



Uio • Universitetet i Oslo

Utviklingen av dannelsbegrepet hos Wilhelm von Humboldt, Johann Friedrich Herbart, John Dewey, Ellen Key og Wolfgang Klafki.

Dannelsbegrepets evolusjon gjennom de pedagogiske teoriene til Humboldt, Herbart, Dewey, Key og Klafki.

Av Per Sogaard.

Utdanning, danning og oppvekst.

Pedagogisk institutt.

Utdanningsvitenskapelig fakultet.

Vår 2021.

Forord.

Min store takknemlighet for kyndig og grundig faglig veiledning rettes til førsteamanuensis Harald Jarning ved det Utdanningsvitenskapelige fakultet. Din hjelp, støtte og inspirasjon til å spore opp stimulerende kilder til oppgaven, har vært en fryd og en glede som har lært meg mye. Derrest vil jeg rette en hjertelig takk til min kjære mor Erna Søgaaud, som med sin empatiske vennlighet og oppmuntring har vært til betydelig oppbyggelse for meg.

Denne masteroppgaven er skrevet under dramatiske verdensbegivenheter, men jeg har likevel klart å finne en slags indre ro, en *ataraxia*, gjennom å søke det gode liv, *eudaimonia*. Dette har hjulpet på min praktiske visdom, *fronesis*, gjennom å ta i bruk kunnskap til undersøkelser og skriftlig produksjon som en art *techne*.

Herunder vil jeg benytte anledningen til å takke Det utdanningsvitenskapelige fakultet og ikke minst personalet og mine medstudenter ved utdanning, danning og oppvekst for to lærerike, fruktbare og stimulerende år med flott undervisning.

Da gjenstår det kun å ønske leseren god fornøyelse og en begivenhetsrik dannelsesreise med skriften som medium.

Per Søgaaud, mai 2021, Oslo.

SAMMENDRAG

MASTER I PEDAGOGIKK – MASTEROPPGAVE

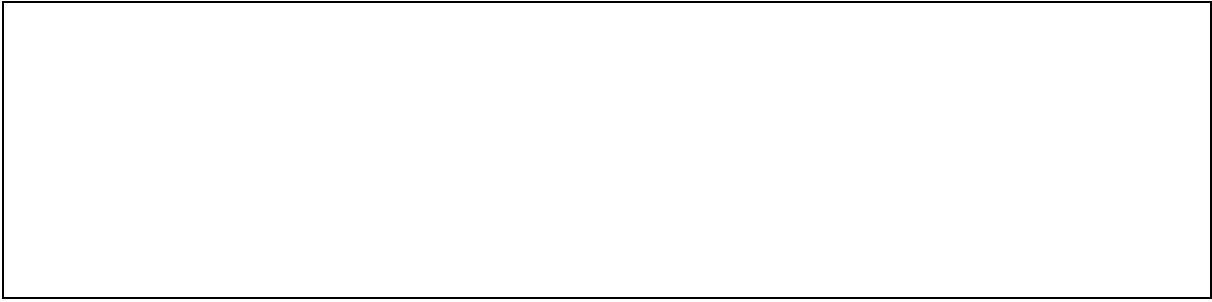
Tittel	Utviklingen av danningsbegrepet hos Wilhelm von Humboldt, Johann Friedrich Herbart, John Dewey, Ellen Key og Wolfgang Klafki. -Danningsbegrepets evolusjon gjennom de pedagogiske teoriene til Humboldt, Herbart, Dewey, Key og Klafki.
Av	Per Sjøgaard.
Emnekode	PED4392.
Semester	Vår 2021.

Stikkord

I denne oppgaven vil jeg belyse utviklingen av danningsbegrepet gjennom å undersøke ulike aspekter knyttet til de pedagogisk-filosofiske danningsteoriene hos Wilhelm von Humboldt, Johann Friedrich Herbart, John Dewey, Ellen Key og Wolfgang Klafki. Dette vil jeg gjøre ved å anvende både primær og sekundærkilder og fortolke disse hermeneutisk. Gjennom denne prosessen søker jeg å analysere de ulike komponentene som hører til danningsbegrepet i dets ulike historiske fremtredelsesformer. Her vil jeg også undersøke noen av de metaperspektiver som vokser frem ved å se på mønstre i danningsbegrepets evolusjon på et overordnet nivå. Her har ulike dimensjoner blitt tilført danningsbegrepet, slik som den til-seg-selv frigjorte *Selbstbildung* og *Sich-Bilden* hos Wilhelm von Humboldt, koblet til et modernisert forskningsuniversitet. Hos Johann Friedrich Herbart finner vi en systematikk knyttet til kunnskaper, oppdragende undervisning og skoleorientert allmenndanning, knyttet til en utvikling av forestillingskretsene i sinnet og en moralsk karakterdannelse. Beveger vis oss videre til den amerikanske pragmatisten og utdanningsfilosofen John Dewey, kan en der spore en progressiv danning knyttet til demokratiet som livsform. Går vi videre til Ellen Key, finner vi der en ide om folkedanning, koblet til en feministisk ide om danning, som rommer både en sterk estetisk orientert individualitet og et frihetlig sosialistisk samfunnssystem. Wolfgang Klafkis setter søkelys på en analyse av danningshistorien.

Dette skjer gjennom de kulturelt innholdsorienterte materiale og identitetsutviklende formale danningsteoriene, og hans eget dannelsesbegrep om den kategoriale danningen gjennom begrepene. Videre vil hans nøkkelproblemer knyttet til samfunnets nåtid og mulige fremtidsscenarioer bidra til å fremme en dannende bevissthet knyttet til opplæringen av nye generasjoner av borgere gjennom skolesystemet og den faglige opplæringen.

Språket og begrepene, nærmere bestemt utviklingen av en språklig bevissthet og modning, blir på mange vis danningens medium. Et adekvat faglig og etter hvert vitenskapelig begrepsapparat, hører med i dette komplekse bildet av fenomenet danning. Videre bør dannelsesbegrepet fortolkes i et samspill med både et handlingsaspekt og en selvrefleksiv kognisjon knyttet til dette. Herunder tolkes dannelsesbegrepet både vidt og mer snevert, avhengig av faglig-teoretisk kontekst for analysen. Dannelsens dynamikk og prosesser, både metateoretisk og ved sine historisk situerte og kontekstuelle særpreg, vil her gjøre seg gjeldende gjennom et livsløpsperspektiv.



1.0 Innledning.....	s.7
1.1 Danningsbegrepets dynamiske struktur.....	s.8
1.2 Mellom tradisjon og innovasjon.....	s.12
2.0 Kunnskapsoversikt og aktuelle teorier.....	s.13
2.1 Teoretisk rammeverk.....	s.14
2.2 Posisjonering i forhold til litteratur og tidligere forskning på området.....	s.14
3.0 Når tekster er forskningsmateriale. Metoder i humanistisk utdanningsforskning.....	s.20
3.1 Hans-Georg Gadamer og den filosofiske hermeneutikken.....	s.21
Virkningshistorie.....	s.22
Horisontsammensmeltning.....	s.24
3.2 Ideologikritikk i lys av hermeneutikken.....	s.25
3.3 Om bruken av evolusjonsbegrepet.....	s.26
3.4 Institusjoner som bærere av kollektive tradisjoner.....	s.27
3.4 Problematisering av egen posisjon.....	s.28
3.5 Semantiske nyanser ved oversettelse.....	s.29
Kapittel 1. Hoveddel. Fem forfatterskap-profil og nøkkelarbeider...s.31	
4.0 Wilhelm von Humboldt (1767-1835) og det nyhumanistiske dannelsesideal. Goethe-tiden i Tyskland.....	s.31
Filantroper versus nyhumanister i pedagogikkens idehistorie.....	s.31
4.1 Bildsamkeit – menneskelige dannelsesmuligheter.....	s.33
4.2 Det humboldtske universitet.....	s.37
5.0 Johann Friedrich Herbart og dannelse gjennom den systematiske utdannelse.....	s.40
5.1 Utviklingen av elevens forestillingskretser.....	s.41
5.2 Moralitetens utvikling som det høyeste målet.....	s.44
5.3 Den mangesidige interesse.....	s.45
6.0 John Dewey (1859-1952) og demokratiseringen av dannelse.....	s.46
6.1 Den pragmatiske utdanningsfilosofien.....	s.48
6.2 Læreplanen og dannelse hos Dewey.....	s.50
6.3 Utdannelse som en livsnødvendighet.....	s.50
6.4 Mål i utdanningen.....	s.53
6.5 Vekst, muligheter og erfaring i utdanningen.....	s.54

7.0 Ellen Key og et feministisk folkedanningsbegrep.....	s.56
7.1 Kritikk av det etablerte skolesystemet.....	s.58
7.2 Livsdanning og skapelsen av personligheter.....	s.59
7.3 Danning til medborgerskap.....	s.61
7.4 Dynamisk, individuell og samfunnsdanning.....	s.63
8.0 Wolfgang Klafki og den kategoriale danningen.....	s.64
8.1 Nyanseringer av danningstradisjonen.....	s.65
8.2 Didaktisk dannelsesinnhold.....	s.66
8.3 Materiale og formale dannelsessteorier.....	s.68
8.4 Tidstypiske nøkkelproblemer.....	s.71
8.5 Dannelse og faglighet.....	s.75
9.0 Sammenlikning og drøfting.....	s.79
9.1 Overblikk over forfatterskapene.....	s.81
9.2 Fem forfattere-to språkområder, to hundre år.....	s.82
9.3 Allmenndannelse. Dannelse og didaktikk.....	s.83
Middelalder og reformasjon.....	s.85
9.4 Mønsteretema på overordnet nivå.....	s.86
9.5 Folkedannelse gjennom allmenndannelse.....	s.89
9.6 Komparative dimensjoner hos de fem tenkerne.....	s.91
10.0 Refleksjon over mulige videreføringer av arbeidet.....	s.93
11.0 Funn og konklusjon.....	s.94

1.0 Innledning.

I denne oppgaven er formålet å undersøke koblingene og vekselvirkningen mellom ulike teoretiske innganger til dannelsbegrepet og de endringsprosesser som har transformert synet på danning. Dette vil jeg gjøre ved å belyse sentrale aspekter ved den pedagogisk-filosofiske og danningsteoretiske tenkningen til sentrale aktører som Wilhelm von Humboldt (1767-1835), Johann Friedrich Herbart (1776-1841), John Dewey (1859-1952), Ellen Key (1849-1926) og Wolfgang Klafki (1927-2016). Fem forfatterskap gjennom to hundre år vil med andre ord anvendes for å belyse dannelsbegrepets evolusjon. Et bakteppe her vil være både faghistorisk og pedagogisk-filosofisk fremvekst av de ulike danningsteoriene. Et hovedfokus vil ligge på de dannelsprosesser som foreligger fra myndig alder og utover livsløpet. Samtidig vil dette handle om porøse skiller med hensyn på at dannelsbegrepet tidvis overlapper og er påvirket av en helhetlig livsforståelse gjennom oppdragelse, sosialisering og utdanning.

Den pedagogiske filosofen Rebekka Horlacher og hennes verk «*The Educated Subject and the German Concept of Bildung*,» kan vise seg fruktbar for denne oppgavens problemstilling. Her fremheves et komplekst, historisk foranderlig og mangesidig dannelsbegrep, med vekt på dannelsen som et utdanningsorientert begrep. Dette feltet utgjør et konglomerat av ulike meninger, verdier og tradisjoner. Utdanning som dannelse hos Moses Mendelssohn (1729-1786), ble et samlende svar på etiske, antropologiske, estetiske og religiøse spørsmål i tiden, under en pluralitet av mulige sannheter og praksiser. Herunder opplysningstidsidealene, meningsmangfold i kontrast til dogmatisme, trosfrihet, sannhetspluralisme og pragmatisme knyttet til de respektive politiske styringssystemene i relasjon til personlig og kollektiv vekst. Filosof og teolog Meister Eckhart (1260-1328) trekkes frem av Horlacher som en skikkelse som Mendelssohns perspektiver på *Bildung* kan forankres i. Herunder foreligger det en metafysisk kristen mystikk, som i lys av dannelsbegrepet fremhever å transcendere den naturlige eksistens gjennom en selvrefleksjon bygget på en *imitatio christi*. Gjennom en slik *unio mystica* var idealet at en gjennom en slik prosess kunne bringes til klarhet og innsikt om seg selv og nå den høyere menneskehet. Horlacher peker også på bildungsbegrepets røtter i forestillingen om det tyske ordet *bildunga*, som opprinnelig speilet en forming av naturmaterialer til kulturelle artefakter, slik som eksempelvis pottemakeri. Dannelsbegrepet rommer følgelig både estetiske, humanistiske, metafysiske, utdanningsorienterte, moralsk-etiske, værensmessige, politiske og ideologiske aspekter. Alle disse ulike dimensjonene kan

knyttet opp mot selvets åndelige utviklingsprosess og karakterutvikling, satt i et samvirke med en større samfunnskontekst med vekt på utdanning (Horlacher, 2017, s.8 f.). Det kan i lys av dette argumenteres for danningsbegrepets komplekse pluralitet, gjennom et polart spenningsforhold mellom frihet og tvang, allmenndanning knyttet til skolen som institusjon og den selvformende livslange kulturelle, estetiske, etiske, praktiske, kunnskapsmessige, begrepsmessige og eksistensielle danningsprosess. Et annet polart spenningsforhold vil kunne utfolde seg i dialektikken mellom indre vekst og ytre forming, mellom det nødvendige og det praktisk mulige. En mulig syntese her kan bestemmes gjennom en selvrefleksiv handling, der subjektet og dets livsverden står i et prosessuelt og dynamisk samspill, uten et fast endemål.

Ingerid Straume forankrer danningsbegrepet i en relativiserende kulturkontekst, slik at ulike historiske og sosiokulturelle kontekster vil muliggjøre ulike former for danning. Utformingen og selvformingen til en spesifikk sosial type med tilhørende karaktertrekk og idealer, tilhører ifølge Straume noe universelt i betydningen fellesmenneskelig, samtidig som danningen gis partikulære uttrykk innenfor de rammer som kulturen til enhver tid setter. Ethvert samfunn besitter da en eller annen form av danningsidealene, med det til felles at individet formes til noe, gjennom oppdragelse, sosialisering, utdanning og danning i et samspill. Dette foregår innenfor en samfunnsmessig orden og et kulturelt hegemoni. Tid, sted, skikker og normer speiles i det bildet av mennesket som søkes virkeliggjort, slik at overordnede maktstrukturer og hierarkier vil gjøre seg gjeldende. Disse danningsidealene er på ingen måte statiske, snarere handler dette om en dynamisk og omskiftelig identitetsprosess. I sum finnes det en myriade av danningsidealene, hvor disse mer eller mindre høyverdige ideene endrer seg med politiske, ideologiske og materielle mentaliteter, verdier og kontekster. Især gjelder dette de innebygde spenninger og brytninger som allerede foreligger i danningsbegrepet som en strid mellom ulike posisjoneringer og praksiser (Straume, 2016, s.17-18).

1.1 Danningsbegrepets dynamiske struktur.

Her kommer det selvrefleksive og omskiftelige ved kulturen og det sosiale liv inn. Danning handler for Ingerid Straume om å bli et subjekt i en kultur, men utkrystalliseres særskilt i de samfunn hvor danningsbegrepet blir gjenstand for en filosofisk analyse og refleksjonsprosess, både av indre og ytre art. Danningsbegrepet rommer her en dynamisk kompleksitet, med stridende tolkninger og perspektiver, og et indre paradoks bestående av en vekselvirkning mellom aktør og struktur. Straume fremhever den tyske begrepshistoriker Reinhart Koselleck

sin påpekning av dannelsesbegrepets oppbygning av produktive spenninger. Herunder vil dannelsesbegrepet kunne fremtre både i opposisjon til dannelsesnormer i kulturen og som en del av det samme. Her vil det foreligge en selvrefleksiv komponent som gjør at dannelsesbegrepet får en selvkritisk anvendelse, både i form av å kunne destabilisere etablerte normkodekser og metateoretisk stille grunnleggende spørsmål til etablerte verdier på nye måter og fra nye vinklinger. Slike grunnlagsspørsmål som gjelder dannelsesbegrepet, kan både etablere nye idealer og stille spørsmål til de fremtredelsesformer som tradisjonen i den aktuelle historiske konteksten har fremstilt som overordnet. Danning som begrep er forankret i det sosiale og det kulturelle, som en del av den politiske offentlighet og dominante diskursive formasjoner. For de respektive myndigheter har begrepet historisk sett en rekke ganger vært anvendt til å legitimere reformer av sosialpolitisk karakter, især knyttet til de statlig drevne utdanningsinstitusjoner. Dette aspektet knytter Ingerid Straume opp til ideen om opplysning med dens søkelys på autonomi og en gradvis fremtreden av folkedanning (Straume, 2016, s.17-18).

Vi ser her et mangefasettert og komplekst dannelsesbegrep som historisk betraktet har fått en rekke ulike uttrykksformer i de konkrete fortolkninger av teoretiske idealer. I sum kan dette forstås som et humanistisk, mangesidig og allment dannelsesideal som igjen har visse røtter i den antikke dannelses, som det oldtidige greske *paideia*, forstått som formingen av den enkelte til å bli en del av de kulturelle, moralske, metafysiske og kunnskapsmessige tradisjonene og fellesskapet. Dette inkluderte en videreføring mellom generasjonene av det eksemplariske, som rommet både et strukturert utdanningsløp, oppdragelse, kultivering og en sondering mellom de kollektive forpliktelser og styrkingen av individets selvforming (Fosheim, 2016, s.67). I dette bildet ligger det også en forestilling om å bli et medmenneske, å være til gagn og støtte for sine medborgere, å utvise empati og medfølelse. Samtidig vil dannelsesbegrepet romme både selvskapelse, selvlovgivning og en eksperimentell grunnholdning der en kan prøve og feile uten å nå noen tilstand av idealitet i form av perfeksjon. Dannelsesprosessene handler snarere om en mer eller mindre kontinuerlig selvforbedring og selvutvikling uten et statisk endemål. Denne selvdanningsprosessen skjer gjennom selvbelysning, selvets frigjøring til-seg-selv som et autonomt og autentisk subjekt i verden. En selvdeterminering gjennom selvbestemte mål for livet, og en vilje til selvtransformasjon til en ny mennesketype, en foredlet og opphøyet versjon av seg selv, som en unik og særpreget måte å være i verden på. Derav ideen om en livslang dannelsesprosess.

Utdanningsfilosof Bernt Gustavsson fortolker danningsbegrepet som bestående av to aspekter som er ment å samvirke, en fri og selvskapende prosess og en strukturert og skolerettet gjennom faglig danning. Det svenske ord som favner dannelse, *bildning*, kan i henhold til Gustavsson kobles til å danne som *bilda* og *billede*, som et idealbilde av hva mennesket kan formes til eller en retning for en fremtidig værensform. Bernt Gustavsson betoner hvordan faglige autoriteter danner noen, og samtidig skal vedkommende danne seg selv gjennom modning og refleksjon. Dette kan kobles til å sette mennesker i stand til å få klarhet i og bringe frem, gjennom selvbelysning og selvbevissthet, den særpregede og unike personlighet. Mennesket skaper seg selv og blir formet av de omkringliggende samfunnsinstitusjoner, slik at de ved de ulike dannelsesprosessene foreligger en dobbelthet. Ut fra dette fremtrer dannelsen som sammensatt, hvor komponentene er tenkt å virke gagnlig både for den enkelte og for samfunnet. På den ene siden vokser dannelsen frem som en fri, kreativ, lekende, eksperimenterende, utforskende, selvskapende vekstprosess, uten fastsatte og entydige mål og idealer. På den annen side historiseres dannelsesbegrepet, hvor strukturelle føringer og idealer har vekslet gjennom tidene og satt begrensninger for menneskets utfoldelsesmuligheter. De respektive historiske periodene har ifølge Gustavsson variert mellom klare og fastsatte forbilder med en sterk målstyring, mens det til andre tider har vært den frie vekst som har rådet grunnen (Gustavsson, 2016, s.18 f.). Her løfter Bernt Gustavsson frem sin avhandling om dannelsestradisjonen, *Bildningens väg*, hvor dannelse er pakket ut som et dynamisk element gjennom samfunnsprogresjonen, som inkorporerer både perioder med fri vekst og målrettede idealer gjennom dannelsesinstitusjonene. Under visse historiske epoker har dannelsen vært fortolket og bearbeidet som en dynamisk helhet, komponert av begge de to dimensjonene. Slik sett kan dannelsen fremtre som en vital del av kultur og samfunn (Gustavsson, 2016, s.19).

For Gustavsson må vi unngå å halvere og overforenkle dannelsesbegrepet, til kun å handle om frie personlige vekstprosesser uten klare mål og idealer, eller kun om dannelsesinstitusjoners programmatisk mål, idealer og faglige kompetanseområder som skal forme gode samfunnsborgere. Vi trenger begge dimensjonene ved dannelsesbegrepet, hevder Gustavsson. Gjennom romantikkens historiske periode, fra cirka 1770 til 1850, kom de fremherskende åndsstrømninger og det intellektuelle klimaet, til å overbetone den indre vekst, selvrealisering, emosjonelle stemninger, det psykiske symbolske og poetiske liv, nærheten til naturen og instinktene og en dyrkelse av det geniale menneskets selvskapelse. Dermed ble den åndelige aristokrat frikoblet fra kulturen og samfunnet, noe som både var urealistisk og uheldig med

hensyn på samfunnets og det politiske livs behov og krav. Mennesket tilhører en større strukturell, sosial, kulturell, økonomisk og politisk helhet, som det hverken bør eller kan sette seg fri fra, men heller virke til beste for. Dannelse muliggjøres heller ikke ifølge Gustavsson, uten de humanistiske og demokratiske forutsetninger som selve ideen vokser ut av. På den annen side skal en heller ikke halvere dannelsen gjennom kun å betone de på forhånd bestemte mål ut fra statsapparatets behov og krav, hvor en konformitet og kollektivismen uten individualitet kan ende i en innautentisk kulturell imitasjon og rigid værensform (Gustavsson, 2016, s.19-20). Følgelig er dannelsesbegrepet bygget opp av både en subjektiv, indre og personlig komponent, og en ytre objektiv komponent bestående av idealer og mål fastsatt gjennom utdanningsprogrammer, læreplaner, statlige forordninger, samfunnets krav og politiske føringer. De to delene av dannelsesbegrepet bør omkalfatres, smeltes sammen og gis en konstruktiv retning, slik at en helhetlig dannelse av karakteren og samfunnet kan muliggjøres. Dannelsens reise er en vandring ut i det ukjente, dette ennå ikke, dette kanskje, en villmark som utforskes og hvor nye stier kan oppdages, samtidig som dannelsesprosessen forankres i det nære, trygge og kjente (Gustavsson, 2016, s.20-21).

Vi ser her en helhetlig dannelseside og praksis, et polart spenningsforhold mellom dannelsens subjektive og objektive aspekt. Et forsøk på å få frem et samvirke mellom indre motivasjon og vekst, sammen med faglig, læreplanforankret og institusjonell dannelse og et humanistisk og demokratisk medborgerskap som forplikter i kraft av et fellesskap. Målet er å unngå ensidighet, overdreven formalisme og skjevutvikling, men snarere å forme produktive og konstruktive demokratiske samfunnsmedlemmer og selvutviklede, selvformende og autonome aktører som aktiverer sin skaperkraft, motivasjon og læringsglede. En tredje posisjon, som en antitese til syntesen som favner indre vekst og ytre strukturell forming av identiteten, er en selvovervinnende transformasjonsprosess der en arbeider på seg selv gjennom en selvformende og systematisk prosess. Denne selvbelystende indre strid, med en utkrystallisering av en dypere vilje, kan hevdes å utgjøre en egenartet dannelsesvei som favner flyt som en værensform ontologisk betraktet. En slik danningstilnærming innehar den kritiske selvgranskning som epistemisk praksis. Dette kan argumenteres for å inneha en dekonstruerende og rekonstruerende dannelse, hvor psykens dyriske og fornuftige aspekter forenes og virker sammen mot en høyere værensform. En metadanning koblet til en selvets evolusjon, en systematisk dannelse med sikte på et ennå ikke, en forbedring, og en endring av egen mentalitet og praksis, i søken etter nye måter å være autentisk i verden på.

1.2 Mellom tradisjon og innovasjon.

Wolfgang Klafki fremsetter ulike historiske perioder og deres respektive bilder av danningsbegrepet som en mentalitet og praksis. Herunder det materiale danningsbegrepet som favner kulturens innhold og de formale danningsbegreper som rommer formingen av det enkelte subjekt. Danningsbegrepet har ufortjent eller ei fått et negativt ry på seg for å representere en tradisjonalistisk, konservativ og undertrykkende stillstand, som et utslag av samfunnselitenes foreskrevne etikette, moral og maktforhold (Løvlie, 1998, s.314-315). I denne oppgaven vil jeg søke å få frem en rekke ulike aspekter, transformasjoner og endringsprosesser knyttet til danningsbegrepets evolusjon, hvor også kritiske aspekter bringes inn. De kritiske momentene vil søkes å frembringes som en dialektisk prosess, hvor nyanserende synteser vil søke en mangesidighet av begrepets ulike betydningsinnhold. Herunder vil det ligge ulike momenter, hvor de ulike danningsteoretikerne orienterer seg både mot og med de rådende maktstrukturer og det kulturelle hegemoni. Samtidig kan det være klokt å peke på at historiske fremtredelser også, eller kanskje først og fremst, bør fortolkes i lys av sin samtidskontekst. Samstundes vil et humanistisk danningsbegrep romme et element av sosial rettferdighet og en frigjøring fra undertrykkende maktstrukturer. På den annen side er det viktig å unngå anakronismer, at en bedømmer fortidens kontekster med sin egen samtids dominante verdier og anskuelser.

Her er det samtidig viktig å påpeke at den amerikanske pedagogiske tradisjonen ikke opererer med noe eget danningsbegrep. Hos John Dewey møter vi isteden begrepet *education*, som rommer både oppdragelsesmessige, utdanningsmessige og dannelsorienterte komponenter. Det blir derfor viktig å tydeliggjøre i hvilke kontekster Dewey vektlegger perspektiver på danning. Selv om denne masteroppgaven betoner teoretiske perspektiver på de dannelsprosesser som foreligger fra myndig alder og gjennom livsløpet, vil det hos Friedrich Herbart likevel bringes inn noen momenter fra hans tenkning omkring oppdragende undervisning av mer grunnleggende art. Årsaken er at dette er et sentralt moment ved hans tenkning omkring danning, som følgelig hører med til analysen. Videre forankrer begrepet oppdragende undervisning de påfølgende dannelsprosesser gjennom livsløpet, ved å skape et fundament for disse.

2.0 Kunnskapsoversikt og aktuelle teorier.

Grunnlagsspørsmål innen pedagogikken.

Et verk som kan vise seg anvendbart som en åpning inn til feltet, er utdanningsforsker Reidar Myhres «*Grunnlinjer i pedagogikkens historie,*» hvor en historisk-pedagogisk gjennomgang av fremveksten av ulike læringsperspektiver, praksiser og epistemiske antagelser angir et bredt faglig register. Temaet danningssteori, angitt som forming og vekst gjennom ulike tilnærminger, peker mot ulike lærings- og utviklingsperspektiver hvor eksempelvis den tyske Bildungs-tradisjonen favner et helhetlig pedagogisk grunnsyn hvor intellekt, ånd, skaperkraft, personlighet, samfunnsmandat, faglig kunnen og praktisk virke gis en kreativ syntese. Andre verker inne feltets forskningslitteratur jeg vil anvende, er idehistoriker Sven-Eric Liedmanns verk «*Den moderne verdens idehistorie. I skyggen av fremtiden.*» Her går han grundig inn på danningshistorien, ut fra en kritisk hermeneutisk posisjon. Det foreligger en rekke komparative elementer og Liedmann utforsker danningsbegrepets utvikling hos samtlige tenkere jeg ønsker å belyse, med andre ord Humboldt, Herbart, Dewey, Key og Klafki. Her har jeg lagt et hovedfokus gjennom å fordype meg i hans fremstilling av Wilhelm von Humboldt og John Deweys pedagogiske filosofier. Humboldt fremstilles her som en utpreget liberal tenker, som delvis virket i utakt med strukturelle maktføringer i sin politiske og pedagogiske samtid. Hans danningsbegrep fremtrer som klassisk og delvis romantisk forankret, med klare historiske røtter tilbake til den greske antikkens *paideia* om å veilede, disiplinere, utforme, opplyse og gradvis gi autonomi innenfor en samfunnskontekst som forplikter med hensyn på ansvar og konstruktivt virke for fellesskapet (Liedman, 2013, s.210-215). Samtidig kan Humboldt danningsbegrep kritiseres for vesentlige mangler, eksempelvis forholder han seg ikke til kvinners rett til utdanning, noe Liedman fremhever som et problematisk aspekt. Ved Liedmans måte å presentere og vurdere Humboldt på, fremtrer hans teoretiske posisjon som enkjønnet, med en patriarkalsk slagside. Dette gir grunn for noen kritiske tilnærminger fra Liedman, hvor både historiserende og kritisk kommenterende vinklinger gjøres gjeldende.

Et annet verk som jeg vil anvende til å analysere og posisjonere meg inn i forskningsfeltet, er idehistoriker Ronny Ambjörnsson som har forfattet et nydelig verk om Ellen Key under tittelen «*Ellen Key. En Europeisk intellektuell.*» Her leser jeg nå utdrag fra hennes omfattende dagbøker, noe som peker mot fremveksten av et feministisk og individualistisk

danningsbegrep, der retten til et eget selv og dets kultivering står i høysetet.

Fokuset vil ligge på en pedagogisk-filosofisk og idehistorisk fremstilling. Her vil jeg benytte meg av både sekundær og primærkilder, med en hovedvekt på primærkilder. Gjennom å presentere først en forskningsoversikt og deretter en teorioversikt, kan jeg legge et fundament for drøfting, vurdering og komparasjon mellom de fem danningsteoretikerne. Dette i lys av evolusjonen av dannelsesbegrepet.

2.1 Teoretiske rammeverk.

Bernt Gustavsson legger til grunn et allsidig og helhetlig dannelsesbegrep i «*Dannelse i vor tid*», som vil være sentralt sammen med Rebekka Horlacher historiserende og komplekse tilnærming i «The educated subject and the German concept of Bildung.» Ingerid S. Straume som redaktør for verket «*Danningens filosofihistorie*,» er her et anvendbart supplement ved sine rikholdige perspektiver og teoretiske innfallsvinkler. Den utdanningsvitenskapelige filosofen Peter Kemp sitt verk «*Verdensborgeren*,» vil virke supplerende med sin bredt anlagte danningshistorie, koblet til en samtidsdiagnose.

En ensidig forståelse av danning, kun knyttet til innlæring i skolen som institusjon, vil kunne lide under det Gert Biesta omtaler som innlæringsmistaket. Ved et internasjonalt målings- og rangeringsregime av kompetitiv art, hvor det lokale, regional, nasjonale og internasjonale skolepolitiske nivået kobles sammen ut fra et snevert nyttemaksimerende og økonomisk perspektiv (Biesta, 2009, s.1-2 f.). Hos filosofen Hans Skjervheim betegnes det som det instrumentalistiske mistak, hvor pedagogikkfaget kan bli fortolket som praktisk orienterte teknikker som risikerer å dehumanisere de pedagogiske objektene for handling (Skjervheim, 1972, s.1-3). Ved et forhåndsbestemt slutt punkt for læringen, vil danningprosessen kunne bli konformistisk, bristfeldig, overflatisk og i liten grad prosessert mentalt på et dypere nivå.

2.2 Posisjonering i forhold til litteratur og tidligere forskning på området.

Overordnet om forfatterskapene.

I innledningen til verket «*Pedagogikkens mange ansikter*,» om pedagogisk idehistorie, presenterer redaktørene for boken Kjetil Steinsholt og Lars Løvlie en begrepsmessig og

historisk oversikt over danning, allmenndanning, læring og utvikling. Løvlie og Steinsholt påpeker at fremtiden krever av de voksne at de tar ungdommens muligheter, vekst, oppdragelse, trivsel og læring på alvor. De skisserer opp en tidsstruktur, der oppdragelsen betegnes som et møte mellom fortid, nåtid og fremtid, under en intens pluralitet av muligheter. Det samfunn som besitter *otium*, altså fritid, eller den greske betegnelsen *skhole*, besitter også et utdanningsprogram med det siktemål å forme de nye generasjoner til en mentalitet og praksis som i mangt og meget speiler den eldre generasjonen. De strukturelle føringer tilhørende et maktapparat, med et eksplisitt pedagogisk program, trenger en legitimeringsstrategi for sin virksomhet. Løvlie og Steinsholt fremhever her hvordan en formalisert praksis må forankres av de ansvarlige aktører i en begrunnelse for etablert lærestoff og metode. Her løftes den greske betegnelsen *paidagogos* frem, oversatt til den som leder guttene til skolen. Graden av og utførelsen av autoritet ved instruksjon, oppdragelse, danning og undervisning, vil kunne veksle fra det tyranniske til det skånsomt dialogiske og samkonstruerte. Denne autoriteten gis av et samfunnsfellesskap, som igjen speiler moralske idealer, kunnskapssyn, bilde av menneskets begrensinger og muligheter, funksjonelle behov og mål (Løvlie & Steinsholt, 2004, s.9).

