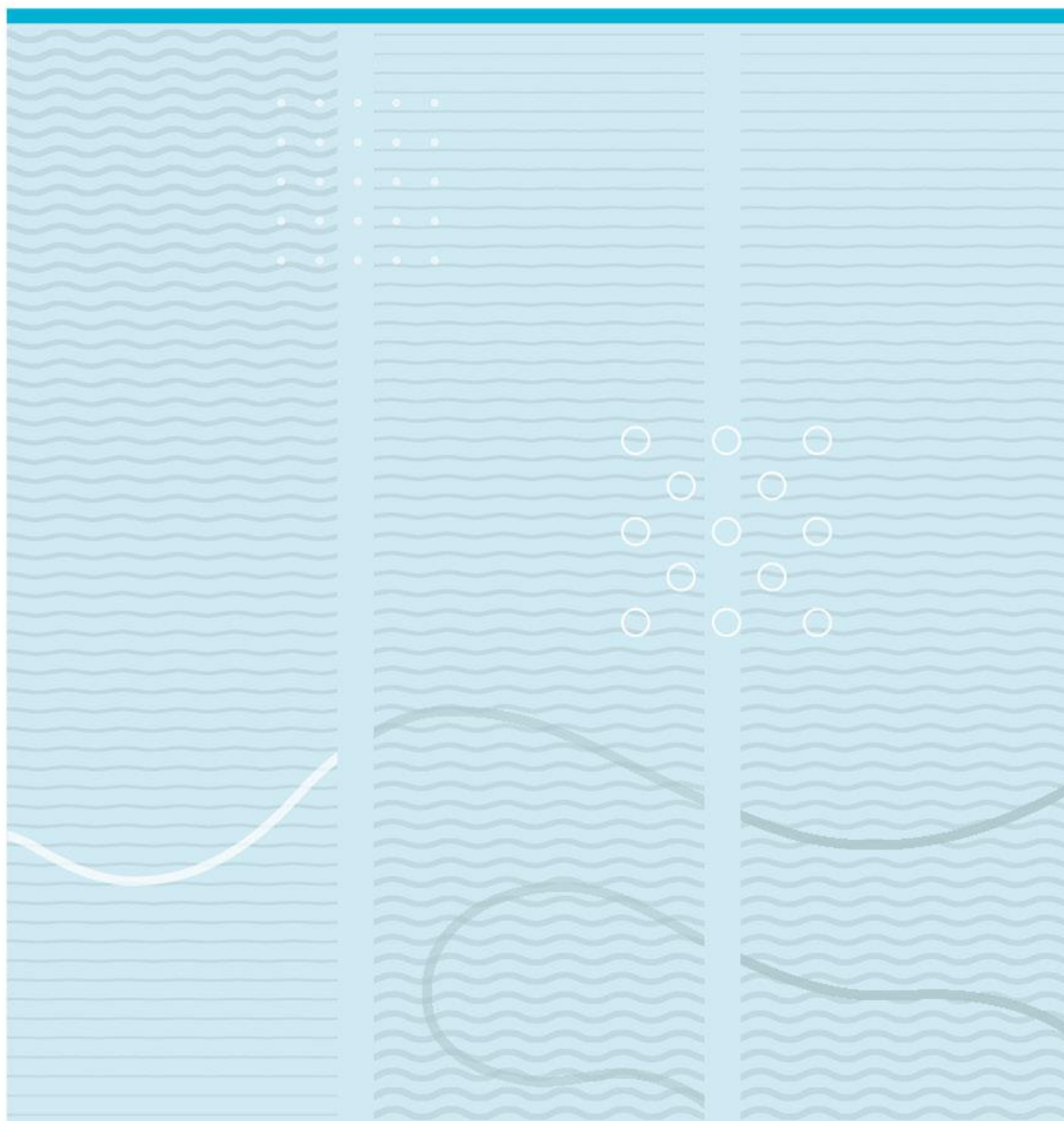


Erik Fadnes-Mathisen

# Autoritet i danningen

Autoritetsbegrepet i spenningsfeltet mellom grense- og frisetting





Universitetet i Sørøst-Norge  
Fakultet for Humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap  
Institutt for Pedagogikk  
Postboks 235  
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2021 Erik Fadnes-Mathisen

