *Sosialpedagogisk praksis: Det handler om hva du gjør*. Oslo: Universitetsforl.

Svendsen, L. F. H. (2011). Postmodernisme – filosofi Hentet 02.03., 2011, fra <http://www.snl.no/postmodernisme/filosofi>

Wikipedia. (2011). Postmodernisme Hentet 02.03, 2011, fra <http://no.wikipedia.org/wiki/Postmodernisme>