Arv fra antikken.

Lars Løvlie og Kjetil Steinsholt tar så for seg den greske antikke arven og dens betydning som en historisering og røttene til fremveksten av mye av den moderne pedagogiske tenkning, refleksjon og debatt. Fra Platon (427-348 fvt.) og Aristoteles (384-322 fvt.) vokser ideen og etosen knyttet til *eudaimonia*, forestillingen om hvilke handlinger og livsstil som kan aktivere det gode liv. Dette begrepet kan pakkes ut som sunnhet, lykke, suksess, å være i flyt ved å bli oppslukt i sine daglige handlinger, mental årvåkenhet, den nødvendige hvile, motstandsdyktighet mot livets prøvelser, og en åndelig blomstring gjennom livets flyt. Dette målet var koblet til livet i den greske bystaten polis og en livsform preget av folkeforsamlingen, *ekklesia*, et rettsapparat og folkets liv på torget, *agora*. For å kunne opptre med en grad av autoritet og innflytelse i disse samfunnsinstitusjonene, krevdes det en systematisk opplæring av de aktuelle borgere. Styreformen var elitær, med en kraftig mannlig bias og en moralsk-etisk og mytisk-religiøs forankring i en militaristisk krigermentalitet. I bystaten Aten vokste det frem tidlige forsøk på et begrenset demokrati, i kontrast til det aristokratiske tyranniet i Sparta. For utdanningskunsten trekkes særlig Platons læremester Sokrates (ca.470-399 fvt.) frem som en inspirasjon. Hans tilnærming til å videreutvikle

kunnskaper, innsikter, ferdigheter, kontemplasjon og kritisk-analytisk tenkeevne, foregikk på en spørrende, undrende, reflekterende dialogisk og egalitær måte. Her gjaldt det å forløse elevens egne ressurser, gjennom en dialektisk prosess, der etablerte sannheter ble satt under lupen. Retorikken, læren om talekunsten, vokser frem for alvor i denne perioden, og det forelå en strid mellom ulike kulturelle og praktiske fraksjoner, som filosofer og de mer pedantiske sofistene, og mellom sannhet og praktisk viten (Løvlie & Steinsholt, 2004, s.9).

Paideia ble fortolket og praktisert som sterkt ekskluderende, hvor kvinner, barn og slaver ble holdt utenfor et fullverdig borgerlig liv med alle juridiske rettigheter (Løvlie & Steinsholt, 2004, s.10). Den greske antikken ble av mange i moderne tid løftet frem som et forbilde, ikke nødvendigvis på alle områder, men særlig når det gjaldt filosofien og fremveksten av akademiet og den tidlige vitenskapelige metode. Den greske antikkens politiske fellesskaps hang til å dehumanisere sine motstandere som barbarer, ble i større grad forkastet. Wilhelm von Humboldt er blant de fem danningstenkerne, som svermet sterkt for den greske oldtiden, både som språkforsker og romantisk idealist. Fra særlig Sokrates sin tenkning vil det også foreligge en grad av påvirkning på både Johan Friedrich Herbart, John Dewey, Ellen Key og Wolfgang Klafki. Da sikter jeg til hans antiautoritære individualisme, hans spørrende og samkonstruerende dialektiske tilnærming til kunnskaps- og ferdighetsutvikling, hans kritiske og nytenkende holdning til mye av innholdet i tradisjonen og hans ide om livslang læring og forskning. Det nøyaktige omfanget av denne innflytelsen, kan være vanskelig å fastslå presist, men sporene lar seg finne.

Hos den romerske retoren Quintilian (ca.35-95 evt.) og hos statsmannen, juristen, akademikeren og skeptikeren i den sene romerske republikken Marcus Tullius Cicero (106-43 evt.), anså talekunsten som selve grunnpilaren og den målbærende enhet for pedagogikken, som angikk en vidt anlagt humanitet. Den greske og romerske danning var inndelt i dialektikk og retorikk, teori og praksis, sannhet i kraft av sitt eget mandat, en sannhetsgehalt som speilet det praktiske livets krav, og skulle forme borgeren til sannferdighet, estetisk bevissthet, *ataraxia* fred i sinnet, kontemplasjon, borgerskap og en grad av medborgerskap innad i samfunnsstrukturen. Sagt på en annen måte, et perspektiv på danning som favnet vidt og innebar en forming av identiteten til allsidighet, kritisk tenkning, estetisk sinnelag, politisk bevisstgjøring og en forløsning av humanitet mer allment (Løvlie & Steinsholt, 2004, s.10).

Talekunst.

Hos de fem danningsteoretikerne og utdanningsvitenskapelige tenkerne, finner vi spor av retorikk, som vekten på språkvitenskap og språklig bevisstgjøring hos især Wilhelm von Humboldt. Går vi til Johann Friedrich Herbart, kan en der spore en sterk betoning av sentraliteten i å utvikle, foredle og tale presist med et faglig og etter hvert stadig mer vitenskapelig innhold gjennom den allsidige interesse i skolen. Hos John Dewey er talekunsten betonet gjennom især det sosiale feltet, med en solidarisk innstilling speilet i et medborgerlig og inkluderende språk. Hans pragmatisk orienterte allmenndanning til demokratisk bevisstgjøring, krever også ved den gradvise modning og refleksjon, et etter hvert høyt presisjonsnivå, et vitenskapelig begrepsapparat og en mer allmenn bevisstgjøring om språkets funksjoner og virkemåter. Om vi beveger oss til Ellen Key, vil en der finne både en kritisk bevisstgjøring gjennom en språklig og dermed også kognitiv foredling, en folkedanning som krever en kunnskapsforankret språkbruk og en talekunst som speiler et estetisk sinnelag. I den kritisk-konstruktive og kategoriale danning hos Wolfgang Klafki, finner vi en talekunst som springer ut av både en faglighet og etter hvert vitenskapelighet, en kritisk bevisstgjøring som har et klart språklig aspekt, et begrepsapparat som kan åpne opp verden og gjøre den enkelte i stand til å åpne seg opp for den empiriske virkelighet, de estetiske dimensjoner, kulturelle artefakter og naturens virkemåter.

I Wilhelm von Humboldts dannelses- og utdanningslære, er dette likeverdet ennå ikke fullbyrdet. Fortsatt henger standssamfunnets utbytende elitisme fast hos ham, men samtidig ser en konturene av et brudd med tradisjonen, ved moderniserende impulser til et nytt skolesystem med rom og muligheter for lang flere av borgerne enn tidligere. Hans meritokratiske og frihetlige anskuelser på samfunnet, staten og nasjonen, virket både åpnende og lukkende, sistnevnte innebar at han fortsatt ikke tok tak i likeverd mellom kjønnene. Hos Johann Friedrich Herbart, kommer den pedagogiske ideen fra opplysningstiden, om alle menneskers likeverd og mulighet for å oppnå en tilstand av fornuft gjennom systematisk faglig opplæring. Beveger vi oss til John Dewey, er likeverdet langt mer ført ut til sin logiske sluttsats, i betydningen av enhver diskriminering, urettferdighet og forskjellsbehandling i hans utdanningsfilosofi, er å anse som skadelig, nedbrytende og noe det progressive skolesystem skulle fjerne. Dermed trer det hos ham frem et likeverd mellom samfunnsklasser, raser, nasjoner og individer. Det siste trinnet i dette større rettferdighets og dannelsesbildet, ideen om verdensborgere og globalisert likeverd, er riktignok ikke fullbrakt hos ham. Går vi til Ellen

Key finner vi dette likeverdet gjennom begrepet om folkedanning, især med en betoning av kvinnekamp og likeverd mellom kjønnene. Riktignok har hun også en meritokratisk impuls, med ideer hentet fra Nietzsches lære om overmennesket. Sistnevnte kommer særlig til uttrykk gjennom forestillingen om den enkeltes rett til å forme sitt eget liv på egne premisser.

Moderne omdanninger.

Løvlie og Steinsholt fremhever tre omdanninger knyttet til modernitetens fremvekst, som igjen kan kobles til opplysningstiden fra sent 1700-tall, med epokens vekt på den rasjonelle fornuften og naturvitenskapene, progressivismen og lingvistikken. Førstnevnte bør også betraktes i sammenheng med den franske revolusjon av 1789, bruddet med eneveldet som styringsform, og fremveksten av de amerikanske og franske liberale konstitusjonene. Disse omdreiningssaksene er bevissthet, erfaring og språk, vevet sammen med strukturelle skifter og brudd med tradisjonelle føringer innen filosofi, pedagogikk og vitenskap mer allment.

Opplysningsfilosofen Immanuel Kant (1724-1804) var en av de ypperste representantene innen bevissthetsfilosofi, med eksempelvis et skille mellom *a priori*, før sanseerfaringen, og *aposteriori*, etter sanseerfaringen. Dette med basis i den subjektive dømmekraft, vilje og de rammevilkår som fornuften stiller for kunnen og viten. Kant vektet sanseapparatets og kognisjonens evne til å persipere, begrepsfeste, klargjøre, sammenstille, resonnere kritisk og selvstendighet, samt det å ta beslutninger forankret i det kategoriske imperativet på moralens område. Dette kobles så til samtidens læreplaner, med vekt på å videreutvikle elevenes evner, for-kunnskaper og anlegg, eller mer allment i relasjon til presiseringer og forbedringer av kognisjoner med et søkelys på psykens funksjoner og kapasiteter. Med fremveksten av den moderne psykologien som en vitenskapelig disiplin på sent 1800-tall, får en også ytterligere konsolidering gjennom å sortere og differensiere lærestoffet etter elevenes modenhetsnivå. Dette samt et øket elevfokus med hensyn på tilegnelse, bearbeiding, refleksjon og reproduksjon. Bevissthetspedagogikken har satt søkelys på lærer og fagstoff i særlig grad, med andre ord det Wolfgang Klafki har betegnet som material danning (Løvlie & Steinsholt, 2004, s.10-11).

Omkring århundreskiftet 1900 forekom det en grad av brudd med bevissthetsfilosofien, og et nytt utgangspunkt i erfaringens rolle for det praktiske virke i den empiriske verden. John Dewey ble her en ledestjerne gjennom sin pragmatiske utdanningsvitenskap. Her vektlegges det som vokser frem dynamisk mellom aktør og struktur, eleven og lærestoffet. Det

relasjonelle aspektet ble belyst, med forankring i konkret praksis og forhandling i verden. Interesse ble betraktet som mellomværende, *inter esse*, uten fokus på det indre psykiske liv. Gjennom en helhetsbetraktning av den gitte sosiokulturelle situasjonen, inkludert dets materielle aspekter, ble det pekt på koblingen mellom erfaring og handling. Her foregikk det en seleksjon i kraft av prøve og feile-metoden. Erfaringspedagogikken er deduktivt problemløsende, gjerne i form av prosjektarbeid for en gruppe elever, men også mer allment i livet. På den andre halvdel av 1900-tallet får vi så den språklige vendingen, med vekt på etymologi, språk som system *langue*, og språk som talehandlig *parole*, språkspill i det sosiale felt og dynamisk språkbruk. Det er nettopp språket som setter rammene og mulighetsbetingelsene for vår forståelse og væren i verden. Språket som lyd-bilder satt i struktur, er arbitrært med hensyn på objektene i seg selv, men fungerer symbolsk for å formidle mening og sammenheng. Problemløsninger på det moralske og det politiske felt, gis nå en kommunikativ kontekst og en dialogisk prosedyre ved forhandling, normer og prinsipper (Løvlie & Steinsholt, 2004, s.11).

Wilhelm von Humboldt var en av pionerene innen lingvistikken, hvor han i verket «*linguistic variability & intellectual development*» vektlegger hvordan språket gjenspeiler det intellektuelle nivået hos både aktøren og generelt hos menneskeheten. Opprinnelig var språket å anse som en intellektuell og kreativ kraft for å skape mening og sammenheng i tilværelsen, ifølge Humboldt. Den språklige entusiasme og naturlige spontanitet, er sammenfiltret med menneskets evolusjon og sivilisatoriske historisering (Humboldt, 1836/1972, s.2-3). Med andre ord vil danningsbegrepet romme en kulturell dimensjon, i særdeleshet gjennom både retorikken og de lingvistiske strukturer. Talekunsten, både med hensyn på begrepsapparatets presisjon og faktuelle basis, den lingvistiske bevisstgjøringen og språkets poetiske dimensjoner, er av sentral betydning for danningsprosessene.

3.0 Når tekster er forskningsmateriale. Metoder i humanistisk utdanningsforskning.

I denne oppgaven ønsker jeg å gå teoretisk til verks ved kildestudium, primært av kvalitativ og hermeneutisk art. En fortolkende lese og skrivemåte, utvikles alltid i et nært samspill med det enkelte verk. Her vil jeg kombinere fagstoff fra noen sentrale forfattere gjennom en vitenskapsteoretisk oversikt. Herunder vil jeg vektlegge en filosofisk-hermeneutisk metode, hvor jeg både forsøker å forstå de respektive pedagogiske-filosofene på deres egne premisser og i den historiske kontekst de har vokst frem i, og innta en kritisk distanse til fagstoffet ved også å peke på problematiske aspekter og endringer. Her vil jeg vektlegge den filosofiske hermeneutikken fra Hans-Georg Gadamer, da denne kan vise seg fruktbar for å åpne opp feltet til undersøkelse og analyse. Professor i filosofi og kulturvitenskap Nils Gilje, påpeker i sitt verk «*hermeneutikk som metode*» hvordan hermeneutikk handler om interpretasjoner ved klargjøringer av kjerneelementer, perspektiver, posisjoner, mening og budskap. Denne brede hermeneutiske innrammingen fra Gilje, vil kombineres med den generelle delen av den metodologiske tilnærmingen hos Hans-Georg Gadamer. Her vil vektingen variere og tilnærmingen til tekster og handlinger fordeles mellom den hermeneutiske intensjonalismen og den filosofiske hermeneutikken. Dette med en betoning av den idemessige grunnmuren i denne argumentasjonen, i lys av fem forfatterskap. Den hermeneutiske intensjonalismen belyser aktørens beveggrunner og søker gjennom dette å favne mulige motiv, nøste opp sosiale nettverk og forutsetninger. På den annen side vil den filosofiske hermeneutikken rette fokuset mot de for-dommer, for-kunnskaper og før-forståelser som forskeren besitter og endrer underveis i forskningsprosessen (Gilje, 2019, s.11-12).

Ifølge Gilje er et sentralt anliggende med hensyn til den hermeneutiske intensjonalisme at en søker å spore opp kunnskaper om aktørene sine beveggrunner. Dette for å klarere kunne begripe de trekk som kan ekstraheres fra praktisk intensjonal handling i verden. Interpretasjon favner trass i dette langt videre enn kun et snevert søkelys på aktørens intensjoner.

Tolkningsarbeidet har et bredt anlagt mandat, der mulige hensikter hos aktøren er et av flere anliggender. Språklige konvensjoner og den sosiokulturelle, situasjonelle og historiske kontekst som handlingen springer ut av, hører med til dette bildet. En hovedvekt ved den hermeneutiske intensjonalisme blir derved de intensjonene som aktøren uttrykker i og gjennom sine handlinger i den fysiske, naturalistiske og materielle verden. Gilje løfter frem historiker Quentin Skinner her, med hans betoning av aktørens handlinger, kroppslig og konkret, i den aktuelle situasjonelle konteksten vedkommende opererer innenfor. Videre

bringes intensjonene ved selve skrivearbeidet frem som en del av fortolkningsprosessen (Gilje, 2019, s.17).

En slik hermeneutisk intensjonalisme kan vise seg nyttig for mitt prosjekt gjennom å muliggjøre en dypere og mer vidtfavnende kontekstuell og biografisk, samt historisk, kulturell og sosial kontekst for selve skrivearbeidets intensjoner. Ikke all slik kunnskap vil være tilgjengelig, men en del vil være det, særlig med tanke på at Humboldt, Herbart, Dewey, Key og Klafki alle opererte innenfor offentlighetens søkelys og mye av deres liv, ideer og virke er godt dokumentert. Her vil det også kunne hefte seg ulike perspektiver og mulige biografiske vinklinger. Her vil jeg begrense meg ved å primært se på intensjonene med skrivingen, der dette kan være relevant for undersøkelsen av dannelsesbegrepets evolusjon. Som Nils Gilje uttrykker det: «*Det særeigne ved den hermeneutiske intensjonalismen er at denne retninga i stor grad orienterer seg mot dei intensjonane som er nedfelte i sjølve verkstrukturen* (Gilje, 2019, s.18).» Med andre ord er det snakk om fortolkningsstrategi hvor mulige motiv, hensikter, væremåter, praksiser og speilinger av et mulig normativt fundament gjennom den praktiske virksomhet, kan komme til uttrykk. Hvorfor skrev forfatteren som vedkommende gjorde? I hvilken sosiokulturell og historisk kontekst opererte den situerte aktøren? Hvilke beveggrunner kan vi eventuelt dedusere oss frem til ut fra det tekstlige konstruktet? Hvilken ideologisk, filosofisk, ontologisk og epistemisk grunn kan forfatteren ha bygget sitt verk ut fra og i relasjon til hvem?

3.1 Hans-Georg Gadamer og den filosofiske hermeneutikken.

Hans-Georg Gadamers særpregede tolknings og forståelseslære, vektlegger hvordan leserens og gjennom dette fortolkerens for-dommer, før-forståelse, optikk og filter revideres, omtolkes, kullkastes og korrigeres i møtet med tekstens iboende sannhet. Ifølge Gadamers filosofiske tolkningslære vokser all forståelse ut av vår forut-forståelse og for-dommer, som en del av våre erfaringer, verdier og tidligere kunnskaper om emnet. Det foretas nærmest instinktivt et forståelses-utkast som er komponert av de bruddstykker av kunnskaper som en besitter om det aktuelle temaet og den angjeldende forfatter av verket (Schaanning, 1998, s.318). Hos Gadamer er det med andre ord av gjennomgripende signifikans at en som fortolker av tekster, bestreber seg på en kritikk og korrigering av egne fordommer. Som en del av den hermeneutiske sirkel, står leseren utenfor tekstens konstrukt, og blir del av en transformativ bevegelse mellom helhet og del. De enkelte deler av teksten, skulle gjennom denne prosessen

begripes gjennom helheten, slik at en tentativ totalitet forankrer tolkningsutkastene (Krogh, 2014, s.52).

Ved dernest å fordype seg i et aktuelt verk, vil en i det tekstlige konstrukt stifte bekjentskap med tekstens og derigjennom en del av forfatterens autoritet og tradisjon. Dette bringer frem for-dommer fra teksten som pretenderer en grad av gyldighet og forklaringskraft. Samtidig som tekster fremtrer som høyst feilbarlige konstrukter, betoner Gadamer sentraliteten av å sammenføye de traderte fordommenes autoritet for å bli i stand til å begripe teksten i kraft av sine egne premisser. Slik bringes leseren og dermed fortolkeren inn i den hermeneutiske sirkel mellom de respektive helhets og delforståelser. Det opprinnelige forståelsesutkastet vil kollapse under vekten av nye innsikter fra teksten, hvor ulike tolkninger av teksters mening og budskap, fremstår som destabiliserte posisjoner og innsikter (Schaanning, 1998, s.319).

Vi ser her en veksling mellom ulike forståelser, både av psykologisk og filologisk art, hvor det foreligger en bevegelse som overskrider det statiske. Fortolkningsstrukturene fremtrer dermed ikke som sementerte men snarere dynamiske, innenfor de tekstlige og historiske rammeverk. Professor i idehistorie Thomas Krogh, understreker her at innholdet i en tekstlig horisont, ikke primært er å anse som noe personlig. I stedet handler det i første rekke om de delte anskuelser som virker på medlemmene av et kulturelt fellesskap. Følgelig vil vi også som fortolkere alltid befinne oss innenfor en horisont, men dette betyr ikke at vår væren er å anse som statisk. Nye sosiale, etisk-moralske og kulturelle momenter kan tre frem innenfor ens horisont, og transformere denne innen de samfunnsskapte rammevilkår (Krogh, 2014, s.55). Vi ser her hvordan det kollektive kulturelle aspektet settes som forgrunn, slik at identiteten ikke er å anse som løsrevet fra den politiske, samfunnsmessige, etiske, kulturelle og sosiale konteksten. Følgelig står ikke aktøren fritt til å kaste ut arbitrære teksttolkninger, men bør betraktes som medvirkende innen en gitt historisk sammenheng.

Virkningshistorie.

Her bringer Gadamer inn verkets virkningshistorie, som muliggjør en grad av horisontsammensmeltning der fortid og samtid flyter sammen gjennom en mental og begrepsmessig prosedyre. Schaanning fremhever hvordan væren hos Heidegger er koblet til Gadammers ide om sannhet, og det værende knytter an til det metodiske aspektet ved tilnærmingen. For Gadamer vil sannheten tale til oss i kraft av tekstens eget mandat, hvor fortolkeren *ikke* fremtrer som noe autonomt subjekt som styrer sannhetens utfoldelse. Her er

det språket som er hovedaktør i den overføring fra tekstens autoritet og tradisjonsformidling som foreligger. Sannheten, slik den er nedfelt i en gitt tekst, bringes til live gjennom ordene ordnet i språkstrukturer og systemer, det de Saussure omtaler som *langue* til forskjell fra *parole* som er taleakter (Schaanning, 1998, s.320-321). Schaanning vektet Gadamerens betoning av den ontologiske forankringen som speiler en persivering av det værende¹ som sannhet. Det metodiske bringes her i bakgrunnen, hvor sannheten kommer til oss gjennom teksten som medium (Schaanning, 1998, s.322).

Virkningshistorie kan pakkes ut som de effekter som fortidige forståelsehorisonter, ennå kan ha på oss, hevder idehistoriker Thomas Krogh. Posisjonert i kraft av våre fordommer, kan et utkast til en begripelse av fortiden gjøres gjeldende. Dette må ses i lys av at våre fordommer selv vokser frem og transformeres gjennom den virkningshistorie vi inngår i til enhver tid. Krogh trekker her frem hvordan virkningshistorien kan vekke til live de adekvate for-dommer og før-forståelser, slik at verket kan settes i sammenheng med oss. Både leser og tekst inngår her i en relasjon, som overordnet hos Gadamer angis som tradisjon. Tradisjon er det første premiss som vi kan dedusere en virkningshistorie ut ifra. Ved å anvende tradisjonen som et omdreiningspunkt, får Gadamer frem hvordan den kulturelle overleveringen, gjennom verkets horisont, fremtrer som ringer i vannet som beveger seg utover til vår tid. Slik sett fremtrer virkningshistorie og tradisjon som sammenfiltret, slik at en grad av klarhet med hensyn på historisk situerte tekster, kan muliggjøres. Virkningshistorien er følgelig noe som fremtrer på bakgrunn av de tradisjoner som forankres i historiens utvikling (Krogh, 2014, s.63-64).

En klar fordel ved å anvende en slik filosofisk hermeneutisk metode, er at en kan søke å bringe tekstens innhold og tradisjonsformidling frem på sine egne premisser. En klar ulempe vil være det kritiske aspektet, hvor en dekonstruksjon av tradisjonen kan muliggjøres. Dersom jeg eksempelvis isteden hadde valgt å vektlegge en kritisk hermeneutikk, kunne andre aspekter ha blitt belyst. Med fokus på dominante diskursive formasjoners og strukturelle maktposisjoners legitimering av sitt kulturelle hegemoni, ville andre tolkningsaspekter av de respektive tekstene kunne fremtre. Gjennom en mistankens hermeneutikk, gjennom en avslørende og kritisk tilnærming til tekstene, slik vi finner dette beskrevet hos blant andre Paul Ricoeur, kunne de perspektiver som undertrykkes, plasseres i periferien eller viskes ut i

¹ Filosofen Martin Heidegger, som er mye omtalt og drøftet hos Hans-Georg Gadamer i verket «Sannhet og metode,» undersøkte værenshistorie. Det værende er her en ontologisk kategori, den tilgrunnliggende fremtredelsesform for eksistensen i verden. Begrepenes opprinnelige historiske betydningsinnhold, etymologisk sett, ble et sentralt anliggende i denne avdekkende virksomhet.

de tekstlige konstruktene kunne bli belyst i større grad. Eksempelvis blir kvinners rett til utdanning ikke nevnt hos Wilhelm von Humboldt, men akkurat dette aspektet vil bli drøftet noe gjennom idehistoriker Sven-Eric Liedman.

Horisontsammensmeltning.

Et annet sentralt aspekt her er at ved begripelsen av en fremmed tekst vil det foreligge en horisontsammensmeltning som betvinger en endringsprosess hos fortolkeren. Ifølge Gadamer vil samvirke med den historisk situerte tekstens forståelseshorisont komme til å forandre ens egen horisont med dets tilhørende begrepsapparat, epistemiske, ontologiske og semantiske pretensjoner om viten. For å legge til rette for en mulig dypere forståelse av tekster, kreves både en slik horisontsammensmeltning og en betoning av verkets historisitet, hvor sistnevnte innebærer en tydeliggjøring av den historiske kontekstens mulighetsbetingelser som verket vokste frem i (Lübcke, 1996, s.192-193).

Horisontsammensmeltning innebærer med andre ord en tilnærming mellom leserens og verkets horisont, gjennom respektive dypdykk i tekstenes posisjoner, elementer, helhet, perspektiver og teorier (Krogh, 2014, s.56-57). Professor i idehistorie Thomas Krogh påpeker her hvordan to ulike meningshorisonter, som har gjennom en gradvis prosess utviklet seg i en gitt historisk kontekst, aldri kan forenes i noen absolutt forstand. Samtidig foreligger det en dynamikk og et samvirke mellom de to horisonter, slik at fortolkningsprosessen kan bygge broer over til fortidens anskuelser (Krogh, 2014, s.61). Hos Gadamer fordrer en forståelse en kombinasjon av en kritisk og nødvendig distanse, og en kobling til verket. Forbindelsesleddet til fortiden, trer i kraft gjennom tradisjonen (Krogh, 2014, s.62).

Gadamer vektlegger en ujevn fordeling av autoritet og forklaringsstyrke dersom de to horisonter legges på vektskålen. I koblingen mellom leserens og tekstens horisont, vil teksten være toneangivende, den fane som peker ut en kurs. Herunder gjelder det å stille de rette spørsmålene til teksten, og på bakgrunn av disse valg av spørsmål, vil teksten gi svar. Disse spørsmålene til teksten, vokser ut av de spørsmål som stilles i teksten og som fortolkeren prøver å besvare. Krogh fremhever her hvordan også fortidige tekstlige konstruksjoner, inngikk som en dialog med samtidens ulike spørsmål og svar. Den originale forfatteren deltok i en levende debatt i samtiden, og anvendte sine tekster til å forsøke å besvare noen av disse nøkkelspørsmålene. Tekstens horisont er allerede satt i scene gjennom et knippe av spørsmål, som søkes forløst og klargjort gjennom tekstens mandat (Krogh, 2014, s.68-69). Begrepet

horisontsammensmelting kan her synes misvisende, all den tid vi ikke har tilgang til forfatterens fulle og hele horisont. Snarere handler det om å avdekke de lag av mening som kan spores frem i teksten. Dette uten å nå noen endelig og fullkommen sannhet (Krogh, 2014, s.70), da det alltid vil være mulig å omvurdere og finne nye aspekter. Avstanden i tid blir for omfattende til å kunne avdekke forfatterens opprinnelige budskap i hele dets bredde. Vi møter først og fremst verkets horisont, ut fra de vinklinger vi anlegger og de spørsmål som trer ut av teksten (Krogh, 2014, s.94).

3.2 Ideologikritikk i lys av hermeneutikken.

På den ene siden fantes det en kritikk mot en manglende klart fremkommende objektivvitenskapelig metode hos Hans-Georg Gadamer, samt en brodd mot det mange pedagogiske samfunnsforskere oppfattet som en nokså konservativ livsfilosofi de mente å spore hos ham (Kemp, 2013, s.222). Fra en ideologikritisk vinkling, med røtter i Frankfurterskolen, fremhever den pedagogiske filosofen Peter Kemp, hvordan især Jürgen Habermas ledet an i et slikt undermineringsprosjekt. Hos den filosofiske sosiologen og kritiske teoretikeren Jürgen Habermas blir det maktpåliggende å fremheve hvordan den filosofiske hermeneutikk, som han koblet til blant annet Hans-Georg Gadamer på slutten av 1960-tallet, ikke hadde i seg de pretensjoner til *universalia* som ble anført. Den filosofiske hermeneutikk kunne kritiseres fra en posisjon som ikke var fastlåst i noen historisering og samfunnsforståelse i lys av dette. Her kunne en ta i bruk psykoanalysen, hvor menneskets hang til å bli bergtatt av sine egne blendverk, ble brakt til forgrunnen av persepsjonen. Et annet perspektiv var den Marxistiske ideen om mennesket som i stor grad behersket av en falsk bevissthet, *la fausse conscience*, som en tilslørende overbygning forankret i produktivkreftenes og eiendomsforholdenes basis (Kemp, 2013, s.224).

Isteden anså Jürgen Habermas at mennesket var formet og brakt i visse baner, ut fra ulikeartede interesser. Herunder den teknisk empirisk-analytiske, den praktisk historisk-hermeneutiske og den frigjørende psykoanalytiske og ideologikritiske. Ideologikritikken forankret i de sosiale forholdene måtte gis en forrang, fremfor en ukritisk inkorporering av den historiske tradisjonen, hevdet Jürgen Habermas. Hos den franske filosofen Paul Ricoeur bringes en syntese av hermeneutikk og ideologikritikk sammen, slik at konstruktive aspekter ved begge de teoretiske posisjonene i feltet, kan belyses og kombineres. Hos Hans-Georg Gadamer etterlyser han en større kritisk distanse til den overleverte historiske tradisjonen, og

hos Jürgen Habermas så han for seg en klarere forståelse av at også frigjørende og ideologikritiske tilnærminger til overleverte tekster, innebærer en posisjonering i en gitt tradisjon (Kemp, 2013, s.225). I lys av min problemstilling om å undersøke evolusjonen av danningsbegrepet hos Humboldt, Herbart, Dewey, Key og Klafki, kan en kritisk distanse til de grunnleggende danningsteoretiske posisjonene og perspektivene, vise seg fruktbar. En forståelse av den historiske danningstradisjonen bør ikke bli for passiv. På den annen side kan en dypere forståelse av danningsbegrepets utvikling, kreve en filosofisk hermeneutisk tilnærming, ved å delta i den historiske tradisjonen som en posisjonert fortolker med sine fordommer som må revideres underveis i fortolkningsprosessen.

3.3 Om bruken av evolusjonsbegrepet.

Professor i biologi Richard Lewontin, har en samfunnsvitenskapelig tilnærming når det gjelder mange aspekter av evolusjonsbegrepet. For å legitimere min anvendelse av evolusjonsbegrepet som en overordnet og bred inngang til å favne ulike aspekter ved endringsprosesser, dynamikker og utviklingsmåter for evolusjonsbegrepet gjennom de fem forfatterskapene, vil jeg her kort redegjøre for noen sentrale innsikter fra hans verk «*The Triple Helix – gene, organism and environment.*» Her er det viktig at jeg med en gang fastslår at jeg i denne oppgaven kun oppfatter evolusjon som en meta-betegnelse for kulturelle, moralske, ideologiske og praktiske endringsprosesser, knyttet til danningsbegrepet. De forandringer som her foreligger, følger ingen entydig, reduksjonistisk eller lovmessig utvikling, snarere handler dette om å belyse ulike aspekter som flyter sammen og opererer innenfor ulike kulturelle, estetiske, filosofiske, pedagogiske, læremessige og moralsk-etiske tilnærminger. Richard Lewontin betoner hvordan det mekanistiske og analytisk-rasjonelle verdensbilde og natursyn fra opplysningstiden, vekter en helhetsforståelse tuftet på de enkelte komponentene. Som en naturvitenskapelig metode gjelder det her å bryte opp de enkelte bitene, undersøke deres respektive funksjoner og kausale virkningsmekanismer, relatert til de andre delene av organismen. Dette står i kontrast til den helhetstenkning eller holisme, som rådet grunnen før sent 1700-tall. Begrepet organisme springer også ut av en slik forståelsesmåte, hentet fra organ som et musikkinstrument og tillagt en -isme for å koble begrepet til et levende system (Lewontin, 2001, s.71-72).