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

# Sammendrag

Autoriteten står for fall! I dagens sen-moderne verden, virker det som at man i stadig større grad vektlegger vulgære og ensidige utgaver av frihetsidealene som selvrealisering, behovstilpasning og tilrettelegging etter individuelle forutsetninger i danningen. Samtidig ser man en stadig tiltakende problematikk omkring bråk og uro i den norske skolen, samt en trend som tyder på at flere og flere unge får problemer med egen mentale helse. Disse trendene ser ikke ut til å kunne løses gjennom en ensidig vektlegging av de ovennevnte idealene. Kan det tenkes at vi har glemt at danningen foregår i et spenningsforhold mellom frisetting og grensesetting, der den ene dimensjonen ikke kan virke uten den andre? I denne pedagogisk-filosofiske studien av danningen, blir denne tendensen problematisert. Sentrale spørsmål som blir analysert er hva som tradisjonelt har blitt ansett som de mest fundamentale karakteristikkene ved danning, hva som kjennetegner en overdreven frisettingspraksis, en overdreven grensesettingspraksis og hva som kan kjennetegne et adekvat og legitimt autoritetsbegrep i dagens sen-moderne danning.

Disse spørsmålene blir undersøkt gjennom en pedagogisk-filosofisk analyse. Her blir de ulike spenningsforholdene og de tilhørende begreper sett fra flere ulike sider og kontekster. Dette gjør at den pedagogisk-filosofiske studien først og fremst er dialektisk orientert, der en ikke kommer frem til statiske og tekniske svar basert på empiriske funn. I stedet er hensikten å identifisere hvordan grunnleggende pedagogiske konsepter, med vekt på autoritetsbegrepet, både har og kan bevege seg fra å være berettigede til uberettigede avhengig av perspektiv og kontekst. På den måten vil denne teksten kunne fungere som en introduksjon til en dannelses- og autoritetsforståelse som kanskje går enda dypere og undersøker flere nyanser enn det som i dag får innpass ved de ulike institusjonene og dannelsesarenaene i dagens samfunn.

I løpet av teksten blir det gjort «funn» gjennom flere ulike erkjennelser. En legitim autoritetsutøvelse er en svært følsom praksis, som ser ut til å kreve kontinuerlig introspeksjon og refleksjon for å beholde den rette kurs. Den virker å være særlig situasjon- og kontekstavhengig og kan, dersom den utøves feil, få fatale og kanskje irreversible konsekvenser for både voksne og barn i danningen – både når den er altomfattende, men like fullt når den er fraværende. Denne teksten demonstrerer hvordan man kan oppfatte autoriteten som uløselig bundet til danning og advarer samtidig mot radikale tolkninger av autoritetsbegrepet, enten det er i retning av overdreven bruk – eller det er i den mer dagsaktuelle retningen der autoritetens betydning i økende grad ser ut til å bli neglisjert.

# Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag</b> .....	<b>2</b>
<b>Innholdsfortegnelse</b> .....	<b>3</b>
<b>Forord</b> .....	<b>5</b>
<b>1 Innledning</b> .....	<b>6</b>
1.1 Aktualisering og problemstilling .....	6
1.2 Struktur og forfatterskap .....	8
<b>2 Metodisk diskusjon</b> .....	<b>10</b>
2.1 Hva er filosofi? .....	10
2.2 Hva er pedagogisk? .....	11
2.3 Hvorfor ikke empiridrevet vitenskapelig metode? .....	12
2.4 Begrepsfenomenologi – den filosofiske metoden .....	14
2.5 Dialektisk orientering .....	15
<b>3 Jakten på danningens vesen</b> .....	<b>17</b>
3.1 Materiale danningsteorier .....	18
3.1.1 Klassisk danningsteori .....	18
3.1.2 Objektivisme – det materielle ytterpunkt .....	19
3.1.3 Bruddet mellom innhold og subjekt .....	20
3.1.4 Utviklingens påvirkning på innholdets relevans .....	23
3.2 Formale danningsteorier .....	25
3.2.1 Metodisk danning .....	25
3.2.2 Funksjonell danning – det formale ytterpunkt .....	26
3.2.3 Det hypotetiske problem .....	27
3.2.4 Den åndelige differensieringsproblematikken .....	28
3.2.5 Mangelen på en allmenn ånd .....	29
3.3 Danningperspektivet – en oppsummering .....	29
<b>4 Spenningen mellom grense- og frisetting – et fundamentalt paradoks? .....</b>	<b>32</b>
4.1 Danning i førmoderne tid – ingen spenning? .....	33
4.2 Diskontinuitet i barns utvikling .....	35
4.3 Pedagogens rolle – grense- og frisetting i diskontinuiteten .....	36
4.4 Spenningsfeltets grunnleggende stabilitet – en oppsummering .....	38
<b>5 Autoritetsbegrepet i spenningsfeltet mellom grense- og frisetting .....</b>	<b>39</b>