Årsaken til at dette kan være relevant for en analyse av endringsmekanismer knyttet til danningsbegrepets evolusjon, kan være på den ene siden at begrepet kan dissekeres og belyses

i fenomenets enkelte komponenter, og på den annen side bør en også se på begrepets helhet. Anvendt som en kulturell kategori for komplekse mønstre og lite entydige endringsprosesser for et gitt begrep, vil jeg argumentere for at evolusjonsbegrepet kan vise seg fruktbart. Dessuten har evolusjonsbegrepet sivet inn i dagligtalens diskursive formasjoner, som en måte å angi overordnede endringsprosesser på metanivå, flyt og dynamikker ved et gitt kulturelt fenomen. Her gis det ikke plass for begrepets eventuelle dogmatiske, sosiobiologiske, diskriminerende eller eugeniske slagsider.

Institusjoner som bærere av kollektive tradisjoner.

Professor i filosofi og samfunnsstudier Gunnar Skirbekk, fremhever hvordan utvikling som begrep er koblet til moderniseringen i en skandinavisk kontekst, fra 1700-tallet og frem til vår tid. Denne moderniseringen kjennetegnes av et samvirke mellom statsapparatet og folket, hvor grasroten virker nedenfra og opp, og embetsstanden påvirker og lar seg påvirke både ovenfra og ned og nedenfra og opp. Dermed fremtrer det et dynamisk samvirke mellom de folkelige bevegelser og de offisielle representanter. Opplysning møter, spres ut og kommer folket til gode, som et ledd i den folkelig forankrede opplysning. Dette i sterk kontrast til en mer avsondret elite i en rekke andre Europeiske land i samtiden (Skirbekk, 2018, s.133). Skirbekk trekker frem den polske observatøren Nina Witoszek som fremhever hvordan opplyste bondeledere og deres folkelig bevegelser, kom til å samarbeide med folkelig innstilte protestantiske prester fra styringsapparatet. En folkeopplysning vokser frem for alvor i Norge gjennom 1800-tallet, hvor makten skifter mot det folkelige gjennom en høy grad av fredelig samvirke gjennom de strukturelle endringsprosessene. Fremveksten av den norske folkeskolen, er også preget av ideen om folkeopplysning, hvor det foreligger en åpning av maktfeltet forankret i et likeverd som øker i betydning gjennom årene (Skirbekk, 2018, s.134).

I lys av oppgavens problemstilling om danningens evolusjon gjennom de fem dannelsesfilosofene, kan en her fremsette en kontrasterende posisjon som forklaringsmodell for dynamiske endringsmønstre gjennom dannelsbegrepet som fortolkningsoptikk. Institusjonelle samfunnsendringer, skaper et dynamisk samvirke, hvor ulike sosiale grupper bringes til et samarbeid som munner ut i en folkelig forankret opplysning. Historisk sett er institusjoner bærere av kollektive tradisjoner, og ved strukturelle endringer forekommer det også sosiale og kulturelle endringsprosesser. Endringer i dannelsbegrepet kan være en del av dette bildet, slik at de omkringliggende kontekster som direkte eller indirekte kan ha påvirket

danningsbegrepet, kan la seg forklare gjennom et samvirke mellom aktører og strukturer i ulike historiske og institusjonelle kontekster. Dette kan være et godt supplement til den foreliggende evolusjonære kulturelle metaanalyse.

3.4 Problematisering av egen posisjon.

Samtidig har pedagogiske forskere som Anke Wischmann pekt på behovet for en dekonstruksjon av det tradisjonelle dannelsesbegrepet, slik det diskursivt fremtrer i dagens tyske offentlige skole. Årsaken er ifølge Wischmann at bildungs-begrepet ekskluderer utsatte grupper i samfunnet og besitter en vestlig fordom mot sosiale grupper som defineres som utenfor et snevert sosiokulturelt fellesskap (Wischmann, 2018, s.471-474).

Wischmann foretar en destabilisering av et påstått rigid, hierarkisk og ekskluderende tradisjonelt dannelsesbegrep. Her belyser hun hvordan dannelsen både empirisk-sosialt og historisk har vært og blir anvendt som kun for de bemidlede hvite Europeere fra middel og overklassen. Ved en kort historisk analyse av noen sentrale danningstenkere, som Immanuel Kant, Wilhelm Friedrich Hegel og Wilhelm von Humboldt, peker hun på noen historisk sett sentrale elementer tilhørende dannelsesbegrepet. I den tyske utdanningsdiskurs er det den selv-refleksive prosessen, der en kritisk evaluerer og reflekterer over seg selv og sin rolle, som utgjør et sentreringspunkt. Herunder handler dette om subjektets relasjon til de omkringliggende materielle, sosiale og kulturelle strukturer og til seg selv som en autonom karakter. Bildningsbegrepet rommer da langt mer enn kun å erverve seg kunnskaper, ferdigheter og holdninger på et visst nivå, det handler også om en værensform² og en praksis som springer ut av dype refleksjoner, kritiske granskninger og endringsprosesser med hensyn på egen posisjon i verden og overfor seg selv (Wischmann, 2018, s.474).

Disse ideene forankres i opplysningstiden, med en vektlegging av det hvite mannlige rasjonelle blikket. Et overordnet perspektiv er ifølge Wischmann en forestilling om at den enkelte borger trenger å forbedre, raffinere og foredle sitt sinn, sin moral og sine anskuelser, for å kunne bli et samfunnsmedlem drevet av høyere idealer ifølge Immanuel Kant. Wilhelm von Humboldt sin variant av den samme grunnleggende mekaniske, er hans forestillingskrets knyttet til ideen om å forbedre menneskeheten ved at den enkelte arbeider på seg selv for å

² Værensform er ontologisk betraktet den der-værende (Dasein) eksistens som folder seg ut i samvirke med verden. Dette under en væren-i-verden, ifølge filosofen Martin Heidegger.

fullbyrde sitt potensial som menneske (Wischmann, 2018, s.477). En annen sentral tanke hos Humboldt er *sich bilden*, som innebærer å sette seg selv i stand til å forme seg selv, å bli seg selv i sitt eget bilde, frisatt fra stendersamfunnets konformitetspress (Wischmann, 2018, s.479). Anke Wischmann tar et oppgjør med en manglende refleksjon over sin egen posisjon, sitt eget forskerblikk, hvor analysene ikke nødvendigvis springer ut av objektivitet og nøytralitet som basis, men snarere fordreier og tilslører Bildningsbegrepet som et Europeisk og eurosentrisk sosialt og kulturelt konstrukt (Wischmann, 2018, s.480-481).

Å problematisere sin egen posisjon i forskningsfeltet kan være gunstig, da enhver vil ha visse for-dommer og for-forståelser de bringer med seg til analysen av det foreliggende forskningsmateriale. Dersom jeg selv allerede her skulle ha et blikk på mitt eget blikk og foreta en metaanalyse over teoriene, kunne det være fristende å klargjøre at min vestlige kulturbakgrunn gjør meg noe predisponert for en viss begeistring knyttet til klassikere i den vestlige filosofiske, pedagogiske, naturvitenskapelige og litterære kanon. Det sentrale i en oppgave som dette må være å holde igjen på dette og undersøke de respektive pedagogiske filosofene på sine egne premisser og peke på utviklingsprosesser og dynamikker som gjelder de bilder som vokser frem. Mitt mandat er ikke å dømme, men å klargjøre, i den grad jeg makter dette, sentrale komponenter knyttet til en kritisk og hermeneutisk lesning av tekstene. Det vil heller ikke være snakk om noen ideologisk entydighet, all den tid disse tekstene rommer en slik pluralitet av moralske, etiske, karaktermessige, samfunnsmessige og pedagogiske metoder og praksiser. Dannelsesbegrepet er som vi skal se slett ikke kun lukket og ekskluderende, en aristokratisk værensform for samfunnets elite.

3.5 Semantiske nyanser ved oversettelse.

På engelsk språk er det klare paralleller mellom *allgemeine bildung* og *general education*. Begge begrepene er tett knyttet opp til undervisning i skolefag. Gjennom tilnærmingen ved de frie kunster³, angis en bred faglig dannelsingsoppgave. Her gis det også et perspektiv om at det skolefaglige skal stimulere til den menneskelige vekst også utenfor skolens tradisjonelle domene. Hvordan de respektive danningsteoretikerne har håndtert dette skillet mellom det allmenne og skolefaglige og det livsmessige og menneskelige, vil være et sentralt anliggende ved den komparative delen av analysen. Hos John Dewey finner vi en skolefaglig og

³ Under middelalderen var disse *artes liberales* som en kunne studere ved universitetene, ansett som fagene grammatikk, retorikk, musikk, aritmetikk, geometri og astronomi.

curriculum-orientert *general education*, som vil drøftes opp mot eksempelvis Wilhelm von Humboldt forestilling om langvarige dannelsprosesser gjennom livsløpet. Så lenge rammen er læreplaner, *curriculum*, og en bred fagkrets tilhørende undervisningen i skolen, så er det primært tale om allmenndanning, *general education*. Læreplaner og didaktikk setter her et rammeverk for forståelsen av danning. Den brede dannelsveien inkorporerer også selvformingen, å endre, utvikle og bygge seg selv, opp mot et dannelsideal uten en fastlagt form. Denne selvformingen knyttes også til *liberal arts*, slik at et klart kunnskaps og kompetansemessig fundament er av sentral betydning. Siden den engelske språktradisjon mangler en særegen term for danning, og ikke foretar en distinksjon mellom utdanning og danning, så har *Bildung* blitt brukt internasjonalt.

Verdifulle semantiske nyanser kan mistes av syne ved oversettelser til andre språk, i dette tilfellet norsk og dansk. Jeg vil forsøke å kompensere noe for dette, gjennom å undersøke de tyske nøkkelbegrepenes betydning på originalspråket. Ellers leses John Dewey i stor grad på engelsk, som er originalspråket, og Ellen Key leses på svensk, som var hennes *modersmål*. Derfor er det særskilt viktig å bringe inn noen originalsitater for å illustrere sentrale poenger som gjelder dannelsbegrepets utvikling. Det foreligger flere språk her, nærmere bestemt engelsk, svensk og tysk, og de ulike språktradisjonene opererer med noe ulike begreper i forhold til danning. Den Skandinaviske danningstradisjonen bidrar inn her med *bildning*, som har noen ulikheter fra det tyske begrepet *Bildung* og det engelske *education*. Særlig må jeg være varsom med å få frem distinksjonen mellom når John Dewey skriver om danning, oppdragelse eller undervisning. Wolfgang Klafki på sin side er orientert mot fellesskolen med begrepet *allgemeine bildung*, som en allmenndannelse av folket. Undervisningen skal da støtte opp under en allmenndanning, gjennom de faglige og vitenskapelige kategoriene.

Kapittel 1. Hoveddel. Fem forfatterskap-profil og nøkkelarbeider.

4.0 Wilhelm von Humboldt (1767-1835) og det nyhumanistiske dannelsesideal.

Goethe-tiden i Tyskland.

Utdanningsforsker Reidar Myhre fremhever nyhumanismen som en åndsstrømning med basis i universitetet Göttingen fra om lag 1750, og som i særlig grad øvet innflytelse på Wilhelm von Humboldts tenkning. Herfra skjedde det en spredning til andre tyske universiteter som Leipzig og Halle hvor ideene fant gjenklang. Ledet an av en rekke fremstående klassisk orienterte filologer, vektlegger Myhre idekompleksets klare likheter med den fremvoksende filantropiske, altså menneskevennlige og veldedige, bevegelse. I likhet med sistnevnte, ble det rettet en til dels skarp kritikk mot den tradisjonelle, autoritære og stenderbaserte disiplinering og puggeskolen. Som en kontrast for å bygge opp noe nytt etter å ha ryddet plass, satte de isteden et fokus på å komme til bunns med tekstenes innhold og inkorporere den ånd og kultur fra især gresk oldtid som en der kunne spore. På denne tiden springer det også frem ansatsene i den høyere skole til det som etter hvert blir et eget filologisk læresete. Klassisisten og underviseren Friedrich August Wolf (1759-1824) fikk æren av å grunnlegge filologiens første læresete ved universitetet i Halle, hvor han forrettet sin lærergjerning fra 1783 til 1806. Her gjaldt det å veve sammen historisk og språklig viten fra en oldtidig kontekst, til en organisk helhet som også rommet estetiske former. Samtidig med denne faglige innovasjon forankret i klassisk litteratur, fikk Wolf i stand en egenartet lærerstand tilhørende det tidlige moderne gymnasiet og som betraktet gresk oldtidig kultur og åndsliv som en ledestjerne for sitt virke. I nyhumanismens andre utviklingsfase spilte også Wilhelm von Humboldt en sentral rolle, sammen med Johann Gottfried Herder, Lessing, Goethe, Schiller og Johann Winckelmann, med sine respektive poetiske, kulturfilosofiske og kunsthistoriske anskuelser. Myhre fremhever her den tidlige fremveksten av bildungsperspektivet og den harmoniske utfoldelse av menneskets evner, krefter, ånd, skaperkraft og vilje mot høyere moralske og samfunnsmessige idealer (Myhre, 1970, s.9).

Filantroper versus nyhumanister i pedagogikkens idehistorie.

Kan vi hos Reidar Myhre spore et perspektiv bygget på åndsutvikling og med i betydelig mindre grad interesse for de materielle og naturalistiske aspekter ved menneskelivet? Myhre legger vekt på hvordan det gradvis vokser frem et brudd med filantropinismens idealer, en distanse til dette perspektivets hang til encyklopedisk og mangefasettert viten med vekt på fornuft og gagn for fellesskapet. Nyhumanistene fremhevet fordypning, kontemplasjon og

nærlesning av tekster, især de klassiske, men ikke bare, for så å knytte dette an til det praktisk-nyttige. I nyhumanismens tredje fase peker Myhre på hvordan denne åndsstrømningen seilte frem som en premissleverandør for de moderniserte tyske gymnasier og universitet. Myhre peker på retningsens lave grad av folkelig forankring og en kunne fristes til å tilføye en tendens med tilbøyelighet til elitisme, samtidig som kontrasten til samtidens hierarkiske stands- og etter hvert klassesamfunn har klare iboende liberale trekk. De andre bærende ideer som nyhumanistene trakk veksler på, var den filosofiske idealisme, med tenkere som Immanuel Kant med blant annet vektleggingen av selvlovgivningen under autonomibegrepet og det kategoriske imperativ. Johann Gottlieb Fichte (1762-1814) med selv-bestemmelsen gjennom den praktiske fornuft som virker på verden med sin skaperkraft og sin handlingsvilje (Grøn, Husted, Lübcke, Rasmussen, Sandøe & Stefansen, 1996, s.165-167). Videre Friedrich Wilhelm Joseph Schelling (1775-1854) med det absolutte som en forening av ånd og natur og som en del av en estetisering av livet under den romantiske bevegelse (Grøn et al. 1996, s.496-498). Hos Wilhelm Friedrich Hegel ble det blant annet løftet frem en metafysisk teleologisk historieforståelse gjennom utviklingen av den absolutte ånd som en verdensfornuft og hans frigjørende ide om myndiggjøring av den undertrykte gjennom en dialektisk prosess. Også den tyske filosofen og teologen Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher (1768-1834) med hans forestilling om det særpregede menneske og videreutforming av hermeneutikken med et skille mellom den grammatiske og den psykologiske teksttolkning, ble innflytelsesrik (Grøn et al. 1996, s.499). Dette i kontrast til opplysningstiden og det denne lærde kretsen oppfattet som en overbetoning av en snever fornufts side, som de på sin side søkte en dypere og mer utførlig fortolkning av. Innflytelsen fra Platon var også her til stede til en viss grad, gjennom retningsgivende idealer som det skjønne, det gode og det sanne og den betydning dette har for dannelsesprosessen. Særlig kom den romantiske livsanskuelse til å gjøre seg sterkt gjeldende på kulturens områder på tidlig 1800-tall og Myhre omtaler det som en antitese til opplysningsidealene. Herunder kom Jean-Jacques Rousseau sine forestillinger om naturen som læremester og ideal og *sturm- und drang*-bevegelsens fra 1760 til 1780 med betoningen av en estetiserende livsanskuelse med vekt på den subjektive emosjonelle inderlighet i motsetning til rasjonalismen, til å stimulere nyhumanistene. Myhre fremhever her dannelse til humanitet, *Bildung zur Humanität*, som et sentreringspunkt for den kreative syntesen av nyhumanisme, filosofisk idealisme og den romantiske livsbetraktning (Myhre, 1970, s.9-10).

4.1 Bildsamkeit – menneskelige dannelsesmuligheter.

Vi ser her en vektlegging av det myndiggjorte selvet, som ved sin fornuft, selvvirksomhet og skaperkraft, virker produktivt og innovativt i samvirke med og tidvis i revolt mot de etablerte samfunnsstrukturer og det kulturelle hegemoniet. Denne intellektuelle nyhumanistiske bevegelse blir gradvis en del av det kulturelle hegemoniet, men mister aldri helt sin basis i en radikal individualitet. Dette foregikk under en frihetstanke som forpliktet på en konstruktiv og målrettet virksomhet til beste for et fellesskap. Som en intellektuell reaksjon på opplysningstidens snevre nytte- og rasjonalitetsperspektiv, ble både litteratur, poesi og musikk en del av den subjektive inderlighet, samtidig som de fremvoksende akademiske vitenskaper kom til å spille en dominerende rolle. Menneskebildet, hva mennesket kunne være eller burde være, samfunnssynet og nye verdier som selvskapelse, en vilje til å anvende sin skaperkraft og omforme naturen og en helhetlig tilnærming enkeltmenneskets potensiale for selvvirksomhet, speilet denne endringsprosessen. På den ene siden kunne det ligge klart ekskluderende maktmekanismer her, mens på den annen side foregikk det en brytningstid med et autoritært, militaristisk og på mange områder ensrettende regime. Dersom vi søker å fortolke dette polare spenningsforholdet mellom struktur og aktør på sent 1700-tall og tidlig 1800-tall, og betrakter danning som relasjonelt betinget og diskursivt formet gjennom koblingen mellom etikk og politikk, foregikk det her både ideologiske og verdimeslige til dels radikale brudd med den etablerte sosiokulturelle orden.

Reidar Myhre fremhever i sitt verk «*Store pedagoger i egne skrifter,*» hvordan Wilhelm von Humboldt ble en ruvende skikkelse som gestaltet et nyhumanistisk dannelsesideal som kom til å prege mye av hans gjerning og innflytelse på sin samtid. Forankret i gresk kultur og ånd, herunder både artefakter som klassisk skulptur og vasekunst og litterære og filosofiske mesterverk, oppstod det et nesten kult-aktig svermeri for denne delen av historien. Mytologisk sett ble dette hos Humboldt koblet til før-kristen tid og som ble en kilde som idealer og verdier kunne hentes ut av. Et annet sentralt perspektiv var forestillingen om å danne seg selv, å forme seg selv til en allsidig personlighet og med dette forløse sine potensialer som et unikt individ. Han søkte å harmonisere de ulike psykiske og kulturelle krefter til en fruktbar syntese som favnet et indre dyp mot det han betraktet som edle mål. Myhre fremhever hvordan en hos Humboldt skulle bygge på seg selv som på et kunstverk og at denne estetiserende individualisme kunne gå over i det selvabsorbente og selvtilstrekkelige (Myhre, 1970, s.11).

For å nyansere dette bildet noe, kan en trekke inn Humboldts større fokus som også innbefattet et samfunns-, moral og menneskesyn som gikk langt utover noen form for monoman selvdyrkelse. I tidlige essay forfektet Humboldt ifølge statsviter John Roberts en type minimalstat, forankret i en liberal ideologi, hvor staten i minst mulig grad skulle intervensjonere i borgernes frihet, liv og virke. Et av argumentene var at endring av de juridiske strukturer og statlig inngripen ikke kunne forbedre borgernes moralske karakter. Etter kritikk fra blant andre erkebiskopen av Erfurt, Karl Theodor Dalberg, og fra vennen Friedrich Gentz, videreutviklet og raffinerte Humboldt sine perspektiver på stat og nasjon. I 1792 skrev han så et mer modent og reflektert verk, *The Sphere and Duties of Government*, som ble utgitt posthumt gjennom hans bror Alexander. Her forfektet han fortsatt en lav grad av statlig og institusjonell inngripen i den enkelte borgers kulturelle selvutvikling. Humboldt fryktet at en sterk og mektig stat kunne forringe den enkeltes særpregede personlighet og utviklingen av denne. Dermed kunne en ved statlig-byråkratisk og institusjonell inngripen, utvikle passive, ukritiske og konforme subjekter under maktapparatet. Den enkeltes frihet og et mangfold av kulturelle uttrykksformer måtte være fundamentet som statens legitimitet kunne bygges på, anså han (Roberts, 2015, s.26-28).

Denne nokså bastante ideen om at den enkelte selv måtte bære ansvaret for å utforme sin egen skjebne, ble nokså kraftig modifisert rundt den tiden da Wilhelm von Humboldt trådte inn som undervisningsminister i Prøysen fra 1809 til 1810. Likevel ble denne liberale understrømmen værende til en viss grad ved hans virke. Trass i dette ønsket han at staten skulle spille en aktiv rolle i utformingen av den nye skolepolitikken, viss moderniseringsprogram han igangsatte. *Bildung*sbegrepet anvendes dermed i forbindelse med den høyere skole, som *allgemeine Bildung*. Universitetet blir her den høyeste dannelsesinstitusjon. Hvis feltet er en utdanningsinstitusjon, kan en snakke om *allgemeinene Bildung*. Hvis derimot dannelsesprosjektet strekker seg gjennom hele livsløpet, vil det overordnede begrepet danning være mer fruktbart. Wilhelm von Humboldt sine ideer og perspektiver knyttet til danning, rommer både elementer av *allgemeine Bildung*, især under hans tid som utdanningsminister, og den livslange dannelsesprosess uten et klart definert endelig mål, under et dynamisk og transformativt ideal. Det er mulig å tolke dette som at Humboldt så for seg en kombinasjon, der den systematiske utdanning utgjorde fundamentet for den livslange og kontinuerlige dannelsesprosess knyttet til selvets utvikling.

Når det gjelder den sosiale konteksten for enkeltindividet som arbeider meg selv for muligvis å perfektionere de ulike sider og evner knyttet til sin egen identitet, så var det også et sentralt anliggende for Humboldt å dedikere seg til andre menneskers velvære og velstand som en del av dette (Roberts, 2015, s.64). Gjennom det hele lå forestillingen som danning som det avgjørende omdreiningspunkt og ideal som pekte ut retningen for hans etisk-politiske virksomhet. Empati og medmenneskelighet, sammen med gode manerer, veltalenhet, etikette og hensyntagen til andre menneskers behov, er et viktig element i den idemosaikk som utgjør nyhumanismen og som Wilhelm von Humboldt ble en slags uformell talsperson for. De frigjøringsprosesser for et autentisk selv som også lå der, forpliktet samtidig på et produktivt og konstruktivt virke til beste for både individ og samfunn.

Dersom vi beveger oss tilbake til Reidar Myhres analyse av sentrale perspektiver og ideer hos Humboldt, hevder han at begrepet om allmenndannelse tenderte mot det formalistiske. Sistnevnte forstått som et stringent, detaljorientert, sterkt strukturert og formstyrt, med vekt på fordypning og grundighet til et punkt av både skarpsinn, innsikt og pedanteri. Dannelse, *bildung*, bestod i å disiplinere, forme og gi en retning til sine evner og krefter, *Kräftebildung*. Dette skulle så harmoniseres i et dynamisk samspill, som også skulle speile seg i et praktisk virke preget av både fornuft, kontemplasjon, intellektualisme og skapende fantasi. Som undervisningsminister i Preussen fra 1809-1810, maktet han å underlegge hele skolesystemet, fra grunnutdanningen til den høyere skole og universitet i Berlin i særdeleshet, den nyhumanistiske livsorientering som en ledestjerne. Kjernen ved von Humboldts dannelsesperspektiv på denne tiden var allmenndannelsen, med andre ord en danning av folket i en nasjon (Myhre, 1970, s.11).

Denne ovenfra og ned endringsprosess skulle også favne en innenfra og ut endringsprosess hos den enkelte borger. Den rommet både en etisk og en politisk danning og et samspill mellom disse elementene, samtidig som den enkelte personlighet måtte gis sin frihet til å forme sin egen retning på livet. Det fantes på den ene siden emosjoner, fantasiliv og svermeri for den antikke mytologi, litteratur, språk og formende kunstarter. Dette skulle kombineres med en vekking og gradvise fremvekst av en selvbevissthet og en læringsprosess. En mulig antitese å antyde her er en maktmekanisme som i realiteten både ekskluderte kvinner og holdt de lavere sjikt i samfunnet nede. Men var dette formålet hos von Humboldt? I realiteten fikk nå stadig bredere samfunnslag i Preussen plikt og mulighet til skolegang og ideen om folkedanning innebar også en forestilling om borgernes rett til utdanning. En kan opponere

mot Reidar Myhres posisjon å hevde at den kan tolkes som for idealistisk. Wilhelm von Humboldt mer problematiske aspekter som elitisme med et fravær av interesse for de lavere stenders utbytting, geni-dyrkelse og manglende interesse for kvinners rettigheter innen både høyere utdanning og i samfunnet mer allment, samt en eurosentrisk tilbøyelighet, blir ikke tilstrekkelig belyst hos ham. En syntese av disse to posisjonene kan være at Humboldt på den ene siden, gjennom eksempelvis sine reformer i det Prøyssiske utdanningsvesen, ønsket en større rettferdighet og en bredere tilgang til kunnskaper i befolkningen. På den annen side en eksklusivitet preget av et aristokratisk danningssyn. Syntesen ville da bli noe i retning av et hierarkisk og krevende, men også muliggjørende for langt flere av borgerne, individorientert danningbegrep med brodd både mot opplysningstiden ensidige fornuftsdyrkelse og det tradisjonelle stendersamfunnets mest autoritære trekk.

I Wilhelm von Humboldt tekst *Theorie der Bildung des Menschen*, opprinnelig nedtegnet i 1793 eller 1794, finner vi et søkelys på de ulike fagdisipliner, deres analysemetoder, kunnskaper og ånd, samt *in summa* effekt på menneskehetens utvikling som sådan. Humboldt hevder at et høyre ståsted, preget av *universalia* gjennom en større bredde og helhetsforståelse av faget som helhet, i mange tilfeller ikke når sitt høyeste potensial. Isteden forblir aktørene i vitenskapsdisiplinen ofte nedsunket i detaljene tilhørende det respektive spesialområde innen informasjonsproduksjonen *partikularia*. Et annet mulig problem, fremhevet av von Humboldt, er et mer overflatisk og diletantisk svermeri for et knippe fag, uten selvdisiplin og vilje til påkrevd dypdykk. Menneskets generelle evne til å kultivere og foredle sitt sinn ved egen kraft, er ofte av begrenset art. Trass i dette trenger mennesket, ifølge Humboldt, i kraft av sin væren en retning for sitt rastløse virke:

«At the convergence point of all particular kinds of activity is man, who, in the absence of a purpose with a particular direction, wishes only to strengthen and heighten the powers of his nature and secure value and permanence for his being. However, because sheer power needs an object on which it may be exercised and pure form or idea needs a material in which, expressing itself, it can last, so too does man need a world outside himself (Humboldt, s.58, 1793/1969).»

Vi ser her en betoning av mennesket som en skapning som er i behov av å styrke, foredle, kultivere og forfine både naturkrefter som slumrer i sinn og kropp, også med hensyn på viljekraftens målstyrte omgang med tingene, det sosiale liv og verden slik den fremtrer. Mennesket blir aldri perfekt, et slikt ideal ville være utopisk, men det har muligheten til å arbeide på seg selv og forbedre seg, å bli en bedre versjon av seg selv uten å miste seg selv.

Dette blir en måte å bygge identitet på, et dynamisk selv i stadig endring. Wilhelm von Humboldt utbygger disse resonnementene gjennom å argumentere for at mennesket søker å øke sin innflytelse, ofte ubevisst, ved å forøke vedkommendes kunnskaper, praktiske ferdigheter og erfaringer. Her legger Humboldt seg på en tilnærmet esoterisk linje, i betydningen at det er det indre livet som her skal opphøyes og forbedres gjennom en slik måte å være i verden på. Mennesket besitter en indre uro hevder Humboldt, og denne fredløse driv krever sin utladning gjennom et konstruktivt virke. Kaoskreftene i menneskets psyke må med andre ord temmes, kultiveres, foredles og gis en retning for viljen. Selvet strever for å temme, underlegge seg, begripe, mestre og inkorporere ulike kunnskapsdisipliner og verden slik den er som et stykke natur med klare rammeverk for utfoldelsen. Å bidra konstruktivt inn i en gitt fagdisiplin eller et estetisk verk, er å bringe sitt lille bidrag til det som i det store bildet om menneskehetens videreutvikling av sine kunnskaper, ferdigheter, refleksive virke, noble opphøyethet og foredling fra generasjon til generasjon gjennom en stadig streben. Gjennom tenkning søker sinnet å begripe sin egen væren, og ved å aktivere sin vilje gjennom en gitt praksis, søkes viljen å gis en grad av autonomi fra de strukturelle betingelser, hevder Humboldt (Humboldt, s.58, 1793/1969). Her kan vi nøste opp en vektlegging hos Humboldt av konstruktiv og skapende virksomhet, i kontrast til destruksjon og en passiv nihilisme. En kan ane en oppadstigende prosess og konturene av en optimistisk fremtidstro på den systematiske kunnskapens potensiale til å forbedre og foredle menneskeheten og den enkelte. I dette aristokratiske dannelsesperspektivet, gis den enkelte borger en høy rangordning, men samtidig stilles det en rekke krav og begrensinger.

4.2 Det humboldtske universitet.

Revolusjonsgeneral og keiser Napoleon Bonaparte (1769-1821) beseiret med sine hærstyrker den Prøyssiske stat i 1806, etter slaget ved Jena i oktober. Han bidro til å innføre en rekke liberale juridiske reformer som moderne sekulær utdanning, større grad av likhet for loven, privat eiendomsrett og religiøs toleranse, og i den Prøyssiske stat kom liknende reformer i stand. Dette reformistiske dannelsesprogram for nasjonen, ble ledet an av Wilhelm von Humboldt, som også tilføyde en rekke nyvinninger når det gjaldt skole- og utdanningsvesenet. I perioden 1809-10 opptrådte han som leder for avdeling for Kultur, offentlig undervisning under det prøyssiske innenriksministerium, hvor han fikk igjennom et kraftfullt knippe av moderniserende reformer. I 1809 grunnlag Humboldt universitetet i Berlin, som til å bli en modell for senere universitet, med sine fire fakulteter med det teologiske, juridiske, medisinske profesjonsdannelser og det filosofiske fakultet som skulle

være orientert mot den frie forskning, uten noen overstyring fra statsapparatet (Korsgaard, Kristensen & Jensen, 2017, s.208-209).

Bygget på sin egen nyhumanistiske dannelsesstenkning fra 1790-tallet, med røtter i greske oldtidige idealer, romantikken, vitenskapen som dannende element, ideen om en universell stigning i menneskets humanitet, og filologien med språket som danningens medium. Intellektuelle som Immanuel Kant, Fichte, Schelling og Schleiermacher, samt en rekke universitetspolitiske skrifter, influerte ham også til å bygge opp en uavhengig fri forskning under en høy grad av autonomi. En sentral anskuelse hos Humboldt var inkorporeringen av undervisning og forskning, gjennom en forskningsbasert undervisning med en betydelig grad av studentaktive læringsformer. Især frontet han seminarformen som et forskende fellesskap, hvor en dialogisk og drøftende etablerte, innoverte, formildet og kritiserte sentrale aksiomatiske anskuelser og teoretiske modeller. Universitetslærere skulle være forskende undervisere, slik at de problemområder som ble eksplorert, ikke var å anse som ferdig utviklede konstrukter, men snarere som felter i stadig utvikling. Undervisningen på universitetet skulle være dannelsesorientert heller enn med en snever nyttetenkende og funksjonell utdannelsesorientering. Det filosofiske fakultet fikk tiltenkt en særegen dannelsesoppgave, en frihetlig og autonom bastion for frie ånder. Med Immanuel Kants ord skulle filosofifaget romme langt mer enn kun å produsere embetsmenn for det fremvoksende statsapparatet, filosofien var det universitetsfaget hvor studentene og de ansatte kunne anvende den frie fornuft uten ledelse av en ytre autoritetsvilje. Dette skulle hos Humboldt komme i stand en «*Bildung durch Wissenschaft*,» en dannelse gjennom tilegnelsen og internaliseringen av vitenskapelige metoder og innsikter. Gjennom aktiv deltagelse i forskning, skulle de studerende skape en syntese av de objektive vitenskaper og det subjektive dannede moment. Universitetet ble nå hovedsete for den frie forskning, gjennom Wilhelm von Humboldts reformer (Korsgaard, Kristensen & Jensen, 2017, s.208-209). Vi ser her det klassiske skillet innen dannelsesstenkningen, mellom et snevert nyttehensyn og formingen av produktive og konforme borgere av staten, og de frie åndsstrømninger der fri forskning og utforskning rådet grunnen. Forskningen, som virket dannende på den enkelte, måtte ikke bli en marionettdukke for staten. Menneskebildet var hos Humboldt noe formbart, som en marmorstatue en kunne meisle, slipe og hugge til sin fullendte form. Den enkelte aktør arbeidet da på seg selv, som på et kunstverk. Samtidig var det krav om en vitenskapelig og bredt anlagt faglig tilnærming, som et ledd i karakterbyggingen. Dannelsesidealet var transformativt, foranderlig, i flyt og med en indre dynamikk som rommet et autentisk særpreg,

utformingen av en egen livsvei for seg selv. Gresk mytologi ble her anvendt i kraft av deres symbolverdi, for å speile aspekter ved naturen og menneskelivet. Dannelsen ble dionysisk, en kreativ og omskiftelig selvskapelse.

Wilhelm von Humboldt konstruerte et menneskebilde som utgjorde et brudd med en ensidighet knyttet til opplysningstidens mekaniske begrepsapparat. Jørgen Fosslund beskriver hvordan et knippe av 1600- og 1700-tallets filosofer skapte representasjoner av mennesket som betonet mennesket som et teknisk innrettet maskineri, med komponenter og deler i et samvirke. Forankret i samtidens naturvitenskapelige gjennombrudd, med en viss begeistret fremtidsoptimisme, kom denne maskinsmetaforikken til å gjennomsyre tenkningen omkring menneskets biologi, samfunnsliv og åndsliv. Det hele skulle underlegges universelle lover, beslektet med naturlovene, hvor alt fikk sin plass i et ordnet og rasjonelt system. Humboldt gjorde her taktbrudd, ikke mot Newtons mekanikk med hensyn på tyngdekraft og planetenes bevegelser omkring solen, men mot hangen til å knytte den organiske levende materie til de samme kausale virkningsmekanismer. Fosslund betoner her hvordan Humboldt ofte brukte metaforer fra planteriket, som at mennesket skulle spire, gro, vokse og utfolde sine anlegg. Dette under en forestilling om en teleologisk natur, som mennesket var en del av, selv om det stod i en særstilling med hensyn på dannelsesmuligheter, fornuft og skaperkraft. Immanent i naturen ligger det en kime til selvrealisering, hevdet Humboldt. Ideer ligger nedfelt i menneskenaturen, som kan igangsette en streben etter å virkeliggjøre de formål som naturanleggene har nedfelt i dets instinkter, vilje og åndsliv i øvrig. Mennesket er komplekst og mangesidig, det utgjør hos Humboldt en totalitet som ved det funksjonelle samspill mellom åndskreftene, kan komponere en indre harmoni. Her fremhever Fosslund hvordan mennesket selv må innta en aktiv, kreativ og selvutviklende rolle for å muliggjøre disse potensialer. Slik kan mennesket bygge seg selv, gjennom å realisere seg selv, ved å forme, kultivere, bearbeide, foredle og skape seg selv som en unik person i verden (Fosslund, 2004, s.201). Dette kan kobles til en dobbelthet i dannelsesbegrepet hos Wilhelm von Humboldt, på den ene siden en indre totalitet og sammenheng ved å danne seg selv som en særpreget person gjennom livsløpet, og på den annen side som en faglig, vitenskapelig og filosofisk dannet universitetsutdannet person.

5.0 Johann Friedrich Herbart og dannelse gjennom den systematiske utdanning.

Den økte grad av systematisering og vitenskapeliggjøring av pedagogikkfaget gjør Johann Friedrich Herbart (1776-1841) til en banebrytende og innovativ skikkelse. Reidar Myhre fremhever i sitt verk om «*Grunnlinjer i pedagogikkens historie*,» hvordan en rekke idestrømninger som opplysningstidens rasjonalisme og realismens fornuftstro, kom til å gi verdifulle impulser til hans egen og særpregede helhetstenkning omkring mennesket og dets potensialer for opplysning, moralsk utvikling, karakterdannelse, autonomi og allmenndannelse. Skolesystemet med dets institusjonelle og rigorøse behandling av de respektive fagkretser, sammen med en modernisering av og videreutvikling av dette, er tett sammenvevet med hans ide om dannelse tuftet på den oppdragende undervisning. Den oppdragende undervisning er en målstyrt prosess og her skiller Herbart mellom de nødvendige og de mulige mål. Myhre vektet hvordan de nødvendige mål hos Herbart muliggjør at mennesket blir menneske, at dets villskap temmes slik at dets humanitet kan fremtre. Med andre ord gis det ikke mulighet for humanitet uten den oppdragende undervisning som igjen har røtter til Immanuel Kants ide om oppdragelsens mål. Dette skulle så fremtre som den moralske personlighet ved inkorporeringen og formingen av dets *ethos*. Den moralske personlighet bestod av elementene den gode vilje, som igjen var satt sammen av de fem praktiske ideer. Her betonet han ideen om samvittighetsforankring og indre frihet, forestillingen om perfektibilitet der de menneskelige potensialer til vekst og utvikling alltid kan foredles, ideen om velvilje og medmenneskelighet, ideen om visse basale rettigheter for alle mennesker og forestillingen om lønn og straff (Myhre 2009, s.115).

Vi ser allerede her hvordan utviklingen og formingen av mennesket, som rommer både ytre autoriteter og den gradvise fremvekst av indre disposisjoner, skaper muligheten for humanitet som igjen blir basis for den videre dannings og utviklingsprosess. Det dreier seg ikke om passiv tvang, men om å skape en klangbunn for menneskets autonomi. Det kreves en viss art karakterdannelse for å vekke den fornuft som kan bidra på kritisk og selvstendig maner til bevissthet om moral og realisering av potensialer. Det kollektive aspekt gjennom de nødvendige mål som peker mer mot det allmenndannende og humane, må sees i sammenheng med de mulige mål som speiler det enkelte individ. Den enkelte, gjennom oppvåkning og bevisstgjøring, læring og retning, en mentalitet og en praksis, som et fundament, kunne med tiden streve for sin egen sak, sin egen vei. Reidar Myhre belyser hvordan denne uendelige mangfoldighet av muligheter ikke kunne avgjøres kategorisk som en fordom, men måtte få

folde seg ut gjennom det unike aspekt hos den enkelte borger. Uten å først ha utviklet sin humanitet, ville ikke dette kunne la seg gjøre ifølge Johann Friedrich Herbart. Videre betoner Herbart den mangesidige interesse hos eleven som en tidlig innsats for å muliggjøre den gradvise fremvekst av selvkultivering. Gjennom utviklingen av denne *vielseitiges Interesse*, kunne individet tilegne seg en retning og en psykisk dynamikk som satte det i stand til å utvikle sitt særpreg og overskride de hindringer og problemløsninger som krevdes (Myhre 2009, s.116).

Myhre fremhever at «*Mellom det nødvendige og de mulige mål var det derfor en indre forbindelse som sikret det allmenne i det individuelle og det individuelle og konkrete i det allmenne (Myhre 2009. s.116).*» Med andre ord foreligger det en dobbelthet, både gjennom et pedagogisk paradoks der den indre frihet muliggjøres gjennom en grad av tvang, og en systematisk innføring i en bred fagkrets med mål om først å utvikle humanitet, for deretter å muliggjøre selvets frigjøring. Utdanning blir med dette strengt nødvendig for dannelsen, som igjen er en åpen vekstprosess. Her er det samtidig verdt å påpeke at Herbarts pedagogisk-filosofiske tenkning markerer et skifte med hensyn på den mer passive lydighet som hadde preget det mer tradisjonelle skolesystemet. Det individuelle særpreg gis en mulighet, både gjennom de mulige mål og kultiveringen av den mangesidige interesse. Myhre betoner den oppdragende undervisnings tredelingen hos Herbart ved disiplin (*Regierung*), moralsk oppdragelse (*Zucht*) og undervisning. Det bygges element på element for å kunne gi en konstruktiv retning på den enkeltes liv og for å kunne være til gagn for et samfunnsfellesskap. Disiplinen skulle skape grobunn for de to andre oppdragelsesformer, gjennom en indre og ytre orden som igjen peker fremover mot videre undervisning og moralsk-etisk utvikling. Hva angår den moralske oppdragelse, skulle den vekke gehør ved å rette seg mot elevens samvittighets- og emosjonsliv (Myhre 2009, s.116).

5.1 Utviklingen av elevens forestillingskretser.

Her kommer også den pedagogiske taktfullhet inn hos oppdrageren, som skal kunne innstille seg på en varhet overfor den enkeltes behov, forutsetninger og anlegg. Den pedagogiske autoritet måtte speile en autentisk moralsk mentalitet og praksis, for der igjennom å bemøte elevene med trygghet og velvillighet. En dynamisk og prosessuell evne til å gripe an stunden å respondere adekvat hørte også til dette aspektet. Denne disiplineringen og moralske siviliseringen pekte så fremover mot sentreringspunktet i oppdragelsen som var

undervisningen. Herbart fremla her en tidlig psykologisk anskuelse, med vekt på forestillingene som skulle utvikles ved den iboende aktivitet som sprang ut av bevissthetens enhet og myriader av representasjoner. Forestillingene ble utviklet i møtet med den materielle og sanselige virkelighet, gjennom aktørens aktive virke i verden. Disse forestillinger var også aktive, med andre dynamiske og formbare, ikke rigide og fasttømrede. Livets retning og foranderlige flyt råder grunnen, ved at beslektede forestillinger møtte og dermed forsterket hverandre til forestillingskretser. Ulike forestillinger ville på den annen side skape et brudd ved at de tøylet og fortrenget hverandre. Ut fra et slikt grunnsyn gjaldt det for pedagogen å aktivere de rette forestillingskretser hos eleven i møtet med ny kunnskap. En bygget videre på allerede eksisterende forestillingskretser eller en hjalp til med å få på plass nye som siden skulle kultiveres til mer varige forestillingskretser (Myhre 2009, s.117).

Herbarts ide om forestillingskretser, innebærer å styrke eller svekke begreper, omtalt som forestillinger, for å bygge adekvate forestillingskretser hos den enkelte. Sensorisk gjaldt for mennesket å gripe realene, idet disse fant sine respektive representasjoner i sinnet. Fundamentet er realene som er dynamiske enheter av ikke-materiell art, på samme vis som menneskets sjel, som en metafysisk grunn som driver prosessen med de mentale representasjoner frem. Realene og sjelen vil kun hevde seg selv og søker følgelig equilibrium i sinnet. *«Gjennom sansene og nervesystemet kommer sjelen i kontakt med andre realer, og dette møte resulterer i en rekke sjelelige selvhevdelsesreaksjoner, og nettopp disse reaksjoner fører til dannelse av forestillinger (Myhre, 1970, s.299).»* Likartede forestillinger bestyrker hverandre og danner forestillingskretser, noe som trer frem som mentale representasjoner gjennom en indre strid om et psykisk herrevælde. Ulike forestillinger vil få en retning og en psykisk energi hvor de søker å fortrenge hverandre. Fortrengete forestillinger vil så synke ned mot dypet av det ubevisste sinnsliv, men kan senere stige opp til overflaten igjen. Psyken består i stor grad av en kontinuerlig strøm av mentale representasjoner, i samvirke eller hemming og fortrenking. Flyten i den psykiske prosessering, som en elv i en kontinuerlig strøm, som virvler og dragsug, viser til et bilde hos Herbart av en dynamisk og foranderlig psyke med en bevegelse i forestillingskretsene. Oppfattelsen av nye sanseintrykk, sorteringe, bearbeidelsen, struktureringen og bestyrkingen eller svekkelsen av disse på bakgrunn av beslektede psykiske forestillinger, omtalte Herbart som appersepsjon. Dersom eleven besitter kun noen få og uklare forestillinger, vil tilegnelsen av nytt fagstoff bli mer krevende, da et pedagogisk siktemål er et velordnet, adekvat og rikholdig begrepsapparat (Myhre, 1970, s.299-300).

«No one expects system either from experience, or in common fairness, from such sciences as till now had, more correctly speaking, some sort of an arrangement than a system of their own. But even if the exposition of a science be systematically correct, the learner yet gains at first only a series which he must for a long time revolve in association before the combining reflection makes him feel the superiority of the selected series (Herbart, 1806/1897, s.127).»

Her konstrueres synteser mentalt, gjennom en øket bearbeidelse i det indre gjennom systematikk og klarhet som virker dannende. Systematiske og ordnede læringsprosesser, med forestillingskretser gjennom assosiasjoner, fantasi og begreper, krever en klarhet, analyse, assosiasjon, system og metode. Disse er bedre kjent under betegnelsen Herbarts fem formaltrinn knyttet til utdanning og opplæring. Disse virker dannende for identiteten, livet og på makronivå også for samfunnet (Herbart, 1806/1897, s.126). Å møte elvene der de er, erfaringsmessig og kognitivt, er et nærliggende poeng hos Herbart. Overordnet tenkes danningen hos Herbart som en helhetlig og systematisk tilnærming over en lengre tidsperiode, hvor en dannes gjennom utdanningen, men hvor det kreves en gradvis fremvekst av evne til selvdanning gjennom en myndiggjøring av mennesket. De mentale funksjoner er ifølge Herbart underlagt et sett av vitenskapelige lover som han mente kunne beregnet matematisk da de lot seg kvantifisere og ordne i logiske rekkefølger. Dette er relevant for hans dannelsesbegrep da kognisjonen eller nærmere bestemt forestillingskretsene, var fundamentale for den systematiske og oppdragende undervisning. Inkorporert i dette pedagogiske synet var også den moralske karakterdanning og oppdragelsens nødvendige og mulige mål. Å foredle, bestyrke og klargjøre fagbegrepene ble også en del av dannelsesprosessen. Danningen forankres i forestillingskretsene, slik de folder seg ut. De respektive forestillingskretsene som psykiske representasjoner av den sanselige verden, virker sammen i et intrikat nettverk av begreper som styrker eller svekker hverandre og kan lenke seg sammen til mer omfattende enheter. Myhre omtaler det slik: «*Dersom det gjennom møtet med omverdenen oppstår en ny forestilling, vil denne vekke beslektede forestillinger og kombineres med dem slik at den gamle forestillingskretsen styrkes og utvides (Myhre, 1970, s.300).*» Før-forståelsen i form av de til enhver tid foreliggende begreper, som en del av et intrikat psykisk nett, eller appersepsjonsmassen som er den allerede foreliggende forestillingskrets, speiler en aktiv bearbeidelse. Undervisning er å bearbeide forestillingskretsene, gjøre dem klarere, stringente, rikholdige, adaptive, adekvate og koble dem sammen på en strukturert måte. Målet var å stimulere elevens selvvirksomhet, et ønske om stadig å utvide sin erfaringshorisont, raffinere sine kunnskaper og finne en kjærlighet til visdom i sitt indre (Myhre, 1970, s.301).

Utdanningsforskerne Erling Lars Dale og Kirsten Krogh-Jespersen betoner Johann Friedrich Herbarts fortolkning av dannelse som *Bildsamkeit*, ved å vektlegge hans fundamentale begreper om oppdragelse og undervisning som fundamentet for å utvikle myndighet under dyd. Karaktertrekkene underlagt dyden er for Herbart den virkeliggjorte ide om indre uavhengighet ved karakterfasthet til konstruktive siktemål for både fellesskapet og den enkelte. Dale og Krogh-Jespersen vokter hvordan det er mennesket som sådant hos Herbart som kan la seg forme, ikke kun barnet, og følgelig betonet her en livslang læring og utvikling. Dale og Krogh-Jespersen løfter frem Grue-Sørensens begrep om *Bildsamkeit* som formbarhet i sin oversettelse av verket «*Pædagogiske forelæsnings i omriss.*» Samtidig vokter Herbart klare begrensninger på denne formbarheten ved individualiteten, nærmere bestemt karakter, lynne og tilbøyeligheter, samt dets sosiokulturelle omgivelser og tidsånden som sådan (Dale & Krogh-Jensen, 2004, s.21).

5.2 Moralitetens utvikling som det høyeste målet.

Johann Friedrich Herbart fremsetter i sitt verk «*The science of Education,*» originalt utgitt i Tyskland i 1806, hvordan moralen representerer *universalia* og det høyeste mål for menneskeheten. Følgelig vil også den systematiske opplæringen gjennom utdanningsinstitusjonene, underlagt ytre autoritetsstrukturer, ha utviklingen av et moralsk sinnelag og praksis, som en ledestjerne. Følgelig fremtrer moraliteten som en helhet, gjennom å være det felles mål for utdanningen. En moralsk personlighet er ment å stige frem fra denne grunn, med den gode vilje som en rettesnor for handling (Herbart 1806/1897, s.57). Under en slik universelt bindende moralsk lov, fremtrer moraliteten som en forpliktende strukturell føring på livsutfoldelsen. Herbart pakker her ut begrepet den gode vilje, slik at de ulike momentene klargjøres for praktisk bruk gjennom opplæringen. Den gode vilje blir her et bolverk mot de instinkter, begjær og emosjoner som kan lokke i andre og potensielt mer destruktive retninger. Denne determinering av viljen blir mer dyptgripende og varig i den enkeltes karaktertrekk, ved at moraliteten transformeres til dyder, makt og effektivt handlingsregister. Overordnet hører de juridiske strukturer til, slik at begripelsen av den moralske loven blir atskilt fra de allmenne lovkodekser som et særskilt mandat. Dermed vokser det gradvis frem en evne til å bedømme og felle dommer ulike situasjoner moralsk, under den gode vilje som fokus. Dette utgjør i Herbart sitt system en praksis og en anskuelse som løfter denne epistemiske kunnen over hverdagens mer basale plikter. Deretter spør han seg om denne systematiske fremlegging vil kunne appliseres i skoleverket av lærere og i så

fall på hvilken måte bør en da aktivere dette hos elevene? (Herbart, 1806/1897, s.57-59). Satt i sammenheng med oppgavens problemstilling, ser vi her en dannelsingsforståelse bygget på moraliteten med den gode vilje som overordnet prinsipp. Å bidra til å forme og bli formet til et dannet menneske, krever hos Johann Friedrich Herbart en betoning av en transformasjonsprosess knyttet til menneskets personlige karakter. Det knippe av verdier en opererer ut ifra og fortolker verden gjennom, blir et kjernepunkt for danningen.

Herbart maner til varsomhet med hensyn på skoleverkets empiriske og konkrete muligheter til å formgi en tidvis uregjerlig menneskenatur. Idealisme leder bare vekk fra de konkrete muligheter som faktisk foreligger, samtidig som den gode vilje er appliserbar for å bringe menneskets begjær, emosjoner, forestillingskretser og personlige karakter til et konstruktivt virke under en plan og et mål for utviklingen (Herbart, 1806/1897, s.60). Formålet er at i elevens indre mentale liv, skal det vokse frem en selvinnsikt og et eget ønske om å ville det gode fremfor det onde eller nedbrytende for livet. Læreren skal her legge til rette for læringssituasjoner som kan aktivere en slik selvbelysning, slik at den frie vilje selv ønsker å handle godt. Det moralske menneske kommanderer seg selv, slik at en indre frihet kan transformeres til å adlyde en moralsk plikt (Herbart, 1806/1897, s.61-62). I kraft av oppgavens problemstilling om danningens evolusjon gjennom de fem teoretikerne, kan en her peke på hvordan Herbart krever en systematisk, kunnskaps- og fagforankret, empirisk og praktisk, psykologisk og allmenn tilnærming til dannelsens muligheter. Den enkelte personlighet beholder en del av sin frihet til selvdeterminering, samtidig som selvrefleksjonen gjennom en selvbelysning og stimulering gjennom konkrete læringssituasjoner, bidrar til å forme aktøren i en bestemt retning. Her finner vi både folkedanning og allmenndanning, sammen med en grad av individualitet og ulike potensialer for oppnåelser av muligheter.

5.3 Den mangesidige interesse.

Hos Johann Friedrich Herbart finner vi ideen om å kultivere den mangesidige interesse hos elevene gjennom utdanningsforløpet. Denne typen allmenndanning krever en tilnærming til læring og utvikling som karakterformende, ved en helhetlig tilnærming til en allsidighet som gjelder de ulikeartede interessene hos elevene. Skolen skal her nettopp stimulere og aktivere disse ulike aspektene ved personligheten knyttet til alle de myriader av interesser som den enkelte elev måtte besitte. Dette kan lede til en dypere og mer helhetlig læringsprosess hos eleven, som igjen vil danne gjennom en slik systematisk kultivering av de naturlige anlegg og

trang til selvvirksomhet. Den objektive side ved begrepet mangesidig interesse, angir et mål for den planmessige føring i en undervisningskontekst, mens den subjektive side av begrepet kan risikere å havne i en overfladisk lettsindighet fra et tomt selv. Å strebe naturlig mot en kultivering av interesser, krever også et dypt personlig engasjement (Herbart, 1806/1897, s.122-123). Gjennom den allsidige interesse går aktøren på dypet med en interesse om gangen ved å konsentrere seg, *Vertiefung*, og reflekterer, *Besinnung*, rundt dette i etterkant. Dette krever at en ikke kun i sitt sinn flakker omkring med ulike usammenhengende bruddstykker av kunnskaper og interesser, men heller streber mot et mest mulig harmonisk samvirke mellom de ulike individuelle interessene. Motsatsen er en ensidighet, noe som vil hemme læringsprosessene, som nettopp er kjennetegnet av en rikholdig variert fagkrets (Herbart, 1806/1897, s.124-125).

I kraft av oppgavens problemstilling, kan en her se hvordan dannelsen hos Johann Friedrich Herbart tenderer mot en kombinasjon av de individuelle særpreg og interesser på den ene siden, og de systematiske, planmessige, rasjonelle og målstyrte læringsprosesser i skolen som institusjon fra maktapparatet på den andre. Den pedagogiske taktfullhet krever her en kultivering av den allsidige interesse hos elevene, slik at et personlig engasjement og et øket læringsutbytte gjennom dannelse av karakteren, kan sette varige spor i den enkeltes sinn. Dannelsen hos Herbart angir en helhetlig tilnærming til de ulike aspekter som er ment å virke sammen med en forholdsvis lav grad av indre strid. Dette utgjør en helhetlig allmenndannelse, av både moralsk, individuell og samfunnsmessig beskaffenhet, gjennom de nødvendige og de mulige mål. Dette krever igjen et adekvat, klart og presist begrepsapparat til den indre kultivering som dannelse.

6.0 John Dewey (1859-1952) og demokratiseringen av danning.

Professor i pedagogikk Tomas Englund fremhever som del av en kort biografisk skisse hvordan Dewey mottok sin forskerutdanning ved det amerikanske universitetet Johns Hopkins-universitetet i Baltimore, hvor han holdt til fra 1882 til 1884. I løpet av denne tiden utdannet han seg til analytisk filosof og hans intellektuelle utvikling var preget av en sterk innflytelse fra Georg Wilhelm Friedrich Hegel, som han senere også skrev sin doktoravhandling om. Gjennom årene 1884 til 1894 var han universitetslektor ved universitetet i Ann Arbor i Michigan og forettet også sin yrkesgjerning en kortere periode ved University of Minnesota. Tituleringen som professor i filosofi, med overordnet ansvar for

filosofi, psykologi og pedagogikk, mottok han ved det nyopprettede Chicago-universitetet i 1894. Englund vektlegger den gjensidige påvirkningen fra George Herbert Mead, både under tiden ved universitetene i Michigan og Chicago, hvor teorien om sosial determinisme, pragmatisme og meningsbygging gjennom sosiale og interaktive nettverk, kan ha påvirket Dewey i noen grad. Også fra Dewey tilfløt det en påvirkningskraft på Mead, som med sin ide om selvet som refleksivt forankret i forestillinger om hvordan andre mennesker kan persipere en selv, og sinnet som anvender av et sosialt symbolsk fortolkningssystem gjennom språket, kan ha tatt til seg ideer knyttet til sosiale spilleregler og ulike struktureringer av disse (Englund, 2004, s.376).

Under denne tiden giftet Dewey seg med Alice Chipman, en filosof og varm tilhenger av utdanningsreformer med en betydelig vektning av det praktiske aspektet. De fikk seks barn sammen gjennom årene, hvor to av dem mistet livet i tidlig alder. Inn på tidlig 1900-tall skrev John Dewey en rekke banebrytende reformpedagogiske verker, som «*Democracy and education*» i 1916 og «*Human nature and conduct*» i 1922. Han skaffet seg etter hvert internasjonalt ry som en banebrytende og utradisjonell tenker og praktiker. Sammen med sin kone Alice Chipman Dewey og George Herbert Mead, startet de laboratorieskolen i Chicago i 1894, bygget på perspektivet om forskningslaboratorier og innovative eksperimenter for læring og vekst ut fra barnas premisser. Etter konflikter med universitetsledelsen gjeldende driften av eksperimentskolen og dens brudd med tradisjonell læreplantekning, flyttet Dewey med sin kone til New York. Ved Columbia-universitetets *Teachers college* var han professor i perioden fra 1904 til 1930, og her kom mange av hans mest innflytelsesrike arbeider til å føres i pennen (Englund, 2004, s.376).

Her er det viktig å påpeke at hos John Dewey og mer allment i den amerikanske pedagogiske tradisjonen, forekommer ikke begrepet danning slik det er kjent i den Europeiske tradisjonen. Isteden anvender Dewey begrepet *education*, som har i seg både en oppdragende, utdannende og dannende side. Med andre ord en bred betegnelse som rommer både personlig og sosial vekst, et praktisk didaktisk siktemål ved instrumentalisme der ideer måles etter deres praktiske sosiale virkningskraft, demokratisk samspill gjennom skolen som et forskningslaboratorium for fremtiden og betoningen av både teoretisk og praktisk virksomhet. Deweys ide om danning gjennom *education*, er systematisk forankret i en forestilling om demokratiet som skolens praktiske og didaktiske siktemål, ut fra tanken om at hver ny generasjon utgjør en gylden mulighet for å forbedre demokratiet. Pedagogikkprofessor Tomas

Englund påpeker hvordan den progressivt innrettede praktiske pedagogikken, kom til å gjøre taktbrudd med samtidens hierarkiske og tradisjonelle maktstrukturer i samfunnet. Som en ledestjerne for et ennå ikke, et ideal for fremtiden med den eksperimentelle, vitenskapelige, deduktivt undersøkende og praktisk orienterte skapende skole. Englund fremhever hvordan John Dewey så skolen som forankret i en demokratisk livsform, hvor livets ulike aspekter ble sammenvevet og gitt en konstruktiv retning. I lys av undersøkelsen av dannelsbegrepets evolusjon, ser vi her en demokratisk og likeverdig dimensjon, med en vektning av praktisk og empirisk orientert virksomhet, som hos Dewey tilflyter et utvidet dannelsbegrep.

6.1 Den pragmatiske utdanningsfilosofien.

Englund fremhever John Deweys virksomhet innenfor modernitetens epoke og den demokratiske masseutdanningen, i lys av pragmatisme og progressivisme. Pragmatismekollega og venn Georg Herbert Mead (11863-1931), betonet de sosiale kommunikative prosesser som ga retning og form til jeg'et og bevisstheten (Lübcke, 1996, s.371), mens Dewey satte søkelyset på demokratiet som en livsform og *a work in progress*. At det sosiale aspektet var det primære og tilgrunnliggende for det indre psykiske liv, var de begge enige om. Videre deler Tomas Englund Deweys filosofiske pedagogikk og utdanningsvitenskapelige analyse, inn i tre tradisjoner, som også virker sammen, uten nødvendigvis å uttrykke en forankret totalitet. Den progressive tradisjonen, især bygget opp omkring sentrale perspektiver fra *My pedagogic Creed*, *The School and Society* og *The Child and the Curriculum*, med vekt på en praktisk, differensiert og tilpasset tilnærming til læring i en klasseromskontekst (Englund, 2004, s.377). Her foretas det et taktbrudd med etablert og tradisjonell undervisning, hvor kunnskapene må tilpasses den enkeltes behov, evner, forkunnskaper og erfaringer. Betydningen av prosjektarbeid, ved en sosialt situert læringsprosess med dynamiske muligheter for produktutvikling, gjør seg her gjeldende i hans reformpedagogikk (Englund, 2004, s.378). I lys av dannelsbegrepets evolusjon, kan en her se en sosialt forankret, demokratisert og elevtilpasset tilnærming til dynamiske læringsprosesser, noe som kan hevdes å inngå i en bredere læringstilnærming. Et slikt bredt anlagt læringsbegrep, vil kunne favne vesentlige aspekter ved den læring og utvikling som foregår utenfor skolen som institusjon i tillegg. Dewey så for seg en læring i skolen, som var i samklang med livet og de erfaringer dette innebar. Dermed er det mulig å hevde at disse mangefasetterte og transformative læringsdynamikker, vil kunne inngå i en dannelsprosess også. Eksempelvis vil utvidede kunnskaper, holdninger og forståelse knyttet til

demokratibegrepet, kunne sies å medvirke til en danning både av de ulike sosiale grupper og av individer som en del av disse. Et demokratisk sinnelag og etikk, og en praktisk utøvelse av dette i det daglige virke, vil således være en sentral komponent, ikke bare knyttet til oppdragelse og læring, men også til selve danningen.

Englund fremhever deretter den rekonstruktivistiske tradisjonen hos Dewey, som vokser frem på bakgrunn av 1930-tallets økonomiske kollaps og kaotiske sosiokulturelle forhold. Her blir skoleverket demokratiets ledestjerne og redning, hvis den som statlig institusjon makter å vise seg tilliten verdig. Nøkkelveket *Democracy and Education*, fra 1916, foregriper mange av disse perspektivene. Deretter løfter Englund frem den nypragmatiske tradisjonen hos Dewey, med vekt på sannheten som en instrumentell verdi, fruktbare konsekvenser for handlinger i kraft av nytte og en fundamental endringsvillighet når ny viten etableres inne et fagfelt. Til denne anskuelse, hører de pedagogisk-politiske og filosofiske arbeidene *Democracy and Education, Reconstruction in Philosophy* og blant flere *The Public and its Problems* (Englund, 2004, s.378). Kan en så anføre en pragmatisk og dermed også instrumentalistisk og nytteorientert praksis, som tilhørende aspekter ved et dannelsesbegrep hos Dewey? Dersom danningen fremstår med en demokratisk dimensjon, som også rommer en utforskende og prøvende livsholdning, en hypotetisk-deduktiv og eksperimenterende metode, er det mulig å hevde dette. En livsfjern og rent abstrakt danning, uten en praktisk nytteverdi i det virkelige liv, blir følgelig uegnet hos Dewey. Denne forståelsen av oppdragelse, læring, utvikling og danning, krever et dannelsesbegrep som favner en empirisk, praktisk og rasjonell funksjonalitet. Nå vil denne oppgavens problemstilling i all hovedsak konsentrere seg om den danning som foregår etter myndig alder, og spørsmålet blir de om de forutsetninger for den videre dannelsesprosess på universitetsnivå, også vil speile en slik pragmatisk-pedagogisk grunnholdning? Her kan en innvende at på den ene side vil et demokratisk anlagt skolesystem, kunne fungere som en basis for videre raffinering av en demokratisk bevissthet og praksis. Den undersøkende og hypotetisk-deduktive metode for problemløsning hos Dewey, vil også kunne gjøre seg gjeldende på et mer komplekst og avansert nivå i en universitetskontekst. Selv om aspektet vedrørende oppdragelsen opphører ved myndig alder, og en etter dette har ansvaret for å oppdra seg selv til samfunnsgagnlig selvregulering, vil også dette sementeres som en del av et fundament for videre myndiggjørende og mer avansert dannelsesvirksomhet.