5.1	Autoritetsbegrepets avgrensning .....	39
5.2	Grensesettingens fallgruve – den autoritære autoriteten .....	40
5.2.1	Direkte og indirekte autoritær autoritet .....	41
5.2.2	Maktbegrepet.....	43
5.2.3	Konsekvensene av en autoritær autoritet i danningen .....	43
5.2.4	Autoritær autoritet – uttrykk for styrke eller svakhet? .....	44
5.3	Frisettingens fallgruver - det autoritære paradokset .....	45
5.3.1	Frihet og frisetting – en kort redegjørelse.....	45
5.3.2	Autoritetsfornektelse .....	46
5.3.3	Frisetting «fra» og frisetting «til» .....	46
5.3.4	Hvorfor fører ikke negativ frisetting til opplevd frisetting? .....	47
5.3.5	Fri vekst-modellens blindsoner.....	48
5.3.6	Det autoritære paradokset ved autoritetsfornektelse .....	49
5.3.7	Sentralisert vektlegging av frisetting .....	50
5.3.8	Behovstilfredstillelse som autoritær frisetting .....	52
5.3.9	Autoritær frisetting og autoritetsfornektelse – styrke, eller svakhet? .....	53
<b>6</b>	<b>Grensesettingens frisetting – den legitime autoriteten.....</b>	<b>55</b>
6.1	Autoritetens kontekstavhengige berettigelse .....	55
6.1.1	Autoritet som differensiering .....	56
6.2	Frihetsorientert autoritet – et kompromiss mellom autoriteten og sen-moderniteten?.....	58
6.2.1	Institusjonell autoritet.....	58
6.2.2	Personlig autoritet.....	60
6.2.3	Saksautoritet .....	61
6.3	Legitim frihetsorientert autoritet – sammenhengen mellom de tre dimensjonene .....	63
6.3.1	Forbindelsen mellom institusjonell autoritet og saksautoritet i ulike okkupasjoner.....	63
6.3.2	Personlig autoritet i lys av institusjonell autoritet og saksautoritet .....	64
6.3.3	Frihetsorientert autoritet – en sen-moderne innvielse til tradisjonell sivilisasjon .....	65
<b>7</b>	<b>Avsluttende kommentarer.....</b>	<b>68</b>
<b>8</b>	<b>Referanser/litteraturliste.....</b>	<b>70</b>

## Forord

*Da er jeg omsider ferdig med Masteroppgaven min! Det har vært en lang og tidkrevende prosess. Før arbeidet startet fortalte veilederen min at det viktigste var å komme i gang med skrivingen. Han begrunnet dette med at «skrivning tar tid» og at veien blir til mens man går. Det viste seg at han hadde helt rett. I løpet av skriveprosessen har jeg sammen med familie kjøpt nytt hus, flyttet inn, i tillegg til å drifte inn og ut av ulike typer karantener der hele husstanden har fulgt med, som følge av koronapandemien. At jeg kom raskt i gang med skriveprosessen, var antakelig av avgjørende betydning.*