6.2 Læreplanen og danning hos Dewey.

I John Deweys artikkel «*The child and the curriculum,*» fra september 1902, fremhever han hvordan endringsprosesser knyttet til teoriutvikling, springer ut av motstridende elementer som bygger opp et problemområde. Denne indre disharmonien er det som ifølge Dewey utgjør det autentiske og faktiske vedrørende problemet, som følgelig krever en løsning. Ved å skifte perspektiv, kan teoriens problemområde, plukker fra hverandre og analyseres fra nye vinklinger. Et fastfrosset meningsinnhold må følgelig, slik Dewey ser det, løses opp og settes i bevegelse, slik at betydningen kan revideres. Sagt på en annen måte, rekonstruksjonen fordrer en dekonstruksjon av teorien, at de enkelte komponentene settes under analyse fra en annen perspektivoptikk. Dewey belyser et knippe problemområder, knyttet til skoleretninger for teorier, som ved vanenes kondisjonerte makt skaper trege strukturer. Her ser han for seg et skifte fra fastlåste og rigide sannheter, til justerbare elementer som utgjør problemkonstruktet (Dewey, 1902/1906, s.7).

6.3 Utdanning som en livsnødvendighet.

John Dewey i sitt verk «*Democracy and Education,*» fremhever hvordan livets sykluser, prosesser og dynamikker flyter gjennom en stadig endring og fornyelse gjennom overføring av kunnskaper, ferdigheter og innsikter fra generasjon til generasjon. Livet skisseres som et spill mellom ulike krefter og strategier for overlevelse i ulike situasjoner belyses. Ved å handle på miljøet, transformere naturens elementer til egen vekst og fornyelse, bringes utdanning inn i en større biologisk og naturalistisk ramme. Den naturalistiske selvfornyelsen og konsumeringen av energi fra lavere til høyere former i naturen, har sine entropiske begrensinger, hvor det vitale visner hen og dør. Arten som sådan lever videre, trass i at enkeltorganismene fortæres av biosfærens kretsløp. Slik at reproduksjonen fra generasjon til generasjon, driver den evolusjonære livsprosessen videre. Geologisk sett, under en lengre tidsramme, kan også arter dø ut. Trass i dette er livet adaptivt og kan utvikle nye og mer komplekse livsformer, påpeker Dewey. Den adaptive overlevelses og problemløsningsevnen gir evolusjonære forbedringer. Livet her tolkes av Dewey i en bred naturlig sammenheng, som inkluderer både enkle og sofistikerte livsformer. Samtidig betoner Dewey hvordan mennesket, som en del av de større livsprosesser, primært må forstås ut fra sine sosiale og kulturelle strukturer, som skikker, normer, institusjoner, trosforestillinger og sentrale opplevelser, både som individer og som kollektiv. De sosiale og kulturelle erfaringer, må

fornyes fra generasjon til generasjon, slik at en kontinuitet i praksiser, idealer og forestillinger bygges opp uten å svinne hen (Dewey, 2010, s.5).

Dewey vektlegger her hvordan regenerasjon av den sosiale gruppen og deres respektive erfaringer, skaper en kontinuitet av kollektive erfaringer gjennom de fysiologiske og sosiale livsprosessene. Utdanning i vid forstand, er middelet for en slik sosial kontinuitet av livsprosessene, slik at den enkelte aktør må ses som en del av disse overordnede kulturelle, moralske, praktiske, kunnskapsmessige og juridiske strukturene. Den enkelte kommer hjelpeløst til verden og må oppdras, sosialiseres og opplæres i den sosiale gruppens normative og praktiske erfaringer og skikker. Det er her den sosiale gruppens overlevelse som har hovedfokus, da den enkelte har en begrenset levetid (Dewey, 2010, s.5-6).

«As long as it endures, it struggles to use surrounding energies in its own behalf. It uses light, air, moisture, and the material of soil. To say that it uses them is to say that it turns them into means of its own conservation. As long as it is growing, the energy it expends in thus turning the environment to account is more than compensated for by the return it gets: it grows (Dewey, 2010, s.5).»

I lys av problemstillingen om danningens evolusjon hos de fem utdanningsfilosofene, ser vi her en forankring av utdanning, til de større økologiske og evolusjonært biologiske livsdynamikkene. Videre settes skoleverket i en særstilling, som en brobygger for den oppvoksende generasjon, inn i den sosiale og kulturelle gruppens væremåter, normer, idealer og skikker. John Dewey går her bredt ut, hvor livsprosessene i stort, blir en del av den enkelte aktørs virke. Kontinuitet av den sosiale gruppen, blir det avgjørende for adaptasjonen, problemløsningen og innovasjonen, ettersom individer ikke opptrer isolert, men må sees i sin helhetlige sammenheng. Skolen som institusjon blir her en forbindelse inn til kulturen og den sosiale gruppens væremåter. Som oppdragelses, opplysnings og sekundært sosialiserende institusjon, virker skolen også dannende på den enkelte. Trass i dette, er også den enkelte aktørs håp, drømmer, erfaringer, sorger og gleder, muligheter og begrensninger, av viktighet, både for den enkelte selv og for lærerne som bør kjenne sine elever, med tanke på differensiering av opplæringen. Samtidig, og først og fremst, blir den enkelte en del av samfunnet gjennom spillereglene for den sosiale gruppen vedkommende er en del av. Dewey særpreger seg ved å hevde at biologiske og evolusjonære problemløsninger, adaptasjoner og overlevelsesstrategier som art, også nedfeller seg som mekanismer innen det sosiale og kulturelle feltet. Danning er ikke noe den enkelte driver med for seg selv, slik vi har sett tendenser til gjennom Wilhelm von Humboldt sin ide om *Sich Bildung*, men må snarere

adaptivt inngå i et forpliktende og overordnet fellesskap som setter de nødvendige begrensinger på livsutfoldelsen. Det er først og fremst skolen som muliggjør danning som fenomen i det hele tatt, ifølge Dewey. Selv i voksen alder, vil en være avhengig av ytre strukturer, med de muligheter og begrensninger for danning forstått som vekst som dette gir. Dewey har et signifikant søkelys på barndom og ungdomstid, frem til myndig samfunnsdeltakelse. I denne perioden vil også oppdragelse og sosialisering være en del av dannelsen, sett under ett under begrepet *education*. Danningsdynamikkene veves dermed inn i en mer kompleks og utvidet sammenheng, knyttet til selve livsprosessene og samfunnets kontinuitet.

Ved økende grad av kompleksitet i moderne kunnskapssamfunn, kreves det ifølge Dewey en kommunikasjon gjennom skolesystemet til de nye generasjoner som skal erstatte de som faller fra i den sosiale gruppen, av stadig økende omfang, presisjon og krav til mestring. Dette utgjør en livsnødvendighet, for at den sosiale gruppen ikke skal gå til grunne gjennom et fall fra sivilisasjon til barbari: «Unless pains are taken to see that genuine and thorough transmission takes place, the most civilized group will relapse into barbarism and then into savagery (Dewey, 2010, s.7).» Med andre ord vil risikoen for en sivilisatorisk kollaps og en åndelig degenerering til en tilstand av råskap, ukultiverte omgangsformer i betydningen grusomhet og voldsomhet, kunne gjøre seg gjeldende. I en slik tilstand av kaos, vil også dannelsen forfalle. Med hensyn på problemstillingen av danningens evolusjon hos de fem utdanningstenkerne, ser vi her en bredere organisk forankring koblet til danning, sammen med en systematisk og omfangsrikt sosial, kulturell og demokratisk fornyelse gjennom generasjonene og i et livsperspektiv. Danningsbegrepet både naturaliseres, koblet til ideen om vekst i naturen, og kultiveres gjennom utdanning, opplæring og støtte gjennom en modnings og erfaringsprosess.

«What they must have in common in order to form a community or society are aims, beliefs, aspirations, knowledge—a common understanding—like-mindedness as the sociologists say. Such things cannot be passed physically from one to another, like bricks; they cannot be shared as persons would share a pie by dividing it into physical pieces. The communication which insures participation in a common understanding is one which secures similar emotional and intellectual dispositions—like ways of responding to expectations and requirements (Deweys, 2010, s.7).»

Kommunikasjon blir nøkkelen til samarbeid, sosialisering og enkulturering. Det er ikke nok å opptre som fragmenterte deler, isteden kreves felles mål å arbeide mot, samt felles kunnskaper

og aspirasjoner. Læringen og utviklingen er sosialt forankret, hvor evnen til samarbeid er av fundamental betydning, både på struktur og aktørnivå. Et knippe verdier må være felles, da et solidarisk fellesskap krever en bevissthet rundt disse spørsmålene. Alle aktørene inngår i et større fellesskap, som er språklig og dermed diskursivt konstruert og demokratisk situert. Ingen ledd skal usynliggjøres i en slik prosess, da alle samfunnsklasser og aktører er tiltenkt en rolle i en samfunnsmessig kontekst i vekst. Igjen ser vi hvordan dannelsesbegrepet hos John Dewey er tett koblet til utdanning gjennom skoleverket som institusjon, underlagt de sosiale og kulturelle fellesskap under et bredt anlagt folkestyre. Danningen er for ham fundamentalt sosialt forankret, knyttet til en felles historisk-kulturell og etisk forståelse og med et demokratisk og solidarisk anerkjennende siktemål. Det hele som del av en dynamisk overordnet prosess, forankret i en individuell og kollektiv erfaring.

6.4 Mål i utdanningen.

John Deweys dannelsesbegrep er tett vevet sammen med skolesystemet, der målene for utdanning handler om å legge fundamentet for videre og mer utdanning. Læring har som overordnet mål å forme og bringe frem i praksis en kapasitet for vekst, som igjen danner basis for videre veksterfaring. Dette fordrer en gjensidighet, en speiling og en resiprositet, et konstruktivt samvirke innen det demokratisk anlagte samfunn (Dewey, 2010, s.74).

«Now this idea cannot be applied to all members of a society except where intercourse of man with man is mutual, and except where there is adequate provision for the reconstruction of social habits and institutions by means of wide stimulation arising from equitably interests. And this means a democratic society. In our search for aims in education, we are not concerned, therefore, with finding an end outside of the educative process to which education is subordinate (Dewey, 2010, s.74).»

Rettferdighet og upartiskhet, med universelle borgerlige rettigheter i et samfunn på tvers av samfunnsklasser, kjønn, rase, sosioøkonomisk status, livssyn og annet, kan en her ane konturene av. Likeverdet vil med andre ord utgjøre et fundament, både juridisk og sosialt, for både utdanning, læring og vekst mer allment. For at danning og utdanning skal kunne muliggjøres, kreves det et demokratisk likeverd. Danningen peker her frem mot noe som er felles, innen kultur, historie og verdier, samtidig som dette målet er å anse som både dynamisk og transformerbart ved innovasjon. Utdannings formål er mer utdanning, og meningshorisonten ligger innbakt i selve begrepet. Her foreligger det generelle og komplekse begrepet danning, i vid betydning, som en sentral del av *general education*, som har mange

likheter med det tyske begrepet for allmenndanning, *allgemeine Bildung*. Ved et slikt historisk, samfunnsorientert og læreplan og didaktikkperspektiv som John Dewey forfekter, vil danningsbegrepet primært handle om allmenndanning.

Utdannings mål trenger en kontinuitet, ikke løsrevne elementer, slik at måloppnåelsens resultater kan vurderes med hensyn på en konstruktiv virksomhet. Her krever Dewey et brudd med den tradisjonelle autoritære lærerstyrte kateterundervisningen, ved at han hevder at en detaljstyring som settes i scene av en ytre befaling, ikke når opp til forestillingen om en konstruktivistisk, progressiv vekstpedagogikk. Elevens indre liv må aktiveres, det bør foreligge element av selvvirksomhet som vokser frem fra personlig motivasjon og læringsglede. Samtidig advarer Dewey mot et for udisiplinert og løssluppent selvuttrykk, da dette fremmer kaos mer enn kontinuitet i en systematisk og selvforsterkende vekstprosess. Et mål i utdanningen krever en systematisk, rasjonell, ordnet og fokusert virksomhet, hvor hvert handlingselement fullbyrdes og legger til rette for gjennomgangen av de påfølgende elementene i utviklingsprosessen. Aktiviteter knyttet til læring, rommer en indre dynamikk og er en prosessuell virksomhet som streber, gjennom et avgrenset tidsintervall, mot sin fullbyrdelse. Tanken her er at situasjoner som aktiverer veksterfaringer, igjen skal kunne danne et fundament for videre og rikere veksterfaringer, i en oppadstigende spiral. Mentalt bør en se for seg de ulike aktivitetene som skal legges til grunn for et konkret utdanningsmål, slik at kognitive, emosjonelle og sosiale spilleregler, kan planlegges rasjonelt (Dewey, 2010, s.75). Satt i sammenheng med oppgavens problemstilling, kan en her spore et syn på danning som en vekstprosess som skaper en syntese mellom personlig, indre motivasjon og nysgjerrighet og en systematisk og disiplinert målstyrt læringsprosess. Danningen hos Dewey, gjennom de vide begrepet *education*, rommer en læreplanorientert målstyrt prosess, ved å bygge erfaringer gjennom vekst. Det er en allmenndannet og allmennfaglig tilnærming til danning, med et demokratisk sinnelag og verdisett som et sentreringspunkt.

6.5 Vekst, muligheter og erfaring i utdanningen.

Dewey fremhever det problematiske aspektet knyttet til å fremsette statiske lærings og utviklingsmål i en skolekontekst. Ved ensartede og rigide mål for alle, risikerer en at den biologisk-sosiale, kulturelle, faglige og personlige vekst vil torpederes ved en slik manglende dynamisk tilnærming til utdannings mål. Der de umodne samfunnsmedlemmenes liv folder seg ut naturlig, vil en higen etter vekst være en del av utviklingen som skoleverket og den

aktuelle demokratiske læreplanen bør legge til rette for. Ved statiske og kollektivistiske mål gjennom styringsdokumenter for utdanningssystemet, risikerer en å hemme denne naturlige veksten kjennetegnet av plastisitet og instinktiv higen etter å undersøke, forstå, samarbeide og utforske gjennom både lek og læring (Dewey, 2010, s.33-34). Omdreiningshjulet i Deweys historiske, samfunnsmessige og læreplanorienterte teorier med henblikk på samvirket mellom mikro- og makronivået mellom aktør og struktur, er en demokratisk samfunnsorden. Dette betyr på ingen måte at Dewey ser for seg en monolittisk sosiokulturell samfunnsorden som den enkelte umodne borger oppdras, sosialiseres og opplæres til å bli en del av. Snarere handler det om en pluralitet at ulike mikrosamfunn som kan være i strid både internt og med hverandre. Samtidig krever et samfunn et visst minimumsnivå av en kooperativ tilnærming mot felles sosiale mål og vaner (Dewey, 2010, s.62). Den dynamiske flyten av drivkrefter, strukturelle føringer, kunnskaper og ferdigheter, værensformer og praksiser, holdninger og verdier som den enkelte aktør inngår i et samspill med, kan virke både transformerende og aktivere motstand, adaptasjoner og innovasjoner. Dette fordrer igjen et konstruktivt siktemål, slik at samfunnets demokratiske livsform kan forbedres og foredles på en realistisk måte. Allmenndanningen krever en demokratisk og pluralistisk livsform, som sin mulighetsbetingelse. Demokratiet her forstått som en organisk, strukturell, politisk og sosiokulturell og dynamisk helhet som stadig må forbedres og videreutvikles.

Dewey er tydelig på at en demokratisk livsform krever en avvikling av tidligere tiders diskriminering, undertrykking og urettferdighet:

«The extension in space of the number of individuals who participate in an interest so that each has to refer his own action to that of others, and to consider the action of others to give point and direction to his own, is equivalent to the breaking down of those barriers of class, race, and national territory which kept men from perceiving the full import of their activity (Dewey, 2010, s.65).»

Danningen forstått som allmenndanning, i kraft av det vide begrepet *education*, må fortolkes i sin større samfunnsmessige og demokratiske kontekst. Allmenndanningen fordrer en dekonstruksjon av strukturelle maktmekanismer som ødelegger og svekker livet og humaniteten mer allment. Snevre gruppeinteresser må her erstattes av solidaritet og samarbeid på tvers av klassemotsetninger, slik at økonomisk, sosial og politisk utbytting kan bekjempes. Diskriminering på grunnlag av etnisitet må også avvikles, og det hviler en dannelsingsplikt hos den enkelte borger til å inngå i inkluderende og humane fellesskap. På samme vis ser Dewey

for seg at også en potensielt undertrykkende og selvabsorbert nasjonalisme, potensielt av militaristisk og autoritært merke, må bygges ned til fordel for et globalt medborgerskap og internasjonal solidaritet. Danning hos Dewey, i betydningen allmenndanning gjennom skoleverket, krever en stigning i humaniteten, der arten menneske kan samarbeide på tvers av snevre gruppemotsetninger. Dette vil være fellesskap med plass for den enkeltes særpreg og muligheter. Dewey drøfter her konkret og realpolitisk, med et ønske om å bidra til et konstruktivt demokratisk skifte.

John Dewey ser for seg hvordan en fremtidsrettet skole bør kjennetegnes av kreativitet, og skapende virksomhet ved eksempelvis å bygge miniatyrmodeller ved bruk av kunst- og håndverksfag til å illustrere noen sentrale konsepter, ideer og begreper. Noen av disse ideene kan vi se spor av i eksempelvis samtidens bruk av skaperverksted i skolen. Tverrfaglighet, prosjektarbeid ved bruk av deduktiv metode og en eksplorerende og hypotesetestende lærer og elevstyrt samkonstruksjonsprosess er her et sentralt perspektiv. Det gis et rom for spill til å lære regler, lek og konstruktivt skapende virke i skoleverket. Dewey så for seg at skolen var selve livet, ikke et bruddstykke som stod for seg selv på tverke av de generelle livsprosessene som foldet seg ut. Kooperativ læringsdynamikker, glede ved å undersøke og utforske materialer og hypoteser, samt skapende estetisk virksomhet satt i en rasjonell og faglig ramme, skulle aktivere hele eleven og gjøre skolen spennende for elevene (Dewey, 2010, s.138). Dewey skiller her mellom medierende artefakter, inklusive språket som et symbolsystem, og de direkte sanselige og fysiske *hands on* tilnærminger til virkeligheten gjennom direkte erfaring av den (Dewey, 2010, s.164). Læringsprosessene skulle være livsnære og det teoretiske skulle kobles til det praktiske gjennom handlinger, slik at dannelsesbegrepet knyttet an til livsprosessene og det demokratiske samfunnet som skal foredles. Danningen for Dewey er sosial og kulturelt og historisk situert, med vekt på samkonstruksjon av kunnskap gjennom eksempelvis prosjektarbeid. Skolen blir her et mini-demokrati og en arena for eksperimenter for å kunne, gjennom fremtidige generasjoner, forbedre demokratiet som samfunns- og styringsform. Gjennom et slikt perspektiv kan ikke dannelsesprosessene løsrives fra skolesystemet og de omkringliggende samfunnsstrukturer.

7.0 Ellen Key og et feministisk folkedanningsbegrep.

Ellen Key (1849-1926) med sin barnesentrerte og feministiske pedagogikk, fikk et intellektuelt gjennombrudd, både i Sverige og internasjonalt år 1900, især gjennom verket

«Barnets århundrade.» En av hennes kampsaker var kvinners frie adgang til den høyere utdanning, selv vokste hun opp halvadelig på Sundholms herregård i sydlige Tjust i Sverige. Hun viste allerede i unge dager en sterk begavelse og førte allerede fra barneårene detaljrike dagboksnotater med personlige refleksjoner og erfaringer. Med faren og riksdagspolitikeren Emil Key (1822-1892) og moren og grevinnen Sofia Ottiliana Posse (1824-1884), som den eldste av seks søsken, kombinerte hun gjennom årene privatundervisning forbeholdt den begunstige borgerklasse, med en omfattende autodidaktisk virksomhet og søken som varte livet ut. Etter å ha arbeidet som sekretær for sin far, som trådte inn i Riksdagen i 1868, fikk hun kunnskaper om den fremvoksende progressive pedagogikken, som brøt med den tradisjonalistiske, konforme og nokså autoritært orienterte maktstrukturen i det etablerte skoleverket. Med en øket betoning av den enkelte elevs særpreg, og en mer empatisk og subtil forståelse av barnesinnets utvikling frem mot økende grad av myndighet. Venninnen Anna Whitlock (1852-1930) var i gang med å etablere en reformpedagogisk barneskole i Stockholm, og med ytterligere hjelp fra Ellen Key kom *samskolan* på plass i 1878. Fra 1893 ble også de høyere klassetrinn i deres progressive grunnskole, åpnet opp for fellesundervisning for begge kjønn og det ble gitt en høy grad av faglig valgfrihet for elevene. Ellen Key virket som lærer de neste tjue årene, i tillegg til en omfattende produksjon som skribent, debattør og foreleser ved folkeakademiet Arbetarinstitutet. Blant temaer som ble utførlig drøftet og analysert i hennes etter hvert omfangsrike bokproduksjon, var litteraturkritikk, fredssak, feminisme, folkedanning og pedagogikk (Stafseng, 2004, s.350).

I lys av dannelsesbegrepets evolusjon, kan vi allerede her skimte konturene av nye dimensjoner som kobles til det etablerte dannelsesbegrepet. Både folkedanning, med en bestyrkning av et inkluderende *Folkhem* med mindre grad av klasseskiller mellom fattig og rik, et øket fokus på barnets egenverdi i kraft av å være barn på egne premisser, et fokus på den politiske fred som et ubetinget gode, kvinners rett til politisk innflytelse og adgang til de høyere læreanstalter, et nytt progressivt skolesystem med vekt på individuell frihet og fellesdanning for begge kjønn til produktive samfunnsborgere. Med andre ord gjøres det taktbrudd og endringer med hensyn på et aristokratisk-elitistisk dannelsesbegrep for de bemidlede få. Skjønnlitteraturen, fra et klassisk innhold, kom også til å ha potensiale i seg til å virke dannede på den enkelte, som da fikk del i en felles kulturarv for hele folket. Ideen om livslang læring, var også sterkt til stede i hennes pedagogiske dannelsesperspektiver. Dersom vi pakker dette dannelsesaspektet ut, vil vi også finne en dynamisk anskuelse, der

danningsprosessen gjennom ulike møter med litteraturen er i flyt og hele tiden kan raffineres, utdypes og videreutvikles.

7.1 Kritikk av det etablerte skolesystemet.

Det dannelsbegrep vi kan nøste opp fra de ulike dannelsperspektiver hos Ellen Key, peker mot en klar kritikk og reformiver med hensyn på det etablerte hierarkiske, klassebaserte og på mange vis ensrettende skolesystemet i Sverige, som ellers i Europa. I verket «*Själamorden i skolorna*» fra 1891, går hun hardt til verks for å etablere en avstand til, og en mulighet for å tenke nytt og bygge opp et danningssystem på nye måter:

«Fakta halka ur allas minne...Men bildning är lyckligtvis icke blott kunskap om fakta, utan – enligt en ypperlig paradox: «det som är kvar, sedan vi glömt allt, hvad vi lärt.» Ju större rikedom af dylikt kvarstannande gods, ju större är behållningen af ett studium: ju fler inre bilder..., ju mera utveckling hafva vi af ett studium vunnet för vår personlighet (Key, 1891, ref. i Ambjörnsson, s.135.)»

Her ser vi et ønske om å velte etablerte aksomatiske størrelser som gjelder samtidens skolesystem. Makten skulle ikke lenger konsentreres omkring ledelsen og lærerpersonalet, men isteden spres ut, slik at også elevene skulle få besitte en grad av makt. Riktignok med klare forbehold, men tendensen er klar, elevene skulle ikke umyndiggjøres gjennom et skolesystem som gjorde dem til passive puggere av kalde fakta, uten relevans for deres forkunnskaper, erfaringer, personlighet, behov, evner, talenter og muligheter for fremtiden. Et fremmedgjørende pedagogisk oppsett, ville kunne virke skadelig og nedbrytende på elevenes motivasjon, selvfølelse, tankeliv, forestillingsevne og livslyst. På den annen side, ønsket Ellen Key fortsatt en formell og systematisk, riktignok progressiv, skoleinstitusjon, men med en større grad av frihet for den enkeltes muligheter. Dette kan videre kobles til forståelsen av danning, ved at både en folkedanning og en individuelt anlagt dannelsbestrebelse, hos Key forutsetter en grad av autonomi, ettersom modenhetsnivået kan tillate dette. En sentral danningsoppgave i skolen, var derfor å legge et solid fundament for den skapende tankekraft og den kritiske og selvstendige tankevirksomhet, koblet til et rikt indre liv. Vi ser her også at emosjoner og fantasi, gis en viss plass i den danningsteoretiske og pedagogiske virksomheten hos Key, noe som var nokså uvanlig i samtiden.

Ellen Key så for seg de estetiske fagenes inkorporering i skolen som institusjon, med sikte på at kunsten skulle være tilgjengelig for alle samfunnsklasser. I en tid med betydelige

klasseforskjeller, kjempet hun for alle barns rett til å få prøve ut sine skapende evner på ulike materialer. Det handlet i stort om en oppdragelse til skjønnhet, hvor hjemmet og samfunnet var en del av dette bildet. «Att lära alla klasser att stilla sin själ och sina fingrar inför konsten, detta är et syfte som vid skönhetsuppfostran aldrig får förloras ur sikte! (Key, 1906).» Dette gjelder i samfunnets respektive institusjoner, åpnet opp for folket og til tjeneste for folket, at omgivelsene forskjønnnes for trivsel og danning. Kunsten må ut til folket, den skal ikke være forbeholdt en overklasse. Hun oppfordret samtidig til at etablerte kunstnere skulle, i god sosialistisk folkeånd, tilby frie kunstklasser for arbeiderklassen. Hun nevner også et privat innstiftet undervisningsselskap av kvinner og prester, som på 1880-tallet hadde en pioner-virksomhet med hensyn på en kunstscole med bruk av akvareller, tegning og kunstmaling for barn av bonde- og arbeiderstanden. Disse kunstklassene var både for gutter og jenter, da Key så for seg likebehandling og like rettigheter for begge kjønn. Samtidig advarer hun mot dilettantisme og sjarlataneri innen kunsten (Key, 1906, s.106-107). Vi ser her en ide om folkets danning, både gjennom tilgang til en kritisk orientert opplysning og til høykultur gjennom kunsten. Ingen av folket skulle holdes nede eller utenfor, da alle var borgere av samfunnet, og følgelig skulle ha juridisk krav på de samme rettigheter og plikter.

7.2 Livsdanning og skapelsen av personligheter.

Professor i idehistorie Ronny Ambjörnsson løfter frem fra Ellen Keys tidlige dagbøker, en forestilling om en dannelsingsprosess med skapende personligheter som et klart siktemål, i all dets pluralitet av muligheter. Her hentet hun inspirasjon fra Jean-Jacques Rousseau sin ide om naturbarnets egenmotiverte utforskning av tingene, naturen og menneskene, Herbert Spencers sosialdarwinisme og positivistiske naturvitenskap forankret i universelle naturlover, og Michel de Montaigne med sitt banebrytende syn på utdanning av barn ved personliggjøring av kunnskaper, kritisk og dialogisk orientering og en variert metodisk tilnærming til lærestoffet. Ambjörnsson vokter her Key's *tankeböcker* som primært kjennetegnet av personlige refleksjoner og erfaringer, koblet til ulike pedagogiske og filosofiske tradisjoner (Ambjörnsson, 2015, s.137).

Ellen Key satte i forgrunnen en retning for viljen der mennesket ikke kun skulle drive hvileløst omkring i sin tilværelse, formløst eller diktet av myndighetspersoner, men snarere bringes til klarhet og selvinnsett om de oppgaver og det livsprosjekt som den enkeltes liv kunne by på. For den unge Key selv ble dette livsprosjektet å samle opp kunnskaper,

ferdigheter, refleksjoner og innsikter og undervise, både de nye generasjoner gjennom skoleverket, men etter hvert også en større offentlig diskurs, gjennom sitt forfatterskap. Dette i en samtid med utbredte fordommer og sterke makt-politiske strukturelle hindringer for kvinners rett til selv å forme sine liv. Key betonte her sentraliteten av kvinners rettigheter til å kunne få en høyere utdanning, dersom de ønsket dette. Samfunnet skulle fjerne de innskrenkninger som forhindret kvinners frie rett til høyere utdanning. De juridiske strukturer skulle ikke binde fast noens anlegg, og yrkestitler som eksempelvis embetsmenn og leger skulle heller ikke kun forbeholdes et patriarkat (Ambjörnsson, 2015, s.139-140).

Vi ser her antydningene til en mangefasettert pedagogisk og dannelsesmessig perspektiv med hensyn på aktør-struktur-samvirke, menneskesyn, verdier og livssyn. Pedagogikken og danningen blir hos Ellen Key på mange måter et livsprosjekt, en måte å være i verden på, både teoretisk og praktisk. Fra den naturlige herding og myndiggjøring gjennom selvstendigjort utforskning hos Jean-Jacques Rousseau, en biologisk og i vår tid kontroversiell tolkning av Charles Darwins evolusjonslære gjennom Herbert Spencers ide om den mest tilpasningsdyktiges rett i striden for tilværelsen, og Michel de Montaigne sitt barneorienterte syn på oppdragelse gjennom den gradvise oppøving av den kritiske sans og refleksjonsevne. Denne anskuelse vokser frem hos henne allerede fra omtrent 18 års alder, senere skulle også Friedrich Nietzsches lære om det geniale utidsmessige mennesket, en hjerne til hest, og Karl Marx sin ide om en overbygning av falsk bevissthet for å tilsløre makt og produksjonsforhold som utbyttet arbeiderklassen gjennom å ta produksjonens merverdi og fremmedgjøre de fra en innsikt i arbeidets helhetlige forhold, prege mye av hennes tenkning. Betonnet hun frihet for sterkt? Når det gjelder hennes senere tenkning hadde muligens venninnen og den feministiske forkjemperen for likeverd og like rettigheter mellom kjønnene, pedagogen, journalisten og pioneren Anna Whitlock, mest signifikant innflytelse. Burde ikke den oppvoksende slekt passes på og følge nøye med i en mulig farlig verden? Her fantes det en dobbelthet, på den ene side en gradvis betoning av autonomi ettersom modenhetsnivå og erfaringsgrunnlag kunne muliggjøre dette, og på den annen side foreldrenes plikt til å følge årvåkent med for å sikre en grad av trygghet og sikkerhet.

I lys av min problemstilling om dannelsesbegrepets evolusjon, vil det være slik at det livsprosjekt fra myndig alder som utgjør danningen, vil ha en forankring i tidligere erfaringer. Disse vil bygge på barndommens og den tidlige ungdoms erfaringsmessige, kunnskapsmessige, begrepsmessige, oppdragende og sosialisierende fundament. Disse tidlige

og tilgrunnleggende erfaringene og det mer uraffinerte begrepsapparat, skal hos Key også kunne bevirke til en oppvåkning av selvet til innsikt. Dette ved å trede ut av en beherskelse av hverdagslivets tingliggjøring og småliggjøring av livet. Key hevder her i sine *tankeböcker* at mange blant den øvre middelklasse og borgerskapets kvinner, har latt seg lede vill med en slik tilbøyelighet til det for-hånden-tilhørende trivielle hverdagsliv. Å oppdage det egne livet, og sette seg nye og selvstendige mål for det, blir her et sentralt anliggende (Ambjörnsson, 2015, s.140).

7.3 Danning til medborgerskap.

Professor i idehistorie Ronny Ambjörnsson understreker i sitt verk om Ellen Key, at dannelsbegrepet i hennes pedagogiske perspektiv, ikke skal fungere som hverken en atomistisk individualisme eller en ytre staffasje. Isteden forplikter danningen til et medborgerskap. Sagt på en annen måte, dannelsprosessene skal ikke selvsentreres men isteden rettes mot *res publica*. Dannelsbegrepet kobles til den allmenne menneskehet, en forming til et øket humanitetspotensial. Det er i det relasjonelle aspektet at danningen vokser frem. Det skal ifølge Key sine *tankeböcker* ikke gjøres forskjeller mellom mann og kvinne, da det er den felles menneskehet det gjelder å kultivere, humanisere og sivilisere. Den videre argumentasjonen hos Key, peker mot et bredt anlagt dannelsbegrep, som rommer livslang læring med historie og litteratur som særlig sentrale fagfelt. Det legges også til en dimensjon til dannelsbegrepet, i form av samtidens politiske orientering. Den politiske danning fordrer innsikt og refleksjon i både de juridiske strukturer, ideologier og det allmenne politiske ordskiftet (Ambjörnsson, 2015, s.140 f.).

Et klart mønster i Ellen Keys skrifter er ifølge Ronny Ambjörnsson, en dannelspedagogisk analyse som vokser ut fra et kvinnelig perspektiv. Denne feminine fortolkningsoptikk, muliggjorde en rekke med innovative endringer av dannelsbegrepet. Her går hun også inn på en drøfting rundt skillet og overlappingene mellom *utbildning* og *bildning*. Den tradisjonelle skolen, medfører en risiko ved at guttene får en utdanning som fortrenger dannelsmomentet, slik at en snever kunnskapsutvikling vokser frem. Hos jentene hevder Key at en kan spore en sjanse for at både oppdragelsen og undervisningen blir for overflatisk. Både guttene og jentene, både i rollene som elever og mennesker som skal formes og utvikles til selvstendighet, kritisk sans, refleksjonsevne og praktisk dugelighet, trengte både danning og utdanning. I den åttende tankeboken fra mai 1873, foretar Ellen Key en distinksjon mellom

danning og utdanning. Her fremlegges kunnskap som det materiale fundament, som danningen så kan stige ut fra (Ambjörnsson, 2015, s.141 f.).

Det er her fullt mulig å tenke seg kunnskaper som eksisterende uten en dannelsingsdimensjon. Samtidig bygges danningen på den basis som det generelle vitensgrunnlaget råder grunnen for. Ronny Ambjörnsson utbroderer resonnementet fra Key, gjennom å vekte kunnskaper som *de facto neutrum*, etisk nøytrale og følgelig uten et fasttømret innhold. Kunnskaper og ferdigheter kan sagt på en annen måte, anvendes som redskaper med både et ondsinnet og et godsinnset siktemål for viljen. Danningen på den annen side, vil ved sin natur alltid bevirke til en foredling av mennesket, hevder Key. Her tar hun i bruk det kristne *imago dei*, å bli mer gudeliknende eller gudelikt, selv om hun senere i livet kom til å helle mer mot en ateistisk og materialistisk livsanskuelse (Ambjörnsson, 2015, s.142).

I Ellen Keys artikkel bygget på et foredrag⁴ «*Bildning. Några synspunkter,*» fra 1897, tar hun til orde for allsidig utvikling av de åndskrefter som slumrer i menneskesinnet. Danningen er hos henne forstått prosessuelt som en livsprosess, immanent til livet selv. Key tydeliggjør at hun her tar i bruk begrepet dannelse i betydningen allmenndannelse. Det konstrueres en kontrast mellom faktuelle og faglig baserte kunnskaper av generell art, og hjertets fintfølede dannelse ved empati, gode manerer og taktfullhet (Key, 1897/2010, s.125). Den estetiske skjønnånd er en tredje posisjon i en dialektisk triangulering knyttet til en overordnet og helhetlig syntetisering.

«Och man tvistar sålunda om den relativa vikten av hjärtats, eller förståndets eller skicketets eller smakens «bildning» - men förbiser att, så länge man skiljer de olika moment, om vilka man brukar ordet bildning, kommer man aldrig till en verklig förståelse av vad bildning, i djupare mening, är (Key, 1897/2010, s.126).»

Flere elementer må syntetiseres og virke sammen mot personlige og kulturelle anliggender, under et bredt anlagt samvirke. Danning bør ikke settes under lupen og plukkes fra hverandre som fenomen, for kun å innbefatte en faktor som overbetones. En viss sødme innen en hjemlig kontekst, er ikke nok for en hjertets dannelse, hevder Key. Det kreves også en dypere og høyere forståelse av åndelige, intellektuelle og kulturelle drivkrefter og perspektiver (Key, 1897/2010, s.126 f.). Forstandens dannelse, hevder Key, må makte å overskride en snever

⁴ Dette foredraget foregikk i Vetenskapsakademiens hörsal, i regi av Stockholms allmänna socialdemokratiske kvinnekлубb 17.januar 1897.

nyttetenknings begrensninger og hinder. Dannelse må ikke degenerere til hybris, men snarere virke empatisk, inkluderende og med likeverdig opptredende høflighet og etikette. Når det gjelder smakens dannelse, en estetisk sans for tilværelsens og kunstenes skjønnhet, gjelder det for Key at en vet å verdsettes edelt, sublimt og sanselig aktiverende kunstverk. Sinnet skal forfines fra en iboende grovhet, slik at de potensialer som kan slipes til, heves oppover mot høyverdige muligheter (Key, 1897/2010, s.127). Dannelsens prosesser og dynamikker, fortolkes helhetlig, sammenkoblende og metaforisk sett som en alkymistisk sammenblanding av komponenter og elementer: «*Ty denna är sammansmältningen av de skilda bildningsmomenten till en helhet; den är alla förmögenheters växelverkan sinsemellan* (Key, 1897/2010, s.128).» Det gjelder hos Ellen Key at hele mennesket påvirkes, at de ulikartede sjelskreftene samvirker og bestyrker hverandre, slik at de respektive dannelsesstoff som sansesapparatet mottar bidrar til en allsidig stimulering. Slik kan eksempelvis en lesning av en gitt kunstners biografi, sette i sving fantasiliv og emosjoner, fornuftens katalogisering av begreper i system, det estetiske sinnets velbehag for skjønnhet, begeistring, virkelyst, oppdagertrang, nysgjerrighet og vilje til å mestre gjennom *fronesis*, den praktiske visdom. Den kulturelle stimuli skal bli til en organisk levende kraft inne i menneskets bevissthetsliv, hevder Key. Dette fordrer et naturanlegg, en tilbøyelighet mot dette fra naturens side (Key, 1897/2010, s.128). I lys av oppgavens problemstilling om dannelsens utvikling og evolusjon, kan en her se dannelsesbegrepet tolket som allmenndanning, hvor de ulike momentene smelter sammen til en høyere enhet i en helhetlig syntese. Det er hele mennesket som dannes, ikke kun bruddstykker og enkeltkomponenter. Her virker de ulike åndskreftene sammen: Fornuft og rasjonalitet, empati og fintfølelse hjertelag koblet til både medborgere, intellektuelle behov og kulturen i allmenhet, samt skjønnhetssinnets inntrykkssvarhet for de estetiske strømninger.

7.4 Dynamisk, individuell og samfunnsdanning.

Ellen Key anfører et dynamisk dannelsesbegrep, som både skiller seg ut fra folkeskolens ide om allmenndanning, og en dogmatisk innstilling til kunnskaper og praksis. Isteden ser hun for seg en *bildning* som stammer fra meninger, som igjen kan avledes fra ulike perspektiver tilhørende de respektive fenomener i verden. Livet selv bemøter her mennesket, i dets ulike romtidige og sosiokulturelle kontekster, som aktiverer og bidrar til å konstruere ulike perspektiver og skifter i allerede rotfaste perspektiver. Key legger til grunn et organisk billedspråk, som er ment å favne et slikt dynamisk påstand og perspektivforhold. Ideer og de

oppfatninger den enkelte aktør heller mot, modnes, gir opphav til nye tankefrø og fester sine røtter i det jordsmonn som enten er goldt eller fruktbart. Kunnskaper kan akkumuleres og settes i et faktuellet og rigid system, så ikke med danning. Ved de ulike dannelsesprosesser og dynamikker gjennom livsløpet, dette aldri fullbrakte livsverk, utgår ikke utelukkende fra kunnskaper men også fra meninger og holdninger tilhørende denne lærdommen. Med andre ord et meta-perspektiv på egne kunnskaper, som igjen fremtrer hos den enkelte i første instans. Ronny Ambjörnsson belyser hvordan Key her foretar et brudd med den allerede etablerte konsensus vedrørende folkedanning som en allmenndanning for alle. Isteden anser hun at den enkelte personlighet, med sine erfaringer, ferdigheter, behov, ønsker og drømmer, utgjør den grunnleggende forankring for menneskets formbarhet, endringsvilje og vekstmuligheter. Det ryddes her plass for den unike personlighets dannelsesprosjekt, samtidig som den politiske dannelsen setter klare rammer for å inngå i medborgerlige fellesskap. Kunnskapene, holdningene og ferdighetene må kobles til de respektive personlige behov, ønsker og muligheter hos den enkelte aktør, i sitt indre liv. I denne sammenheng blir valgfrihet for den enkelte elev og den gledesorienterte opplæring, fremholdt som pedagogiske ideal. Ambjörnsson betoner hvordan Key ser for seg at den signifikante individualisme hun fremhever, skal skape en pluralitet av perspektiver, praksiser og væremåter, som igjen bidrar til å bygge det gode medborgerlige samfunnet (Ambjörnsson, 2015, s.142-143).

8.0 Wolfgang Klafki og den kategoriale danningen.

Dannelsespedagogen professor Wolfgang Klafki (1927-2016), underviste fra 1963 ved Philipps-Universität i Marburg i Tyskland, frem til 1992. Sentralt hos ham er en didaktisk kontekst med en skolenær fortolkning av *allgemeine Bildung*. Her finner vi en dialektisk syntese, etter en gjennomgang av dannelseshistorien. Hans berømte pedagogiske skrift om den kategoriale danning, stammer opphavelig fra et foredrag han holdt i Pädagogische Akademie i Bielefeld og Bonn i 1959. I de innledende bemerkninger, anført av Klafki i 1979, fastholder han artikkelens fortsatte relevans og gangbarhet. Et sentralt anliggende her, er å fremsette en dialektisk fortolkning som kobles til dannelsens struktur, slik at en material og formal danning revideres og syntetiseres. Videre uttrykker Wolfgang Klafki et ønske om å inkorporere de kritiske innvendinger han har mottatt fra de samfunnsvitenskapelige fagdisipliner, til en kritisk-konstruktiv dannelseskonstellasjon (Klafki, 1979/2013, s.167). Dette både i tråd med en vitenskapelig pedagogikk i stort, og for å raffinere, videreutvikle og utbygge en danningsteori med den kategoriale danning som sin ledestjerne, hva angår

partikularia. Her fremhever han også hvordan dannelse i tysk pedagogisk tenkning siden tidlig 1800-tall, har blir fremholdt som et ideal, retning og mønstergyldighet for oppdragelsen. Dernest fremholder Klafki hvordan dannelsesbegrepet de siste 10 til 15 årene har blitt fortolket som beheftet med elitære, ensidige og i noen tilfeller udemokratiske aspekter. Dette under en ideologikritisk posisjon, hvor potensielt undertrykkende maktstrukturer søkes dekonstruert, for å rydde plass til nye konstrukt av mer rettferdig, pluralistisk og inkluderende art. Trass i dette, hevder Klafki at selv om slike fortolkninger har forekommet historisk, så er det ikke disse implikasjonene som ligger innbakt i begrepet danning (Klafki, 1979/2013, s.168).

8.1 Nyanseringer av danningstradisjonen.

Wolfgang Klafki fremholder hvordan den ideologikritiske posisjonen favner noen aspekter, samtidig som en hovedtyngde av de historiske danningsteoriene, låner seg til helt andre fortolkningsmåter. Hos Johan Gottfried Herder med forestillingene om den universalistiske utdanningen av menneskeheten og folkedanningen, Pestalozzi med betoningen av folkeskolen som et ledd i bekjempelsen av undertrykkingen og fattigdommen, Johann Wolfgang von Goethe med tesen om den kunstneriske danning til folket, Friedrich Schiller med sin poetiske sødme og filosofi med vektning av en kobling mellom moral og estetikk i det skjønne, Wilhelm von Humboldts selvdeterminering, Friedrich Schleiermachers psykologisme og innovative filologi ved reformteologien og Georg Wilhelm Friedrich Hegels dialektiske historisme, nedbygging av utbyttingsrelasjoner og fokus på fornuften, kan peke både mot åndsvitenskap og sosialistiske dannelses teorier hevder Klafki. De respektive dannelsesklassikere hevdes å inneholde sentrale samfunnskritiske elementer, og fungerte dermed ikke kun som tradisjonsbevarende og legitimerende for de etablerte maktstrukturer i de respektive historiske epokene.

«Dette idealets målsetning var på ingen måte at mennesket simpelthen skulle tilpasse seg til uforanderlige, forutbestemte samfunnsforhold, og i tråd med hensikten var det heller ikke tale om en flukt fra dagliglivets virkelighet og inn i en verden av «ren ånd», «det skjønne» eller lignende (Klafki, 1979/2013, s.168).»

Vi ser her en tydelig posisjonering i dannelsingsfeltet hos Klafki, hvor en rekke sentrale danningsteoretikere fra tidlig 1800-tall og fremover, gis en dynamisk, kritisk og transformativ retning på sin virksomhet. Dannelsingsprosessene, med deres tilhørende dannelsesidealer, låner

seg dermed ikke til et statisk og konservativt orientert maktperspektiv, hevder Klafki. En kunne tilføye at det her også foreligger et skapende element, i kraft av en frigjort innovasjon, kreativitet og individualitet. Dette både i opposisjon og samvirke med de omkringliggende sosiokulturelle forhold, institusjoner og statsanliggender.

Samtidig hevder Klafki at de kritiske komponentene som utgjør et sentralt aspekt ved selve dannelsesbegrepet, svant hen hos en rekke tyske danningsteoretikere som var virksomme gjennom 1800- og 1900-tallet. Historisk sett fremlegger Wolfgang Klafki en forklaring på dette fenomenet, i kraft av en restaureringsprosess av etablerte samfunnsstrukturer, etter de voldsomme revoltene og kullkastingen av etablerte maktforhold under og etter Den franske revolusjon av 1789. Her ser Klafki for seg en reetablering av de kritiske dimensjoner tilhørende det opprinnelige dannelsesbegrepet, før iveren etter å stagge revolusjonsinstinktet låste begrepet fast i etter hvert tilstivnede mønstre. Et samtidig dannelsesbegrep må både kunne forplikte mot en ubestemt fremtid, og bidra til å frigjøre selvet til kritisk virksomhet og utfordring av etablerte maktstrukturer (Klafki, 1979/2013, s.168). Her ser vi et dannelsesbegrep som både virker kritisk-dekonstruerende, men ikke til et punkt av passiv nihilisme. Snarere handler det om at møtet og konfrontasjonen med undertrykkende og urettferdige politisk-ideologiske og etiske strukturer, må ses i sammenheng med et konstruktivt siktemål.

8.2 Didaktisk dannelsesinnhold.

Med en hovedvekt på reformpedagogikken på sent 1950-tall, og metodiske tilnærminger til undervisningskontekster, foretar Klafki et skifte fra den tradisjonelle kunnskapsskolen med ensidig vekt på faginnhold. Reformpedagogikken i form av arbeidsrettet undervisning med et praktisk siktemål, dialogisk undervisning med en pedagogisk samtale mellom subjekter i en likeverdig relasjon, og elevsentrerte undervisningsformer, drøftes i lys av denne didaktiske, metodiske og teoretiske endringsprosessen. Begrepsavklaring av kjerne- og nøkkelbegreper innen de respektive fagområder i skoleverket, har tradisjonelt tilhørt den folkelige dannelsen. Her avdekker Wolfgang Klafki en rekke brister i form av en manglende pedagogisk helhetsforståelse, tilhørende *eines neuen Allgemeinbildungskonzepts*. Her har det ifølge Klafki foregått en tyngdepunktsforskyvning, fra spørsmål vedrørende hva, metodisk gjennom begrepsapparat og undervisningsformer, til en didaktisk teori med vekt på etisk- og innholdsmessig betoning. Debattene omkring metodespørsmål innen didaktisk teori og

praksis, har gjennom dette ifølge Klafki, fått et nytt oppsving (Klafki, 1979/2013, s.169). Fremgangsmåtene som ligger i det metodiske grep om hvordan, vil igjen springe ut av didaktikkens problemfelt som er aktualisert i en samtidskontekst. Dette er koblet til oppdragelsens og dannelsens aspekter som løftes frem metodologisk og didaktisk. Den sammenveving som for Klafki er så fundamental, mellom de metodologiske og de didaktiske dimensjoner ved pedagogikken som fagfelt, er i mange tilfeller lemfeldig behandlet hos reformpedagogene. De kjernesporsmål som de sentrale perspektiver på danning bringer med seg, er for Klafki bygget på en innholdsside mer enn en rent metodisk refleksjon (Klafki, 1979/2013, s.170).

I lys av problemstillingen om å undersøke evolusjonen av dannelsesbegrepet hos Humboldt, Herbart, Dewey, Key og Klafki, kan en her se hvordan en systematisk og faglig orientert dannelsesstenkning bringes til både en refleksiv, didaktisk, innholdsmessig og metodologisk drøftelse. Skolen som institusjon, med tilhørende fag- og læreplaner, bringes inn som strukturelle føringer, både i lys av ulike endringsprosesser, og med tanke på en kritisk-konstruktiv og delvis historiserende tilnærming. Fenomenet danning settes under lupen, og vesentlige historiske mangler påpekes, hvor det igjen åpnes opp muligheter for nye konstrukturer. De faglige begrepsapparater gis sin sentrale plass, adekvat og faktisk fundert fra de elementære og grunnleggende komponenter, til de stadig mer komplekse og abstrakte. Det advares mot ensidigheter innen de respektive pedagogiske tilnærminger, målet er en revidert, omkalfatret, modernisert, funksjonelt og didaktisk orientert dannelsesbegrep. Hva skiller så danning fra ikke-danning, eller å være udannet? Hvor mange komponenter kan vi potensielt fjerne fra dannelsesbegrepet, og fortsatt sitte igjen med et begrep om danning rent fenomenologisk? Selv om dette ennå ikke er avklart nøyaktig, står det klart at en allsidighet, som rommer både metoder, didaktikk, læreplaner, innhold, fagbegreper, modning, refleksjon, refleksive meta-kognisjoner, kritisk tenkning og et etisk-politisk aspekt for aktøren.

Her bringer Klafki nok en gang inn målformuleringer, satt i sammenheng med den eksemplariske undervisning og læring, hvor målstyringen ikke skal gjøres for rigid med hensyn på ideen om vekst, refleksjon, kritikk og innovasjon. Hva er så dannelsens vesen, i kraft av seg selv, overskridende individuelle særegenheter og erfaringer, samt historiske uttrykksmåter? Hos Wolfgang Klafki, er dette selve kjernesporsmålet som hører til pedagogikken som fagdisiplin (Klafki, 1979/2013, s.170). De konkrete, faktuelle, kontekstuelle, sammenhengende materielle, sosialt og fysisk totalitet, og de didaktiske

spørsmålene, skaper en lysning i terrenget, hvorpå den pedagogisk-filosofiske refleksjon muliggjøres. I den moderne undervisningskunsts programformuleringer, forankret i en oppdragelsesfilosofisk dannelsesteori, kan en spore direkte eller indirekte, dynamikk, prosessuelle skifter og *in summa* resultat. I denne omkalfatrede posisjonering innen didaktikken, kan en finne innbakt en immanent dannelsesteori. Klafki søker å gjennomføre en dannelseseoretisk fortolkning av moderne undervisningskunst, med det siktemål å klargjøre en ontologisk og epistemisk dannelsesteori som eksplisitt eller implisitt preger den pedagogiske refleksivitet og praksis. Her går Klafki historisk til verks, og undersøker dannelsesteoriene, pedagogiske resonnering og den konkrete gestaltningen av skolen som offentlig institusjon, siden den senere del av 1700-tallets opplysningstid (Klafki, 1979/2013, s.171). Danningen gis en ontologisk status og en teoretisk episteme, samtidig som en rekke historiske skifter og nyorienteringer ligger til grunn for Klafkis analyse. Her kommer også oppdragelsesteori og praksis inn, som forankret i den dypereliggende og mer fundamentalt gjennomsyrende forståelses og teoretiseringen av Bildung. Formingen av mennesket til en medborger, til beste for både seg selv og fellesskapet, både nasjonalt og globalt, ligger her som et sentralt aspekt ved det menneskesyn og de faglige, sosiale og kulturelle mål som skolen som samfunnsinstitusjon setter og har satt til ulike historiske epoker.

8.3 Materiale og formale dannelsesteorier.

Ved denne historiske undersøkelse, hvor Wolfgang Klafki søker å lukke opp de respektive dannelsesbegrepene, fremtrer to signifikante polare grupper, de materiale som setter søkelys på innholdet og de formale som betoner den personlige siden. De materiale dannelsesteoriene har løftet frem objektsiden, i kraft av det kulturelle, historiske, vitenskapelige og metodiske innholdet som skal formidles til hver ny generasjon. Støttespillere for de formale dannelsesteorier, har vektlagt barnet som skal oppdras til selvstendighet, samarbeid, økende grad av faglig kompetanse og praktiske ferdigheter som kan knyttes til den enkelte. Dannelsesinnholdet kan kobles til de skrifter læreplanen foreskriver, eller til ulike autoriteters læringserfaringer, med den brist at en tradisjonalistisk formalisme og en naturliggjøring av et problemfelt, kan avdekkes. En av underformene tilhørende de innholdsorienterte og materiale dannelsesteoriene, er den vitenskapelig og faktisk funderte dannelseseoretiske objektivismen. For Klafki handler dette om en material fortolkning og legitimering av dannelsens perspektivering. Innholdet som fremheves, gis en rang ved å tilskrives en identifisering med det objektive innholdet i kulturen. Hertil hører en meningsvifte i form av

kulturelle frembringelser som moralsk-etiske refleksjoner og praksiser, estetiske dimensjoner som gis en status i et smakshierarki, vitenskapelige erkjennelser med den dertil sterkeste evidenskraft, som skal internaliseres hos den enkelte elev og student (Klafki, 1979/2013, s.172).

I lys av undersøkelsen av danningsbegrepets evolusjon, ser vi her en dikotomisk kjerne, bestående av et polart spenningsforhold mellom de materiale og de formale sidene som hører til danningen som historisk og nåtidig fenomen. En kan tenke at danningen må ha et innhold og på samme vis må det finnes et subjekt som skal internalisere og anvende dette innholdet til noe. Til hvilken grad skal så individet bidra til å forme seg selv, hva slags relasjon og rolletolkning bør ligge til grunn mellom lærere og elever eller studenter, og hvor mye skal et tradisjonelt overlevert kulturinnhold virke styrende for den enkeltes identitetsutvikling? Hvordan legitimeres de historisk situerte tolkningene og praksisene ut fra dette, og hvilke maktstrukturer springer de ulike dannelsesperspektivene ut fra? Hva bør kritiseres, eventuelt selekteres vekk eller modifiseres som et bidrag til nye dannelsesteoretiske konstrukter? Dannelselse fra hvem, til hvem og for hvilke formål?

Videre betoner Klafki hvordan en tradisjonsbevarende tendens gjør seg gjeldende gjennom den materiale og dannelsesteoretiske objektivismen. Dette gjennom en forestilling om et mer eller mindre statisk innhold som skal formidles og internaliseres i form av kognitive strukturer, og som ikke endrer seg nevneverdig fra generasjon til generasjon. Eleven eller studenten skal her innta en rolle hvor en fylles opp med det etiske, estetiske og vitenskapelige kulturinnholdet som et lager, hvor nye varer stadig akkumuleres. Det subjektive aspektet gis det ingen interesse for, isteden skal den som opplæres og dannes åpne seg opp og disiplinere seg for et allerede fastsatt innhold. Lærerrollen her blir en formidler av tilegnelsen av kulturens innhold, som en marionettdukke for et system der forståelsen av kulturen fremtrer som rigid, statisk og konservativ. Samtidig er både underviser og elev eller student, deltagere innenfor de rammer som kulturverdiene setter. Klafki mener å spore innen skolepedagogikken, især om de høyere nivåer, en *scientisme* som ensidig og goldt vekter den vitenskapelige kunnskap som den mest elegante og med betydeligst forklaringskraft. Dannelsens mål blir da tilegnelsen og den gradvise mestringen av den især naturvitenskapelige strukturering av den materielle tilværelsen i romtiden. Klafki anfører her en rekke kritiske innvendinger, især mot den absolutistiske forståelse av kulturinnholdets

gyldighet, og den dekontekstualiserte fremleggingsmåte, uten en historiserende sammenheng (Klafki, 1979/2013, s.173).

Klafki betoner her hvordan innholdssiden blir tolket til å speile et bestemt dannelsesinnhold, uten å ta høyde for de problemstillinger som ligger til grunn for vitenskapelig problemstillinger, metodologier og undersøkelsesområder. Han fokuserer her på viktigheten av å være transparent, med hensyn på de fundamentale spørsmål som gir en retning på den vitenskapelige undersøkelsesprosessen. En annen mulig fallgrube, er at dannelsens materiale side, betraktet gjennom objektivismen, er en ensidighet der de vitenskapelige aksiomatiske grunnpremisser og problemstillinger fremtrer som ureflekterte. Det stilles her en for massiv tiltro til vitenskapenes egen fortreffelighet, noe som muligvis snevrer inn dannelsesbegrepet og mister av syne den spennvidde, usikkerhet, endringer og den dynamikk som er en del av vitenskapen. Klafki fremhever hvordan en spørrende livsholdning, kan innebære til dels svært ulike anskuelser hos en vitenskapskvinne eller mann og en dannet lekperson. Sagt på en annen måte rommer livet en pluralitet som en ved en scientistisk forenkling og endimensjonalitet, ikke fanger opp på en adekvat måte. Videre peker Klafki på den manglende pedagogiske seleksjonsprosess som gjelder den dannelsesteoretiske objektivismen, slik at tilnærmingen fremstår som rigid. På det kulturelle innholdets diktat, vokser det frem en fastlåst forståelse av danningen. Her trekker Wolfgang Klafki frem Josef Derbolav og hans skrifter om den eksemplariske undervisning i gymnasiet, hvor en Platon og Georg Wilhelm Hegel inspirert syntese i form av en dialektisk-refleksiv tilnærming til didaktiske, lærings og dannelsesprosesser gjør seg gjeldende. Derbolav sitt verk *Das Exemplarische im Bildungsraum des Gymnasiums*, påpeker denne stadig sterkere koblingen mellom den høyere skole og den dannelsesteoretiske objektivismen, gjennom en historisering av dannelsens innholdsside. Gjennom 1900-tallet fremtrer følgelig en tendens til en akkumulering av et stadig mer omfangsrikt innholdsaspekt, hvor fagstoffet ofte ble lagt frem på en oppramsende og overfladisk måte. Denne forsøksvise vitenskapeliggjøringen av skolen, har på mange vis havart, på bekostning av faglig fordypning og refleksjon (Klafki, 1979/2013, s.174).

Didaktikere har her betoner det eksemplariske prinsipp, for å bygge ned et lemfeldig hastverk tilhørende scientismens ide. Herunder har en del tenkt seg at det eksemplariske prinsipp i læringsprosessene kan la vitenskapens ånd få blomstre, gitt de rammer og aksiomatiske grunnpremisser som eksemplenes strukturering stiller opp. Forskningsarbeid kan også finne sin plass innen skoleverket, når eksemplene anskueliggjør sentrale aspekter og verdier innen

fagene (Klafki, 1979/2013, s.175). Vi ser her en kritisk holdning hos Klafki, til det han anser som en endimensjonal holdning til dannelsesprosessene i den høyere tyske skole. På innholdssiden, blir omfanget for massivt og didaktisk oppramsede, til at dypere refleksjoner kan få feste seg i elevenes sinn. Formingen av en kulturell identitet, krever flere perspektiver og metoder, slik at danningen til å forbedre seg som menneske, ikke kun blir en instrumentell affære. En funksjonell betydning av begrepet om å være en borger av statsapparatet, kan dermed komme til å mange en allsidighet.

I den klassiske dannelsesteorien, tilhørende den materiale dannelsesoppfatningen, foreligger det ifølge Wolfgang Klafki en overbetoning av et kanonisk kulturelt, skjønnlitterært og filosofisk innhold. Den enkelte person blir av mindre betydning, all den tid et kulturelt og klassisk innhold skal formidles fra generasjon til generasjon, gjennom skoleverket. Her vektlegger Klafki hvordan et klart pedagogisk seleksjonskriterium foreligger, i motsetning til den mer passive scientismens dominans. Hegemoniske tekster fra kulturen med dens diskursive formasjoner, løftes opp og frem med en særskilt forklaringskraft og historisk betydning. Det er ikke vilkårlig hvilket kulturinnhold, som også kan skape et dannelsesinnhold for den lærende, her er det kun det klassiske innhold som kan gis en slik rang. Klafki vektlegger her hvordan denne historiske dannelsesstradisjonen, ser for seg at visse klassiske verker speiler særskilte innsikter, beveggrunner og fremstillingsformer for et folks åndelige, verdimeslige og kulturelle liv. Innsiktene i sider ved menneskelivet, tillegges en overordnet status, i kraft av den påståtte briljans innen karaktertrekk tilhørende den menneskelige tilstand og væren. Det er ikke tale om en objektiv seleksjonsprosess her, snarere handler det om kunstneriske, skapende og estetiske kriterier, som antas å romme forbilder, retningslinjer og eksistensielle åpninger inn til det allmennmenneskelige (Klafki, 1979/2013, s.175).

8.4 Tidstypiske nøkkelproblemer.

Hos Wolfgang Klafkis tenkning omkring allmenndannelse, både gjennom en åndsvitenskapelig strømning og gjennom den kritisk-konstruktive tilnærming, skal denne beskjefte seg med tidstypiske og fremtidsrettede nøkkelspørsmål og problemer, både nasjonalt, internasjonalt og globalt i et samvirke. Det første historisk-samfunnsmessig-politiske nøkkelproblemet som Wolfgang Klafki stiller opp, som en ansats til en mulig teori om samtidens og fremtidens mulighets- og problemhorisont, er *fredsspørsmålet*. Hvordan kan

vi skape fred i verden og hvordan kan skolesystemet gjennom faglige kunnskaper og refleksjoner, bidra til å kondisjonere eller bringe til innsikt hos elevene og studentene, en mentalitet, et verdsett og en grunnholdning som søker fredelig samkvem mellom mennesker i verden? Klafki nevner eksempelvis atomkappløpet med risiko for en nukleær massedød, i kontrast til en politisk føring som betoner nedrustning. Her ser han for seg en fredsoppdragelse, som en langsiktig pedagogisk oppgave, gjennom en fredsæl diskurs og værensform. En grunntanke her er at det skal vokse frem i det indre en kritisk bevissthetsdannelse, som skal kunne speile en handlingspraksis med vekt på evnen til å finne fredelig løsninger på konfliktfelt, både i det nære og sosiale og kollektivt med globale politiske hegemonier som utfordres. Dette kan didaktisk nedfelles i undervisningspraksisen i skoleverket. Her søker Klafki å bringe klarhet til makrososiologiske og makropolitiske kausale mekanismer og intrikate drivkrefter som kan bringe kriger fremfor fredelig samkvem mellom mennesker i verden (Klafki, 2018, s.74-75).

Her vil allmenne strukturer med språket som dannede medium, angå et møtepunkt mellom en objektiv allmenndanning og et subjekt som gis tilgang til dette gjennom sitt alderstilpassede og høyest mulig adekvate begrepsapparat. Dette gjennom den kategorial danning, hvor subjektsiden åpner seg for de allmenne faglig-vitenskapelige begreper på objektsiden (Klafki, 2018, s.176). Dette skal gjøres ved hjelp av den eksemplariske undervisning og læring, forstått av Klafki som:

«Dannende læring, som fremmer den lærendes selvstændighed, som altså fører frem til yderligere viden, evner og holdninger (til «arbejdende viden» i Hugo Gaudigs betydning), nås ikke gennem reproduktiv overtagelse af den størst mulige mængde enkelterkendelser, -evner og -færdigheder, men derimod ved at den lærende du fra et begrænset antal udvalgte eksempler arbejder sig frem til aktivt almene, nærmere bestemt: mere eller mindre vidtrækkende almengyldige kundskaber, evner og holdninger, eller med andre ord: væsentlige, strukturelle, principielle, typiske, lovmæssige, omfattende sammenhænge (Klafki, 2018, s.176).»

Gjennom enkeltteksempler av særskilt forklaringskraft med hensyn på allmenne strukturer, bringes den lærende til innsikt om koblingen mellom dypstrukturelle komposisjoner i kunnskapen, ontologisk og epistemisk betraktet og de generelle prinsipper, prosedyrer, forklaringsmodeller og lovmessige sammenhenger. Enkeltteksemlene kan være egnet til å illustrere grunnleggende mekanismer som ligger bakenfor og driver fenomener i verden. Det være seg logiske og rasjonelle strukturer, grammatiske og syntaktiske koblinger, naturvitenskapelige kausale årsaksforhold eller samfunnsmessig-politiske og historiserende

aktører og nettverk som vokser frem og flyter sammen og fra hverandre igjen i ulike maktkonstellasjoner og sosiokulturelle dynamikker. I lys av en læreplanteoretisk kontekst, trekker Wolfgang Klafki frem et dimensjons- og kriteriesystem for en indre faglig differensiering i skoleverket, i sitt verk *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik* fra 1991, oversatt til dansk ved Bjørn Christensen. I lys av oppgavens problemstilling om dannelsens evolusjon, kan det her vise seg funksjonelt å bringe inn et moment av hans konstruksjon av en læreplans indre differensierte dynamikk. De fire undervisningsfasene med oppgaveformulering og -utvikling, tilegnelsesprosessen eller internaliseringen og klassifiseringen i mentale strukturer i kraft av erfaringsbakgrunn og modningsnivå, øvelsesfasen eller gjentakelsesfasen for å terpe, drille, presisere, klargjøre og øve ferdighetene og innsiktene, og omsider bruken eller overføringen av kunnskapene, holdningene, kompetansene og ferdighetene. Dette satt i sammenheng med innholdsmengde og tidsstruktur, kompleksitetsgrad, antall påkrevde gjennomganger av fagstoffet, grad av behov for støtte og selvstendighet, tidligere erfaringer med kunnskapsfeltet i elevens egen livsverden og metodiske innganger, og samarbeidsevne ved dialogisk og samkonstruert kunnskap (Klafki, 2018, s.226-227).

Wolfgang Klafkis ide om *Allgemeinbildung*, fremhever skoleverket som en del av det demokratiske styringsapparatet, som en dannelsesinstitusjon i allmenn forstand. Her er de respektive faglige og aldersadekvate begrepsapparat som i særlig grad virker dannende på den enkelte som skal bli en produktiv, kompetent, reflektert og medmenneskelig samfunnsborger. En differensiert fortolkning og didaktisk gjennomføring av læreplanens kompetanse-, holdnings- og ferdighetsmål, i lys av tilpasset opplæring for elevene, blir her et danningsredskap gjennom både ytre forming og indre vekst. En grunntanke her er at vi trenger et dannende samfunn, som gjennom sine institusjoner former og gir mulighet for en indre vekst som forplikter i form av en kritisk bevisstgjøring *mot* urettferdigheter, utbytting, økologiske ødeleggelser og manglende medmenneskelighet. Allmenndannelsen krever at en ser utover de lokale og nasjonale forhold, og når modningen tillater dette, å utvikle en global danningsbevissthet. Dette leder oss over til Klafkis andre nøkkelproblem, som er miljøspørsmålet og fremmingen av en økologisk bevisstgjøring, som vokser frem av en truet bio-diversitet og global habitats-, klima- og naturbevaring. En ansvarliggjøring av mennesket med hensyn på den teknologisk-vitenskapelige utvikling, hvor natursynet transformeres fra ressurser til profitt, til i å inneha en immanent egenverdi. Mennesket betraktes her som en del av naturen, ikke som en avsondret kulturskapning som kan uttømme klodens ressurser etter

eget for godtbeholdende. Samtidig ser Klafki for seg en fortsatt industrialisering og teknologisk progresjon, men at ressursene må fordeles mer rettferdig i global målestokk og at produksjonen ikke må få ødelegge livet til de andre levende skapningene og artene, med evne til å føle smerte og frykt, som vi deler kloden med (Klafki, 2018, s.76).

Et tredje nøkkelproblem som Klafki stiller opp, er den samfunnsskapt ulikhet mellom mennesker som burde behandles som likeverdige juridisk, sosialt, økonomisk, politisk og kulturelt. Dette gjelder ulikhet mellom sosiale klasser, stender eller samfunnslag i et stratifisert hierarki som sorterer mennesker etter formue, makt, innflytelse, kulturell kapital og tilhørighet i sosiale nettverk. Videre den ulikhet som både historisk og i dag har forekommet og forekommer mellom menn og kvinner. Dernest et manglende likeverd mellom handikappede og funksjonsfriske. Mellom arbeidsløse og fulltidsarbeidende, mellom de innfødte og de andre, som en type *othering* av mennesker født i et annet opprinnelsesland. Dette kan også gjelde egne lands etniske urfolks-minoriteter, i den grad disse blir utsatt for diskriminering. For Wolfgang Klafki gjelder det her å få på plass en multikulturell oppdragelse og danning og en humanistisk og inkluderende danning til likeverd og empati. Et annet aspekt som Klafki tilføyer, er den ulikhet i velstand og ressurser som foreligger mellom de industrialiserte og de såkalte utviklingslandene i den tredje verden. Her søkes det en destabilisering av et etablert hegemoni, slik at en likeverdig inkludering kan gjøres gjeldende. Mange rettigheter er kommet på plass juridisk i de demokratiske samfunn, men denne prosessen har ikke forhindre fortsatt forskjellsbehandling og diskriminering forekommer både strukturelt og sosialt (Klafki, 2018, s.78). Her ser vi et ønske om å forbedre og foredle demokratiet som samfunnssystem, hvor en demokratisk samfunnsdanning krever en strukturell omlegging.

Dernest fremsetter Klafki de nye tekniske styrings-, informasjons- og kommunikasjonsmedier som det fjerde nøkkelproblemet, som skal granskes og inkorporeres i skolesystemets dannelses- og bevisstgjøringsprosesser. Her foreligger det farer i form av overflødiggjøring av mennesker i et produksjonsfellesskap, som en konsekvens av en ensidig økonomisk-teknisk rasjonalisering som risikerer å dehumanisere borgerne av staten. Klafki ser her for seg en trinndelt digital danning, omtalt som en kritisk orientert informasjons- og kommunikasjonsteknologisk grunnutdannelse, som et element i allmenndannelsen. Elektronisk aktiverte kommunikasjons-, informasjons- og styringsmedier skal her arbeides både med en konstruktiv tilnærming til forståelse og teknisk bruk, og en kritisk distanse til

problematiske aspekter. Det femte nøkkelproblemet Wolfgang Klafki fremsetter, er det relasjonelle momentet med kjærlighets- og seksualliv, individets søken etter lykke og bekræftelse, parforhold og medmenneskelig ansvar for helse, trivsel, empati og forståelse. Disse kjernepunktene med deres didaktiske konsekvenser, fra de tidstypiske nøkkelspørsmålene, er tenkt som bidrag til en strukturell endringsvilje av dyptgripende diskursiv og læreplanmessig art. Løsningene gjennom den eksemplariske undervisning, vil være mangefasetterte og allsidige, med rom for bredde og kompleksitet i sakstilfanget. (Klafki, 2018, s.79-80). Her er det mulig å argumentere for at Wolfgang Klafki foregriper deler av de tverrfaglige, allmenndannende og dybdelæringsorienterte faglige tilnærminger gjennom samtidens kunnskapsfornyelse gjennom helse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling. Samtidig rommer hans nøkkelspørsmål langt mer og omfattende innsikter, som peker mot et helhetlig, systematisk og langvarig bilde av danning gjennom livsløpet. Denne art karakterforming, bygget på grunnverdier som demokrati, inkludering, toleranse, fredsommelighet, kompromissvilje, forståelse, innsikt, refleksjon og selvbevissthet, er koblet til de overgripende demokratiske maktstrukturer som er ment å forbedres og videreutvikles. Gjennom oppgavens problemstilling om dannelsens evolusjon, kan en her trekke frem hvordan en skolerettet allmenndannelse tillegges stadig flere momenter med vidtspennende implikasjoner for både aktør og struktur i et konstruktivt og kritisk samvirke.

8.5 Dannelse og faglighet.

Utdanningsforsker Lotte Rahbek Schou fremhever i sin artikkel om «dannelse til faglighet (2011),» hvordan tidsflyten som folder seg ut fra 1980-tallet med hensyn på den internasjonale skolepolitikk, som tenderer mot masseutdanningens pretensjoner ikke hadde lyktes med hensyn på det faglige snittnivået. Reformene i seg selv betraktet, som et driv for å demokratisere tilgangen til den høyere akademiske utdanning, hadde høyverdige intensjoner. På tross av dette anså mange inne utdanningsfeltet og politikken, ifølge Schou, at noe likevel hadde sviktet siden det faglige nivået på langt nær var optimalt. Det faglige nivået skulle i kraft av denne innsikten forbedres, og da den amerikanske utdanningsrapporten «*A nation at risk*» utkom i 1983, felte en hard dom over de bestrebelser som var foretatt for å heve nivået. På lignende vis har de skolepolitiske føringer i ulike vestlige land vært gjenstand for beslektede skifter, etter faglige evalueringer og undersøkelser som avdekket brister i systemet. Schou fremhever samtidig at en endret global økonomi fra 1970-tallet, kan ha vært

en vel så viktig faktor for denne utviklingen, både med hensyn på kritikken av samtidens skolesystem og ved deler av de faglige brister i gjennomsnitt. Profittjag, fri konkurranse om posisjoner i markedet, elever som konkurrenter om resultater, prestasjoner og senere posisjoner i samfunnet, er en del av dette bildet. Nasjonen trengte å tiltrekke seg bedrifter, ved eksempelvis å fremvise konkurransevennlige kalkyler for prestasjoner og yteevne i populasjonen. Skolesystemet blir ifølge Schou er maskinell kunnskapsfabrikk som leverer human kapital som varer for kjøp og salg på et fritt bedrifts og arbeidsmarked. Den faglige gjenoppbygging og forbedring, hviler altså på et kapitalistisk og snevert profittmaksimerende markedsregime som utbytter og reduserer menneskets verdi. Dette har igjen ledet til at mange utdanningsforskere og undervisere, har ytret uro med hensyn på en underminering av dannelsen, den progressive, den barnesentrerte og den humane tilnærming til læring, vekst, utvikling, kontemplasjon og innsikt gjennom erfaringer. De myke aspekter ved læring og danning, størkner og hardner til, og det kan argumenteres for at mennesket her reduseres til en kompetitiv aktør uten anledning til å finne de dypere røtter og mer fruktbare jordsmonn for sine tanker, identitet og faglige utvikling (Schou, 2011, s.320 f.).

I lys av problemstillingen om dannelsens utvikling gjennom de fem utdanningsfilosofene og teoretikerne, kan en her trekke frem hvordan en ensidig markeds og profitt-tenkning i en globalisert kontekst, på mange vis kan sies å bryte med dannelsens idealer og mulighetsbetingelser. Å danne et menneske, for å gi det videre muligheter til selvvirksomt å danne seg selv til konstruktiv bruk av sine åndskrefter, instinkter, emosjoner og identitet, krever tid, kontemplasjon, selvinnsikt, og et skolesystem bygget på progressive og demokratiske ideer som vekst, potensialer, læringserfaringer med vekt på den enkelte og den sosiale gruppen, kreativitet, skapende virksomhet, global solidaritet, medborgerskap og folkemakt.

Lotte Rahbek Schou analyserer videre hvordan den fagrestauratoriske bevegelsen har fått et noe mindre nedslagsfelt i en dansk kontekst på 1980- og 90-tallet. Likevel kan en spore både gjennom de diskursive føringer i en skoledebatt, de skolepolitiske vedtak, og gjennom endringer i lærerutdanningen, hvordan en faglig klargjøring, utdypning, systematisering og rasjonelle tilordning etter et nokså rigid skjema har kommet i stand. På overordnet statlig plan, med referanser til mer globalt orienterte rapporter som eksempelvis OECD har lagt til grunn, har det også forekommet brudd, kontinuitet, endring, divergens og konvergens. Selv om bildet er komplekst, presiserer Schou også hvordan man i 1996 og 2001 har satt i stand et

knippe presiseringer av oppbygningen, forvaltningen og evalueringen av leseplanene, som peker mot en mulig ensidighet. Med hensyn på internasjonale utdanningspolitiske føringer, har det i henhold til Schou forekommet et skifte fra en konservativ skoletenkning med inspirasjon fra USA, til en individualisering på 1990-tallet, med økende vekt på evne til å samarbeide, innovasjon, kreativitet, utover 2000-tallet også digitale ferdigheter og digital dannelse, evne til å tenke tverrfaglig, selvstendighet, ansvar og selvdisiplin. Schou fremhever hvordan oppdragelse til universalistiske verdier i et verdipluralistisk samfunn, favner en helhetlig, solidarisk, klasseoverskridende, human, demokratisk, menneskerettighetsorientert og dialogisk inkluderende tilnærming til utdanning og danning (Schou, 2011, s.321).

På den ene siden fremhever Schou hvordan de sosialdemokratiske likeverdsperspektiv gjennom den demokratiske velferdsstaten fra 1960-tallet, kan pakkes ut som en både progressiv og helhetlig tilnærming til menneskets grunnvilkår og mulighetsbetingelser som lever videre i samtiden. På den annen side, kritiserer Schou hvordan den progressive pedagogikken har gjort seg skyldig i en manglende faglig forankring. Dermed risikerer en at den nødvendige koblingen mellom skolefaglig kunnen og allmenndannelse, kan komme til å lide under en sløvhet og overfladiskhet preget av et encyklopedisk dannelsesideal. Her vil fragmentert kunnskap med lav grad av en nærmere kobling til det empiriske livet og en middelmådig hegning om hygge på bekostning av de nødvendige krav til kognitive ferdigheter, kunne forringe allmenndannelsen i skolen (Schou, 2011, s.321-323). Med andre ord kan en argumentere for at det bør foreligge en tett sammenkobling mellom spesifikke fagkunnskaper på innholdssiden, og allmenndannelsen med hensyn på den enkelte elevs læringsutbytte, vekstmuligheter, trivsel, mestring og måloppnåelse. Allmenndanningen er klart og utvetydig koblet til den faglige opplæring i skoleverket som statlig institusjon, både med hensyn på begrepslæring, innsikter, praktiske ferdigheter, oppøvelse av kritisk sans, modning, erfaringer og refleksjon. I lys av oppgavens problemstilling kan en her fremheve hvordan læreplanstekning omkring en helhetlig dannelse av den enkelte elevs evner og muligheter for faglig innsikt og dynamiske vekst, er tett sammenvevet med fortolkningsoptikken som gjelder allmenndannelsen. Denne formen for dannelse, må betraktes i kraft av de omkringliggende kunnskaps, samfunns og juridiske og politiske strukturer. Allmenndanningen fordrer en tilstrekkelig grad av verdipluralisme og demokratisk frihet, til at den intellektuelle modningsprosess kan gis et konstruktivt siktemål. Herunder både opparbeidelsen av evnen til kritisk og selvstendig tenkning, fremveksten av nysgjerrighet og oppdagertrang, de respektive faglige begrepsapparat og bruken av disse i det praktiske liv og

læringsleden ved skapende og kreativ selvvirksomhet. John Dewey er eksempelvis krystallklar på at allmenndanningen må avledes gjennom en demokratisk styreform som er dynamisk, slik at skolen blir et laboratorium for fremtiden.

9.0 Sammenlikning og drøfting.

Hos Wolfgang Klafki finner vi en betoning av det materialistiske mistak, i form av formalisme, hvor dannelsesprosessen blir for ensidig innholdsstyrt. Når han gjør et skille mellom to didaktiske oppgaver, den materiale som vitenskapelig og klassisk, og den formale som metodisk og individual, søker han å overskride begge tilnæringsmåters begrensninger ved å introdusere den kategoriale danningen. Gjennom dette hevder han å unngå en ensidighet knyttet til dannelsesforståelsen. Her vil også en metodeformalisme undermineres til fordel for den dobbeltsidige åpningen av verden. Hos Ellen Key og John Dewey finner vi også en kritikk av ensidighet i form av en formalistisk fremlegging av form og prosedyrer. I John Deweys «*Democracy and education*,» finner vi en dynamisk drøfting av mål og middel, slik at vekstprosesser for å forrang fremfor statiske læringsmål. Hos Johann Friedrich Herbart fremtrer fellesskolen som forankret i opplysningstidens vektlegging av fornuft og troen på det vitenskapelige fremskritt, gjennom den moralske karakterdannelse, den allsidige interesse, *Bildsamkeit*⁵ som dannelsesberedskap og oppdragelsens mulige og nødvendige mål.

Dette kan kobles til sosiologen Hans Joas sin forestilling om handlingskreativitet, hvor en overskrider et endimensjonalt mål-middel tenkning innen utdanningen. Her gis det plass til å revurdere og omvurdere selve oppgaveformuleringen underveis i undersøkelsesprosessen. I Joas fortolkning av John Deweys handlingsmål, handler det om langt mer enn pragmatiske foregripelser av mulige fremtidsscenarioer. Handlingsmålene strukturerer handlingsregisteret i de umiddelbart gitte situasjoner, med sin totalitet av sosiale, kulturelle og materielle faktorer. Hans Joas hevder ut fra dette at det foreligger en dynamisk resiprositet mellom de ulike målene og handlingsmidlene som kan vise seg adekvate ut fra situasjonens totalitet gjennom tidsdimensjonen fortid, nåtid og mulig fremtid, knyttet sammen i en tidshorisont. Målene for handling er ofte nokså vage og luftige, og destilleres til en klarere form gjennom selektering av handlingsmuligheter og midler til dette. Resiprositet som vokser frem som et dynamisk samvirke mellom mål og midler, spiller ifølge Joas en interaktivitet som kobler seleksjon av midler og krystalliseringen av mål. Joas hevder her, på bakgrunn av Deweys pragmatiske perspektiv, at innsikten om at visse midler er gjort tilgjengelige for hånden og til hånden, samt for forstanden, så vil målene vise seg for oss i kraft av dette. Her bringer Joas frem hvordan

⁵ Dette er mer utførlig behandlet hos Alexander von Oettingen i verket «Det Pædagogiske Paradoks -Et grundstudie i almen pædagogik,» Aarhus 2020, på Klim forlag. Se eksempelvis på side 84 f. *Bildsamkeit*, der beskrives som «barnets overgang fra det ubestemte til det faste.»

pragmatistene som John Dewey var en del av, hadde løftet frem hvordan utdanningens mål var flytende og foranderlige, eller sagt på en annen måte, dynamiske mål som kunne justeres og omkalfatres underveis i læringsprosessene. Gjennom handlingenes utfoldelser i sin livsverden, justeres målene gjennom dette foranderlige feltet. Målene var gjennom dette ikke statiske, rigide eller doktrinære, men strømmet ut av handlingene knyttet til den unike situasjonen i nåtiden. Ved å vurdere ulike mulige handlingsmåter knyttet til en gitt problemløsning i en sosiokulturell kontekst, kan en anvende sin kreativitet i valg av handling og tilgjengelige mål. Dette kan ifølge Joas appliseres på både instrumentelle rasjonelle intellektuelle prosedyrer og moralske handlingsmuligheter, slik at en rigid dogmatisme kan unngås til fordel for en handlingskreativitet. Ved en selvrefleksiv og intensjonal handling, i kontekst, gjennom rom og landskap, i kroppen og gjennom sansene, springer den kognitive klassifisering og fortolkning i større grad frem etter eller i løpet av selve handlingen. Nye problemer i nye situasjoner, som underminerer ubevisste mentale skjemaer for handlingsvaner og prosedyrer, tvinger frem en selvrefleksiv stillingtagen (Joas & Knöbl, 2013, s.516-518).

Vi ser her gjennom Hans Joas sin fortolkning av John Deweys dynamiske mål, hvordan det åpnes opp et rom for handlingskreativitet, i lys av fleksible og justerbare mål. Gjennom utdanningssystemene og deres respektive læreplaner, vokser det her frem en omskiftelig og kulturelt og sosialt kontekstavhengig problemløsningsmetode bygget nedenfra og opp, gjennom den unike situasjon som møter aktøren i dennes livsverden. Slik overkommes en rigiditet, hvor læringsprosessene som skaper danning, gir en egendynamikk og en forrang. På den ene siden er utviklingen og kunnskapstilegnelsen, samt dens kritiske revurderinger, styrt mot visse læreplanmål, samtidig som disse ikke er hugget i stein, men kan endres og omtolkes underveis.

Med slike dynamiske mål for utdanningen og læringsprosessene, fremtrer danningstenkningen hos John Dewey. Her var Dewey påvirket av Friedrich Wilhelm Hegel sin dialektiske metode, som han anvendte på begrepet vekst. Antitesen blir da å bidra med noe innovativt, og syntesen blir en sammensmeltning av det etablerte og det nye gjennom læringsprosessen med prosjektarbeid og den deduktive metode. Vekst gir nye muligheter for å skape, uten kun å repetere det allerede foreliggende faginnholdet. Ved disse overskridelsesmuligheter, kan kreative synteser etableres, og disse igjen kan underkastes en ny dialektisk undersøkelsesprosess. Gjennom Hans Joas sitt perspektiv på handlingskreativitet gjennom å

fremsette dynamiske lærings og utviklingsmål, etableres det et slektskap mellom tysk hegelianisme og amerikansk pragmatisme.

9.1 Overblikk over forfatterskapene.

Et sentralt komparativt aspekt hos de fem tenkerne, er hvor skolenære eller mer livsnære og humanistiske i en større betydning, deres danningsteoretiske posisjoner kan hevdes å romme. Hos både Johann Friedrich Herbart og Wolfgang Klafki, finner vi en danningsteoretisk tilnærming som betoner allmenndanning gjennom skolen og universitetet som institusjoner. John Dewey er i en mellomposisjon, hvor han både vektlegger et formelt utdanningsløp, men samtidig ønsker seg et annet og progressivt utdanningssystem. Her ser han for seg skolen som et laboratorium for fremtiden, som knytter an til selve livet også utenfor skolen som institusjon. Allmenndanningen må her ha et pragmatisk siktemål, hvor praktiske livsferdigheter og solidarisk samarbeid på tvers av etniske, økonomiske, ideologiske, kjønnsmessige og klassebaserte skillelinjer, kan overskrides med tanke på det felles beste for samfunnet og det menneskelige fellesskapet. Ellen Key fremhever en *folkbildning* som også rommer en kritikk av det etablerte utdanningsvesenet. Dermed blir hennes dannelsbegrep en del av en filosofisk og politisk livsholdning av mer generell og overordnet art. Keys begrep om livstro kommer også inn her, som en kontrast til det hun betegner som *själamorden i skolan*. Hos Wilhelm von Humboldt finner vi også en skolenær dannelsesstenkning, men samtidig også en tydelig vektig av både livslang læring, universitetet som en institusjon med et særskilt ansvar for samfunns-, borger og menneskedanning og en mer åndsorientert og livsfilosofisk holdning til dannelsbegrepet. Her finner en både *eudaimonia*, ideer om hva som kan bringe det gode livs realisering, og en romantisk idestrømming med vekt på selvregulert danning gjennom skaperkraft, vilje og utforming av eget livsprosjekt.

Felles for de fem tenkerne, er en ide om at danning, især folkedanning, kan bidra til å skape et bedre samfunn. Graden av dette varierer imidlertid sterkt, fra von Humboldt med våre øyne nokså elitære danning for de dyktigste i samfunnet, gjennom Herbarts noe mer allment og folkelig orienterte danning, til Deweys reformvennlige demokratiske danning for hele folket, til en likeverdige, rettferdige og inkluderende folkedanning hos Ellen Key. Wolfgang Klafki legger vekt på den kritisk konstruktive danning, med både en sterk egalitær retning på allmenndanningen i et demokratisk samfunn og en kritikk inspirert av Frankfurterskolen. Sistnevnte betoner en dekonstruksjon av undertrykkende maktstrukturer, med det siktemål å

hjelpe alle samfunnsgrupper frem, slik at mulighetene for å lykkes innen systemet muliggjøres. Hegemoniske diskursive formasjoner knyttet til maktapparatets dannelsesdiskurs, blir her imøtegått, forsøkt endret og gitt en ny og pluralistisk retning.

9.2 Fem forfattere – tre språkområder – to hundre år.

Danning som et kulturelt og pedagogisk begrep, med røtter i antikkens Hellas, har vist seg som både et radikalt, dynamisk og tidvis et konservativt begrep gjennom historien.

Dannelsesbegrepet sett i et bredere historisk relieff, gjennom danningsteoriene til Wilhelm von Humboldt, Johann Friedrich Herbart, John Dewey, Ellen Key og Wolfgang Klafki, vil romme både kontinuitet og brudd, transformasjoner, adaptasjoner, kritikk og tilførelser av nye elementer til dannelsesbegrepet. Som et kaleidoskop som stadig vris rundt, så vil komposisjonen av elementene som utgjør fenomenet, stadig innta nye formasjoner gjennom historiens endringsprosesser. Hos Humboldt finner vi et liberalt dannelsesbegrep forankret i den greske antikken, romantikken som idestrømning med vekt på estetisering av tilværelsen og en poetisk grunnanskuelse, den fremvoksende naturvitenskap, filologien med et særskilt mandat og de moderniseringsprosesser fra et autoritært og hierarkisk samfunnssystem som han selv var en ledestjerne for (Myhre, 1970, s.11 f.). Her kan det være på sin plass å påpeke at Humboldt hadde en radikal fase på sent 1700-tall, og en mer konservativt rettet periode på 1800-tallet. Johann Friedrich Herbart fremhever autonomi knyttet til opplysningstiden, en pedagogisk innovasjon av dannelsesbegrepet med vekt på oppdragende undervisning, moralisering, selvdisiplin og skolesystemets nye ideal om å kultivere den mangesidige interesse hos eleven (Myhre, 2009, s.115-118).

John Dewey tilfører en viktig demokratisk og sosial likhetsimpuls med samkonstruert kunnskap til dannelsesbegrepet (Liedman, 2013, s.229-231), mens Ellen Key bringer et feministisk perspektiv, etter hvert en barnesentrert pedagogikk og en vektlegging av folkedanning på tvers av klassekiller (Ambjörnsson, 2015, s.140 f.). Den tyske didaktiker Wolfgang Klafki drøfter dannelsesbegrepet historisk og løfter frem aksiomatiske omdreiningspunkter han mener å finne. Herunder danningens subjektive side under den formale danning, det objektive aspektet under den materiale danning, samt hans egen dannelseside med den kategoriale danning. Videre tillegger han en kritisk dimensjon til dannelsesbegrepet, under betegnelsen kritisk-konstruktiv danning (Klafki, 2013/1959, s.171 f.). Klafkis dannelsesbegrep er mer profesjonsrettet, hvor det etableres en balanse mellom å

være konstruktiv og praktisk nyttig. Aktøren forventes å bli i stand til å besitte et kritisk gangsyn. Her gis det en vektning av et grunnforskningsområde i kraft av den samfunnsmessige og praktiske nytte som kan avledes fra et komplekst dannelsingsbegrep. En kritisk-konstruktiv tilnærming, slik vi finner hos Wolfgang Klafki, inneholder både historiske og filosofiske perspektiver som bidrar til dagens samfunn. Det angis en variasjonsbredde i forhold til å forstå danning i en samtidskontekst.

Vi ser her et på mange vis dynamisk dannelsingsbegrep. Dette dannelsingsbegrepet vil i sin kompleksitet som helhet ofte romme historiserende aspekter av oldtidens *paideia*, forming og systematisk utdanning av den ideale borger av *polis*. Videre elementer av opplysningstidens fortolkning av autonomi, 1800-tallets selvkultivering under en fremvoksende nasjonalstat og vekt på teoretikere som Wilhelm von Humboldt og Johann Friedrich Herbart, 1900-tallets brytningstid med tradisjonelle føringer gjennom den progressive pedagogikken og teoretikere som Ellen Key og John Dewey, til samtidige danningsteorier som Wolfgang Klafkis kritisk-konstruktive og dialektiske dannelsings- og didaktiske teori. Tradisjonelle og tilstivnede strukturer i samfunnet, møtes med kritiske perspektiver og nye tenkemåte, som igjen hører med til dannelsens vesen om selvskapelse, kritikk av rådende maktforhold i et samfunn, avdekking av skjulte maktforhold, nye betraktningmåter og nye idealer for menneskeheten i stort.

9.3 Allmenndannelse. Dannelse og didaktikk.

Moderniteten er kjennetegnet av øket sosial mobilitet, i noen grad på tvers av tradisjonelle hierarkiske standsforskjeller, sekularisering med brudd med en teologisk forklaringshorisont, øket betoning av den enkelte aktør med brodd mot sterke kollektive samfunnsføringer, øket handelsvirksomhet, fremveksten av nye teknologiske og vitenskapelige innsikter og nye perspektiver knyttet til synet på utdanning av folket (Haue, 2002, s.14). En kan her tilføye at en øket tiltro til den enkeltes evne til å utvikle fornuft og gjennom dette autonomi, også virket inn på en gradvis endring av synet på folkets rett og mulighet på tilgang til en høyere utdanning. Reformasjonen og Martin Luthers (1483-1546) økede betoning av at den enkelte selv var ansvarlig for sin egen frelse, og følgelig selv måtte tolke sin egen bibel, kan det også argumenteres for at har vært en medvirkende faktor. Begrepet allmenndannelse fremvises som tidvis befinnende seg i dunkelhet gjennom utdanningshistorien som presenteres. Et forslag til en klargjøring av begrepet fra professor i utdanningsvitenskap Mogens Niss, som fremhever

viten og kunne koblet til det allmenne aspekt, hvor allmennheten er målgruppen. Her fremhever Harry Haue også den tidlige industrialiseringen, hvor den første industrielle revolusjon (ca.1760-1850) var knyttet til ny teknologi drevet av damp, vannkraft og spinnemaskiner, også bidro til økede kulturelle muligheter for den enkelte borger. Gjennom denne gradvise fremvekt av dynamiske samfunnsmuligheter, viser Haue til hvordan den enkelte aktør gjennom brudd med snevre strukturelle klassifiseringer, fikk nye muligheter til å bli dannet og danne seg selv. Fra enevelde og stendersamfunn, via Den amerikanske uavhengighetskrigen med England (1775-1783) og Den franske revolusjon av 1789, vokste det frem tidlige ansatser til demokratiske konstitusjoner og moderne nasjonalstater (Haue, 2002, s.15).

Slik knyttes allmenndannelsen til fremveksten av det moderne historiske prosjektet, hvor nye strukturelle, etiske, politiske og kulturelle friheter og muligheter springer frem. Med hensyn på danningens evolusjon gjennom de fem danningstenkerne, knyttet både John Dewey og Wolfgang Klafki seg sterkt og tydelig til en slik allmenndanning. Ellen Key var svært opptatt av den demokratiske berettigelsen til allmenndanning, særlig med en betoning av kvinners rettigheter til høyere utdanning, samtidig som hun også besitter en rekke tilbøyeligheter i retning av livslang individuell danning. Dette med brodd mot et konformistisk og autoritært skolesystem i samtiden. Wilhelm von Humboldt har en elitær til-seg-selv frigjort tendens, sammen med sine noe mer generelle utdanningsreformer med en mannlig *bias*, og Johann Friedrich Herbart beveger seg i et spenningsfelt mellom allmenndanning og livslang danning.

Harry Haue setter et søkelys på hvordan den enkelte gjennom strukturelle historiske endringsprosesser, gis autonome muligheter til å anskueliggjøre i kraft av seg selv og kontemplere allmenne prinsipper: «*Realiseringen af det almene forudsætter, at det enkelte menneske i sin bevidsthed kan træde ud af sin givne erhvervs- og samfunnsfunktion og gøre sig forestillinger om almene principper for samfundets ønskelige udvikling* (Haue, 2002, s.16).» Friheten som vokser frem av denne myndiggjøringen, ved ikke lenger å være like fastlåst til etablerte tradisjonelle maktstrukturer, skaper et mentalitetsskifte som råder grunnen for en danning av folket, gjennom allmenndanning. Haue trekker her inn Immanuel Kants filosofi, slik denne kom til uttrykk i 1783 med å fremvise mot og forstand til å ta sin fornuft i bruk uten rettleiding av noen ytre autoritetsfigur. Gjennom *sapere aude*⁶ kan mennesket tre ut

⁶ Fra den romerske poeten Horace (65-8 fvt.), som betyr *våg å vite* og ble anvendt av Immanuel Kant som en del av opplysningstidens valgspråk iblant annet skriftet «Was ist Auklärung?» fra 1784.

av sin selvforskyldte umyndighet. Forestillingen om at mennesket selv, i kraft av sin *humanitas*, aktivt kunne gå inn å endre sin tilværelse og sitt samfunn, var banebrytende for folkets gradvise forløsning fra påført uvitenhet. Et skifte fra en teosentrisk til en antroposentrisk *Weltanschauung*, bidro også til forestillingen om en allmenn menneskefornuft. Kants kategoriske imperativ, handle slik at maksimen⁷ for dine handlinger skal kunne bli en universell lov, preget ideen om den allmenne moralske sans på tvers av kunstige standsinndelinger av folket (Haue, 2002, s.16). Det ble nødvendig å utvikle et allmenndannende skolevesen, tuftet på allmenne kunnskaper. Folket gjennom opplysningstidens nye tiltro til den enkelte og til de brede sosiokulturelle lag, kunne gjennom fornuften og rasjonaliteten som en ledestjerne, bringes til klarhet og innsikt (Haue, 2002, s.17). Distinksjonen mellom allmenndanning, som er allmenne kunnskaper, ferdigheter og holdninger for alle medlemmene av et gitt samfunn, og danning som er koblet til livslang utvikling og læring hos den enkelte, utgjør både en mulig funksjonell dobbelthet og en motpol. Med andre ord, om disse to dannelsesformene virker harmonisk sammen og kompletterer hverandre i kraft av en høyere syntese, eller de kan virke gjensidig ekskluderende, har Humboldt, Herbart, Dewey, Key og Klafki ulike perspektiver knyttet til.

Middelalder og reformasjon.

I middelalderen vokste det frem et skifte, der det religiøse aspektet fikk en større tyngde, på bekostning av det sekulære. Hos Augustin (354-430 evt.) finner vi både en tidlig fase med betoning av den klassiske danningstradisjonen, og en bibelsk orientert tilnærming til danning gjennom eksempelvis verket *De civitate Dei contra paganos*, Gudsstaten mot de hedenske. Hos den senere Augustin er mennesket syndig, skissert i verket *Confessiones* som en veksling mellom dyp fortvilelse, fordervelse, degenerering og en opphøyelse og transformasjon gjennom det han omtaler som nåden. Ifølge Løvlie og Steinsholt settes det dermed klare begrensninger for menneskets muligheter og oppdragelse. I danningssammenheng kan mennesket formes og forbedres, da det ifølge kristne teologer er skapt i Guds natur. Videre er mennesket skapt med samme verdi for Gud, uansett jordisk rang eller nasjonal tilknytning, slik at den kristne lære rommet en impuls til likeverd, trass i at dette ofte ikke ble praktisert under hverken keiserverde eller det senere eneveldet. Søkelyset på syndighet og stillstand, ble noe mildnet gjennom skolastikken til Thomas Aquinas (1225-1274), hvor den enkelte både

⁷ Handlingsregelen.

kunne få del i Guds lys gjennom fornuften i det indre liv, og gjennom å arbeide på seg selv gjennom en systematisk opplæring til en forbedring av kunnskapene og ferdighetene. Hos Martin Luther (1483-1546) og reformasjonen, finner vi en nå tiltro til den enkelte, som nå blir ansvarlig for sin egen frelse og må opplæres gjennom kirken og staten til å kunne tolke sin egen bibel. Dermed kom det en ny vektlegging av å utbre skrive og leseferdigheter hos allmuen, gjennom både katekismeundervisning i regi av den protestantiske kirken, og gjennom statsapparatet ved en systematisk opplæring i skolen. Løvlie og Steinsholt fremholder hvordan inngangen til det moderne ble kjennetegnet av ideen om alle menneskers likeverd og statens ansvarliggjøring for borgernes kunnskaper. Den kristne lære rommet en universalitet i et likeverdig fellesskap, et *humanitas* hvor den enkelte ideelt sett ikke skulle skilles ut i et tidvis dehumaniserende hierarki men isteden ansees som av samme rang, verdighet og potensialer for guddommen (Løvlie & Steinsholt, 2004, s.10).

9.4 Mønster tema på overordnet nivå.

Ved å undersøke de fem danningstenkerne på et metanivå, vil mønstre kunne fremtre, som igjen kan sorteres i noen temaer. Utdanningsprofessor Dietrich Benner fremhever i artikkelen *oppdragelse og tradering* (2005), hvordan tradisjoner overføres fra generasjon til generasjon. Her bringes det klarhet til tre typer tradering, hvorav den første handler om pedagogisk tradering i tradisjonelle samfunn. I skriftløse samfunn traderes tradisjonen, med noen innovasjoner gjennom generasjonene, muntlig, tidvis med en narrativ struktur og praktisk rettet ut fra skikk og bruk. Herunder dannes sanser, sinnets begreper og kroppen gjennom en vekselvirkning mellom det lærende subjekt og den materielle, taktile og erfarte livsverden med dets artefakter⁸ til overlevelse og kulturelt virke (Benner, 2005, s.125-126).

Den neste traderingsformen, beveger seg til den forandrende tradering, preget av moralske undermineringer og kritisk nytenkning. Dietrich Benner trekker fram blant flere Sokrates sine dialektiske dialoger, som kritisk søker å finne ut av, nytenke og endre tradisjonelle strukturer med hensyn på religion og moral. Logiske dypstrukturer som ligger under dyder som

⁸ Her kunne en nevnt Martin Heidegger med hans forestilling om artefakter som i besittelse av funksjoner med hensyn på det til-hånden-værende og det for-hånden-tilgjengelige, i kraft av menneskets livsverden som en totalitet. Artefakter som eksempelvis verktøy, inngår i en totalitet av brukssammenhenger, som mennesket gjennom kropp og sanser inngår som en del av.

rettferdighet, fromhet og måtehold, utfordres, belyses og settes i en dyadisk⁹ dynamikk for en mulig endringsprosess. Det kan dermed, ifølge Benner, fremtre en differensiering av moralen, som ikke lenger blir fortolket med en høy grad av absolutisme og dogmatisme. Dannelse opptrer ikke alene, men kan kobles til pedagogiske, livsfase, livshistoriske og generasjonelle begreper. Herunder barndom og oppdragelse og primærsosialisering, livsfase-rettet dannelse gjennom skolen som samfunnsinstitusjon på makronivå, og dannelse knyttet til et livsløpsperspektiv. Her er også den tradisjonelle og den forandrende tradering sammenvevet, formet som om den var leire på dreiebenken, blandet sammen og gitt nye former (Benner, 2005, s.129-131).

Den tredje traderingsformen belyst av Benner, er den innovative og erindrende tradering av tradisjonelle strukturer og perspektiver. Knyttet til det post-industrielle digitaliserte kunnskapssamfunn, med dets demokratiske styreform, hefter det seg ifølge Benner alvorlige ankepunkter i form av en for lav grad av borgernes aktive medvirkning i de politiske beslutningsprosesser. Mange borgere presses også ut i en økonomisk avhengighet av velferdsstaten, slik at læringen og traderingen med hensyn på økonomisk bidrag og samvirke med fellesskapet, forringes. På samme vis har det også på det religiøse området, hevder Benner, forekommet et brudd i traderingen mellom generasjonene. En praksis som virker overgripende og gjennomsyrrer på tvers av generasjonelle skillelinjer, mister legitimitet og forklaringskraft (Benner, 2005, s.137-138). Ved en innovativ tradering, søkes det å gi nye begreper og praksiser, koblet til det som tidligere ble betegnet som tradisjonelle og forandrende utdifferensierte traderingsformer. Oppdragelsesinnholdet er i en betydelig grad utfordret, kritisert, transformert og har tapt en allmenngyldig sosiokulturelt integrerende kraft, slik at radikalt nye og innovative begreper, metoder og praksiser vokser frem. En innovativ tradering søker å begrepsfeste tradisjonen på en omarbeidet måte, eller rammeverket mellom generasjonene svinner hen til glemselens elv. Benner hentyder til at et induktivt restaureringsforsøk, på den nye tids pluraliserende premisser, kan bli nødvendig på oppdragelses og innovasjonsfeltet (Benner, 2005, s.139-141).

I lys av oppgavens problemstilling kan en hevde at evolusjonen av dannelsesbegrepet på et metanivå, som et overordnet mønster i komparasjonen mellom de fem danningstenkerne, kan kobles til de ulike traderingsformene. Hos Wilhelm von Humboldt finner vi elementer at

⁹ Mer bredt om å overskride dikotomier innen pedagogikkfaget: Se Robin Alexander og «Essays on pedagogy,» university of Cambridge, juni 2008.

tradisjonell tradering, slik som en grad av elitisme, opplysningstidens krav til kunnskaper¹⁰ og i synet på forholdet mellom kjønnene. Her foreligger det også aspekter av en forandrende tradering, gjennom romantisk orientert og dynamisk-dionysisk livsdanning. Det er også mulig å spore momenter tilhørende en innovativ tradering hos ham, gjennom etableringen av det vitenskapelige universitetet i Berlin og en åpning av utdanningsfeltet som brøt med tradisjonelle føringer fra stendersamfunnet. Videre er hans dannelsesbegrep rettet mot hele livet og mange ulike livsområder, mer enn kun å være skole og livsfaserettet. Når det gjelder Johann Friedrich Herbart besitter hans anskuelser, gjennom koblingene mellom danning, oppdragelse, undervisning, disiplin, allsidig interesse og moralisering, et dannelsesbegrep med klare aspekter av tradisjonell tradering. Riktignok med en sterkere komponent av forandrende tradering, gjennom en øket betoning av den enkelte elevs potensialer for en dannende selvvirksomhet i hver generasjon. Den innovative tradering av tradisjonsinnhold, foreligger i mindre grad hos ham, selv om en kan argumentere for at hans anskuelser med hensyn til foredlingen, klargjøringen, koblingene og raffinering av forestillingskretsene i sinnet gjennom systematisk opplæring og undervisning, har innovative trekk. Hans dannelsesbegrep er først og fremst fellesskole og livsfaserettet. Når det gjelder oppdragelse, som står i en sterk vekselvirkning med dannelsesbegrepet hos ham, betoner han oppdragelse langt mer enn sosialisering.

Dersom vi betrakter John Dewey ut fra det samme mønstertemaet, vil vi kunne spore kun en mindre grad av tradisjonell tradering. Riktignok med et element av de klassiske undervisningsfag, som ofte metodisk lånte seg mer mot den forandrende og innovative tradering. Dette gjennom progressivsimen og erfaringslæringen gjennom gruppe- og deduktivt rettet prosjektarbeid og laboratorieskole. Hans dannelsesbegrep er skole og livsfaserettet, men med en komponent av mange livsområder gjennom hele livet, gjennom demokratiet som dynamisk livsform. Hos Ellen Key er en forandrende tradering sterkt til stede i hennes anskuelser, især gjennom et bredt anlagt folkedannelsesbegrep i sosialistisk og pasifistisk ånd. Her ligger det også aspekter i form av innovativ tradering, særlig i lys av ideen om at mange ulike skoleformer og praksiser burde gis sin plass i et mer pluralistisk innrettet samfunn. Feminismen hos henne kan også sies å være preget av en innovativ tradering, sett i lys av hennes samtids dominante diskursive formasjoner, kulturelle og etiske hegemoni og samfunnsorden. Hennes dannelsesbegrep er anlagt som en livstro, som vokser ut av livets

¹⁰ Her kan en også koble til Humboldt sin sterke betoning av latin og gresk som en sentral fagdel i gymnas og i særlig grad på universitetsnivå.

dynamiske ontologi i kraft av seg selv, og følgelig lener den seg mot et livsløpsperspektiv på dannelsesprosessene. Går vi til Wolfgang Klafki, finner vi der kun en mindre grad av tradisjonell tradering, i form av faste skolefaglige og læreplanorienterte fagkretser. Den innovative tradering finnes hos ham særlig knyttet til fagovergripende nøkkeltema i samtiden, under en multikulturell, økologisk, informasjonsteknologisk og politisk-solidarisk skolerettet praksis og kategorial dannning. Den forandrende tradering, foreligger hos ham gjennom at den kategoriale danningen åpner for nye fagbegreper i lys av forskningsfunn og samfunnsendringer. Hans dannelsesbegrep er livsfase-orientert, og rettet mot fellesskole, utdanning og læreplan under statsapparatet.

9.5 Folkedannelse gjennom allmenndannelse.

Samfunns- og utdanningsforsker Rune Slagstad, presenterer i artikkelsamlingen «*Dannelsens forvandlinger,*» et riss av en historisk fremvekst av folkedanningen som en bærende ide i en norsk kontekst. Slagstad fremhever *Selskabet for folkeoplysningens fremme*, etablert i 1851, med det siktemål å utvikle, fremme og foredle folkeånden. Medstifter og formann var filologen og opplysningsmannen Ole Hartvig Nissen (1815-1874), som var sentral aktør innen dannelsesborgerskapets reformerende og transformative bestrebelser. Nestformann var filosofiprofessor Marcus Jacob Monrad, og knyttet til kretsen var et nettverk av andre ruvende åndsskikkelser som samfunnsforsker Eilert Sundt, lingvist og språkreformator Knud Knudsen, filologen og dialektforskeren Ivar Aasen, folkeminnesamler Peter Christen Asbjørnsen og jurist, politiker og historiker Torkel Halvorsen Aschehoug. En sentral inspirator for dette dannelsesprosjektet, var Johann Gottfried Herder (1744-1803), med sin vektlegging av språket som medium for dannelsen, folkedannelsen knyttet til ulike historiske epoker og instinktenes åndelige forløsning gjennom diktekunsten. Slagstad betoner hvordan selskapet søkte å forene de romantiske åndsstrømninger, med vekt på skaperkraft, natur, den subjektive inderlighet og folkets åndelige vekking, kombinert med en utilitaristisk lykke- og nyttekalkyle på et kollektivt plan. Sistnevnte fremmet et kunnskapssyn forankret i det praktisk nyttige, konkret anvendbare og gavnlige for folk, hjem og stat. Gjennom 1850-tallet seilte selskapet frem som premissleverandør for mye innen norsk pedagogisk teori og praksis. Tidsskriftet *Folkevennen* fikk Ole Vig (1824-1857) som redaktør, en folkeopplyser, reformator og nasjonsstrateg for demokratiutvikling, og pioner for innføringen av folkeskolen. Tidsskriftet *Den norske folkeskole*, igangsatt av Vig og Torstein Høverstad, ble toneangivende for den norske lærerstand med et søkelys på fellesskap på tvers av ulikheter. Likeverdet,

fellesskapet, byggingen av sosiale og kulturelle bånd på tvers av tradisjonelle stands- og klasse motsetninger, skulle for Ole Vig skape en ny samfunnsorden frigjort fra utbytting og undertrykking, med lærerstanden som en spydspiss i kampen. Inspirert av blant annet teolog, litterat, skolereformist og forkjemper for et folkelig dannelsesideal Nikolai Grundtvig, ivret Vig for at den sanne folkelig dannelse måtte vokse ut av folket og for folket, til deres beste for *utilitatem*¹¹. Allmuen og eliten skulle her forenes, gjennom opplysning og en rettferdig samfunnsånd. Folkedannelsen knyttet ifølge Rune Slagstad an til på den ene siden det romantisk-ekspressive gjennom samtidens identitetskonstruerende røtter i historiens tradisjoner, og på den annen side en rasjonalistisk-instrumentell tendens mot det praktisk anvendbare knyttet til didaktisk virke (Slagstad, 2011, s.72-73).

Knyttet til problemstillingen om evolusjonen av dannelsesbegrepet gjennom de fem dannelses teoretikerne, kan en her se hvordan det gjennom opplysningstiden, øket demokratisering og nye ideer om folkets rett til dannelse, kommer til et brudd med elitisme og ensidighet. Også i de andre vestlige land, vokste det gradvis frem et krav fra eliten om at folket måtte få en økt medbestemmelse og at dannelsen måtte forankres i folkedypet. Riktignok kan en hevde at denne tendensen var ekstra sterkt tilstedeværende i en norsk kontekst, men at alle vestlige land etter hvert fikk et innslag av dette. Dette betød på ingen måte at forskjellsbehandling og undertrykking forsvant fra de respektive samfunnene, men samtidig ble det lagt en kime til forandring. Graden av folkelighet knyttet til de respektive dannelsesbegrepene hos Humboldt, Herbart, Dewey, Key og Klafki, varierer sterkt. Fra en elitær tendens hos Humboldt, til en demokratisering av utdanning hos Dewey. Hos Ellen Key finner vi en blanding av folkets rett til dannelse, en feministisk frigjøringskamp og en sterk aristokratisk impuls knyttet til en selvrealisering og selvskapelse hos den enkelte. Johann Friedrich Herbart var preget av opplysningstidens ånd med en felles dannelse av folket, samtidig som hans tenkning også rommer både elitære og individualistiske særtrekk. Wolfgang Klafki hadde med sin kritiske-konstruktivisme en bredt og språklig anlagt dannelses tenkning, med en klar folkelig og demokratisk forankring i fellesskolen som institusjon.

¹¹ Utilitatem som det felles gode på latin, i betydningen her som gagnlig og oppbyggelig for folket.

9.6 Komparative dimensjoner hos de fem tenkerne.

Et sentralt komparativt aspekt hos de fem tenkerne, er hvor skolenære eller mer livsnære og humanistiske i en større betydning, deres danningsteoretiske posisjoner kan hevdes å romme. Hos både Johann Friedrich Herbart og Wolfgang Klafki, finner vi en danningsteoretisk tilnærming som betoner allmenndanning gjennom skolen og universitetet som institusjoner. John Dewey er i en mellomposisjon, hvor han både vektlegger et formelt utdanningsløp, men samtidig ønsker seg et annet og progressivt utdanningssystem. Her ser han for seg skolen som et laboratorium for fremtiden, som knytter an til selve livet også utenfor skolen som institusjon. Allmenndanningen må her ha et pragmatisk siktemål, hvor praktiske livsferdigheter og solidarisk samarbeid på tvers av etniske, økonomiske, ideologiske, kjønnsmessige og klassebaserte skillelinjer, kan overskrides med tanke på det felles beste for samfunnet og det menneskelige fellesskapet. Ellen Key fremhever en *folkbildning* som også rommer en kritikk av det etablerte utdanningsvesenet. Dermed blir hennes dannelsbegrep en del av en filosofisk og politisk livsholdning av mer generell og overordnet art. Keys begrep om livstro kommer også inn her, som en kontrast til det hun betegner som *själamorden i skolan*. Hos Wilhelm von Humboldt finner vi også en skolenær dannelsesstenkning, men samtidig også en tydelig vektig av både livslang læring, universitetet som en institusjon med et særskilt ansvar for samfunns-, borger og menneskedanning og en mer åndsorientert og livsfilosofisk holdning til dannelsbegrepet. Her finner en både *eudaimonia*, ideer om hva som kan bringe det gode livs realisering, og en romantisk idestrømning med vekt på selvregulert danning gjennom skaperkraft, vilje og utforming av eget livsprosjekt.

Felles for de fem tenkerne, er en ide om at danning, kan bidra til å skape et bedre samfunn. Dette gjennom de respektive samtidsanalyser og samtidsorienteringer. Graden av et bredt, åpent og inkluderende dannelsbegrep varierer imidlertid sterkt, fra von Humboldt med våre øyne nokså elitære danning for de dyktigste i samfunnet, gjennom Herbarts noe mer allment og folkelig orienterte danning, til Deweys reformvennlige demokratiske danning for hele folket, til en likeverdige, rettferdige og inkluderende folkedanning hos Ellen Key. Wolfgang Klafki legger vekt på den kritisk konstruktive danning, med både en sterk egalitær retning på allmenndanningen i et demokratisk samfunn og en kritikk inspirert av Frankfurterskolen. Sistnevnte betoner en dekonstruksjon av undertrykkende maktstrukturer, med det siktemål å hjelpe alle samfunnsgrupper frem, slik at mulighetene for å lykkes innen systemet

muliggjøres. Hegemoniske diskursive formasjoner knyttet til maktapparatets danningsdiskurs, blir her imøtegått, forsøkt endret og gitt en ny og pluralistisk retning.

10.0 Refleksjon over mulige videreføringer av arbeidet.

Dannelsesbegrepet fremtrer dynamisk, prosessuelt, komplekst, mangefasettert, historisk foranderlig gjennom ulike dannelsings- og utdanningsfilosofers perspektiver, idealer og ideer, og gjennomstrømmet av et driv mot evolusjon gjennom nyskapning. Den sistnevnte skaperkraft hører til begrepets dobbelthet gjennom både en selvdannende og fri virksomhet ut fra indre drivkrefter og et personlig driv for vekst, og allmenndanningens faglige og kategoriale virke til gagn for et demokratisk og humanistisk samfunnsfellesskap. Disse to dimensjonene til dannelsingsbegrepet, fremsatt av blant andre Bernt Gustavsson, griper over i hverandre, utfyller hverandre, og virker tidvis som en dannelsingsmessig helhet og til andre tider som i et polart spenningsforhold med en innebygget potensiell strid om dominans. Grensene mellom dannelsingsaspektene kan fremtre som porøse, og begrepet favner en flyt som vanskelig lar seg låne til noen form av rigid dogmatisme. Dannelsingsbegrepet fremtrer dynamisk, samtidig som det kan argumenteres for en viss brodd mot et autoritært og foreldet skolesystem. Min posisjon i dannelsingsfeltet knytter an til en helhetlig, dynamisk og innovativ tilnærming til begrepet. Individets frie selvdanning, bør også forplikte på et større samfunnsmandat av demokratisk, medmenneskelig og humanistisk holdning, motivasjon og praksis. Å skape seg selv, at gi stil til sin karakter, at arbeide på seg selv og gi sitt liv et konstruktivt virke, muliggjøres gjennom tilgangen til den høyere utdanning og muligheten som et demokratisk samfunn gir til å erverve seg fagkunnskaper som gjennom sine vitenskapelige begreper kan åpne opp verden og åpne en opp for verden, for å si det med Wolfgang Klafki. Demokratiet som et samfunnssystem og som en moralsk-etisk fundering, vokser frem av en kulturell og værensmessig pluralitet i livsformer. John Dewey fremstiller demokratiet som en livsform og som *a work in progress*, hvor danning som *education*, gir rom får å i samvirke med medborgere, forbedre og foredle demokratiet. Overskridelse blir her et nøkkelbegrep, gjennom å overkomme ensidigheter i danningen, for å bevisstgjøre globalt gjennom et globalt medborgerskap.

Dette arbeidet kan det forskes videre på i form av eksempelvis å sette pedagogiske fenomener som danning under lupen ut fra et kultur- og idehistorisk evolusjonært metaperspektiv, med fokus på overordnende mønstre i en dynamisk utviklingsprosess. Herunder kan fenomener som danning brytes opp i sine enkelte bestanddeler, og deres fremvekst, samvirke mellom komponentene og videre utvikling gjennom tidsstrukturens dynamikk, vise seg fruktbar.

Dannelse er ikke et statisk begrep, og det rommer i sine mange aspekter både binære og triangulære, både polare og dialektiske spenningsforhold.

11.0 Funn og konklusjon.

Denne studiens implikasjoner peker i retning av et allsidig og mangefasettert dannelsbegrep, som kan sies å skape kreative synteser av en helhetlig tilnærming. Klafki, Herbart og Dewey vektlegger en skoleorientert allmenndanning, mens både Key og Humboldt har en selvdanning koblet til en grad av samfunnsdanning. Key inkluderer en folkedanning på tvers av tradisjonelle klasseskiller og patriarkale trekk, mens Humboldt fremhever den vitenskapelige danning, hvor universitetet har en særskilt oppgave i å danne den yngre generasjonen av borgere. Humboldt går lengst i en romantisk-poetisk og livsbejaende frihetlig selvdanningsprosess av nærmest Dionysisk art, uten entydige mål, da disse utvikles av den enkelte. Den dannelsens evolusjon, som et overordnet metaperspektiv i form av et mønster for utviklingen av dannelsbegrepet gjennom de fem tenkerne, kan fortolkes hermeneutisk som et dynamisk og prosessuelt begrep, hvor den enkelte finner sin vei i et samvirke med de omkringliggende samfunnsstrukturer. Ingen ser for seg en ansvarsløs og kaotisk tilnærming til danningens vesen, snarere handler det om et konstruktivt virke til beste både for seg selv og et forpliktende fellesskap.

Johann Friedrich Herbart er sterkt preget av opplysningstidens mandat om autonomi, den gode vilje som et overordnet prinsipp i moralen, fremskrittsoptimisme, fornuftens forrang og naturvitenskapenes evne til å forbedre menneskets grunnvilkår. Ellen Key går langt i å ville gjøre revolt mot det etablerte samfunnets hegemoni, gjennom diskursivt, dialogisk og intellektuelt å få på plass en frihetlig sosialisme i et feministisk samfunn. Wilhelm von Humboldt har en ensidighet knyttet til en mannlig dannelsorientering, som fra et feministisk blikk kan kritiseres som svært lite inkluderende. John Dewey vil forbedre og foredle demokratiet som et dannende system for folket, hvor skolen som et laboratorium for fremtiden, spiller en nøkkelrolle. Hos Wolfgang Klafki finner vi også en slik sterk tro på skoleverket som en allmenndannende institusjon, samtidig som begge er kritiske til den tradisjonelle skolen i sin mer autoritære støpning.

Studien peker mot at danningen er en del av selve livet, at livet selv virker dannende, at et dynamisk og prosessuelt dannelsbegrep er i en flyt som tiden og livet. Samtidig med dette

vil en kunne fastholde visse perspektiver og teorier, som har vist seg anvendelige for en konstruktiv danning på både aktør og strukturnivå, mikro- og makronivå. Danningen er sosial og kollaborativ, kunnskaper bygges sammen i et dialogisk samvirke. Det er språket og begrepene vi anvender og tenker, som er danningens medium. Slik bør dannelsesbegrepet ses i en større samfunnskontekst, både regionalt, nasjonalt og globalt.

Dannelsesbegrepet krever hardt og systematisk arbeid over tid, det er et ideal som aldri helt kan nås, da det alltid vil finnes rom for selvforbedringer, nye kunnskaper og ferdigheter og endringer av sin livsvei. Dermed kan dannelsesbegrepet også hevdes å være perspektivisk. Dette gjelder også på et samfunnsnivå, hvor Klafki med sine nøkkelproblemer og Dewey med sin tese om en forbedring av demokratiet for hver ny generasjon, opererer ut fra en forestilling om transformasjoner, foredlinger og forbedringer av demokratiet. Studien impliserer også hvordan en historiserende tilnærming til dannelsesbegrepet, kan vise hvordan stadig flere dimensjoner tilføres begrepet. Humboldt med sin sterke betoning av det til-seg-selv frigjorte mennesket og universitetenes særskilte dannelsesmandat, Herbart med sin vitenskapelige systematikk ved en undervisningsmessig planmessighet i et allsidig dannelsesarbeid, Dewey med demokratiet som *a work in progress* gjennom en pragmatisk og progressiv tilnærming til skoleverket, Key med sin feministiske og individualist-sosialistiske estetiske folkedanning med rom for den enkeltes frigjøring, og Klafki med sin kategoriale danning og den dobbeltsidige åpning mellom det subjektive og det objektive innen kunnskapene og fagbegrepene.

Litteraturliste.

Ambjörnsson, Ronny (2015). *Ellen Key. En Europeisk intellektuell*. Lettland, Albert Bonniers forlag.

Benner, Dietrich (2005). *Tekster til dannelsesfilosofi. -Mellem etik, pædagogik og politik*. Århus, forlaget Klim.

Berg, Eriksen, Trond (red.) 1998. *Vestens tenkere, fra Freud til Baudrillard*. Bind 3. Oslo, Aschehoug forlag.

Biesta, Gert (2009). *Good Education in an Age of Measurement: On the Need to Reconnect with the Question of Purpose in Education*. Educational Assessment Evaluation and Accountability. DOI: 10.1007/s11092-008-9064-9.

Dale, Lars Erling (red.) 2013. *Om utdanning. Klassiske tekster*. Wolfgang Klafki: *Kategorial dannelse*. Oslo, Gyldendal akademisk forlag.

Dewey, John (1902/1906). *The child and the curriculum*. Chicago, the university of Chicago press.

Dewey, John (1916/2010). *Democracy and Education*. Las Vegas, lits@iappublishing.com

Fossland, Jørgen (2004). *Wilhelm von Humboldt: Dannelse og frihet. -Det moderne universitet*. Fra Pedagogikkens mange ansikter. Pedagogisk idehistorie fra antikken til det postmoderne. Oslo, universitetsforlaget.

Gadamer, Hans-Georg (2010). *Sannhet og metode*. Oslo, Pax forlag.

Gilje, Nils (2019). *Hermeneutikk som metode. Ein historisk introduksjon*. Oslo, Det norske samlaget.

Grøn, Arne, Husted, Jørgen, Lübcke (red.), Poul, Rasmussen, Alstrup Stig, Sandøe, Peter & Stefansen, Christian Niels (1996). *Filosofileksikon*. Oslo, Zafari forlag.

Gustavsson, Bernt (2016). *Dannelse i vor tid. Om dannelsens muligheder og vilkår i det moderne samfund*. Aarhus, Klim forlag.

Haue, Harry (2002). *Almendannelse som ledestjerne. En undersøgelse af almindannelsens funktion i dansk gymnasieundervisning 1775-2000*. Odense, Syddansk universitetsforlag.

Herbart, Johann Friedrich (1806/1897). *The science of Education. Its general principles Deduced from its Aims*. London, Hanse.

Horlacher, Rebekka (2017). *The Educated Subject and the German Concept of Bildung*. New York, Routledge.

Humboldt, Wilhelm von (1793/1969). *Theory of Bildung*. Werke in fünf Bänden: Vol. 1. Schriften zur Anthropologie und Geschichte. (Andreas Flitner & Klaus Giel, eds.). Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Humboldt, Wilhelm von (1836/1972). *Linguistic variability & intellectual development*. Translated by George C. Buck & Frithjof A. Raven. Pennsylvania, University of Miami press.

Joas, Hans & Knöbl, Wolfgang (2013). *Social Theory. Twenty Introductory Lectures*. London, Cambridge University Press.

Kemp, Peter (2013). *Verdensborgeren. Pædagogisk og politisk ideal for det 21. århundrede*. København, Hans Reitzels Forlag.

Key, Ellen (1897). *Bildning. Några synpunkter*. Artikkel hentet fra Burman, Anders og Sundgren, Per (red.) (2010). *Bildning*. Göteborg, bokförlaget Daidalos.

Key, Ellen (1906). *Folkbildningsarbetet: Särskildt med Hänsyn till Skönhetssinnets Odling*. Print fra Bibliolife.

Klafki, Wolfgang (1991/2018). *Dannelsesteori og didaktik. -Nye studier*. Aarhus, Klim forlag.

Korsgaard, Ove, Kristensen, Erik Jens & Jensen, Siggaard, Hans (2017). *Pædagogikkens idehistorie*. Aarhus, Aarhus universitetsforlag.

Krogh, Thomas (2014). *Hermeneutikk. Om å forstå og fortolke*. 2.utgave. Oslo, Gyldendal akademisk.

Kvamme, Ole Andreas, Kvernbekk, Tone & Strand, Torill (2017). *Pedagogiske fenomener. En innføring*. Oslo, Cappelen Damm Akademisk.

- Lars Dale, Erling & Krogh-Jespersen, Kirsten (red.) 2004. *Uddannelse og dannelse. - Læsestykker til pædagogisk filosofi*. Århus, Klim forlag.
- Lewontin, Richard (2001). *The Triple Helix – Gene, organism and environment*. London, Harvard University Press.
- Liedman, Sven-Eric (2013). *Den moderne verdens idehistorie. I skyggen av fremtiden*. Oslo, Dreyers forlag.
- Myhre, Reidar (2009). *Grunnlinjer i pedagogikkens historie*. Oslo, Gyldendal Akademisk.
- Myhre, Reidar (1970). *Pedagogisk idehistorie*. Oslo, Fabritius & Sønners forlag.
- Myhre, Reidar (1970). *Store pedagoger i egne skrifter. Idealisme og positivisme*. Oslo, Fabritius & Sønners forlag.
- Noddings, Nel (1997). *Pedagogisk filosofi*. Oslo, ad Notam. Gyldendal.
- Roberts, John (2015). *Wilhelm von Humboldt & German Liberalism*. Ontario, Mosaic Press.
- Skirbekk, Gunnar (2018). *Processes of Modernisation: Scandinavian Experiences*. Transcultural Studies: A Journal in Interdisciplinary Research. Vol 14.
- Skjervheim, Hans (1972). Det instrumentalistiske mistaket. Dagbladet.
- Slagstad, Rune, Korsgaard, Ove & Løvlie, Lars (red.) 2003. *Dannelsens forvandlinger*. Oslo & København, Pax forlag.
- Steinsholt, Kjetil & Løvlie, Lars (red.) (2004). *Pedagogikkens mange ansikter. Pedagogisk idehistorie fra antikken til det postmoderne*. Oslo, universitetsforlaget.
- Straume, S. Ingerid (red.) 2016. *Danningens filosofihistorie*. Oslo, Gyldendal akademisk.
- Wischmann, Anke (2018). *The absence of 'race' in German discourses on Bildung. Rethinking Bildung with critical race theory*. Lueneburg, Routledge Taylor & Francis group.