*Som følge av dette vil jeg rette en stor dose takknemlighet til min veileder, Ole Alexander Gulbrandsen for gode råd både før og underveis i arbeidet. Gjennom et raust antall veiledningstimer fra oppstart i desember 2020 og frem til 28. mai 2021, har han lest foreløpige utkast og kommet med konstruktive tilbakemeldinger med hensyn til innhold, begreper og oppsett. Dette har vært til avgjørende stor hjelp. Like viktig som det konstruktive, har de inspirerende og ustrukturerte samtalene vi har hatt omkring tematikken og øvrige digresjoner bidratt til å holde min skrivemotivasjon oppe. Dette har antakelig bidratt til at jeg aldri har følt meg lei av oppgaven. Et annet og kanskje enda viktigere bidrag, er min kones velvillighet og oppofrelse. I flere uker har hun alene tatt seg av alle tre barna, mens jeg har vært på skolen for å skrive. Her har hun levert barn i barnehagen, hentet barn i barnehagen, laget middag, kjørt på trening, hjulpet med lekser, laget avtaler, holdt hus ryddig. Jeg vet ikke hvordan hun får det til! Det er slike partnere man er avhengig av dersom man skal lykkes med høye ambisjoner innen karriere- og privatliv.*

*Avslutningsvis vil jeg si at oppgaven har vært til stor hjelp for meg og min læringsreise. Den berører temaer som jeg selv har erfart som problematiske fra egen virksomhet, i tillegg til kanskje å berøre enkelte elementer som mange finner det vanskelig å sette ord på, eller risikabelt å uttale seg om. Jeg er helt sikker på at jeg etter dette vil gå tilbake til læreryrket – og med tid kanskje i andre pedagogiske roller – med en langt dypere innsikt i problematikken og med en mer sammensatt forståelse av hva danning faktisk handler om!*

# 1 Innledning

## 1.1 Aktualisering og problemstilling

Gjennom mine første fire år på grunnskolelærerutdanningen GLU 5-10 (adjunkt) ved Universitetet i Sørøst-Norge fikk jeg min første innføring i pedagogikk som fagområde gjennom faget «pedagogikk og elevkunnskap» emne 1, 2, 3 og 4. Grovt sett ble disse fagene delt inn i to hovedkategorier – utdanning og danning – der utdanning hovedsakelig handlet om tekniske undervisningsmetoder og læringsstrategier, mens danning handlet om den helhetlige utviklingen av elevenes karakter og personlighet i et samfunnsperspektiv. Etter endt utdanning og noen år med pedagogisk arbeid på baken, bestemte jeg meg for å ta en mastergrad ved pedagogisk institutt, blant annet for å få dypere innsikt i pedagogikk som fag og vitenskap. Dette valget tok jeg blant annet fordi jeg fikk en opplevelse av at min interaksjon med barna og ungdommen som lærer gav meg noen grunnleggende utfordringer omkring dannelsingsoppdraget, som jeg opplevde at lærerutdanningen ikke hadde gitt meg pedagogisk innsikt og begrepsapparat til å håndtere og reflektere faglig rundt med kolleger.

At dannelsingsoppdraget er sentralt i lærerutdanningen kommer frem blant annet gjennom «Nasjonalt råd for lærerutdanningen» (NRLU), som har lagt føringer for hva faget «pedagogikk og elevkunnskap» skal dreie seg om og hvilke kunnskaper studentene skal besitte etter endt utdanning. «Pedagogikk og elevkunnskap er et kulturfag som knytter ulike perspektiv på oppdragelse, utdanning og danning». Videre bestemmes det blant annet at «fagets kjerne omfatter hvordan oppdragelse og undervisning kan bidra til elevenes faglige, sosiale og personlige læring og utvikling» (NRLU, 2016). Disse føringene kommer også frem gjennom «Forskrift om plan for lærerutdanning i praktiske og estetiske fag, trinn 1–13» (2020), der det fremheves at en nyutdannet lærer skal ha inngående kunnskap om barn og unges utvikling og danning (lovdata, 2020). Som vi ser her, er en bred forståelse fra flere ulike perspektiver omkring danning noe av det som skal utgjøre selve kjernen i faget «pedagogikk og elevkunnskap» ved lærerutdanningen.

Etter snart to år på masterstudiet ser det for meg ut til at jeg har funnet den dimensjonen av pedagogisk teori omkring danning, som fyller det kunnskaps- og begrepsvakuumet omkring dannelsingsoppdraget jeg opplevde at jeg satt igjen med etter lærerutdanningen. Jean-Jacques Rousseau (1762) hevder at det pedagogiske paradoks uttrykker hele grunnproblemet innen oppdragelse og danning. Dette grunnproblemet dreier seg fundamentalt sett om paradokset og spenningen som ligger i at man gjennom intervensjon basert på oppdragerens oppfatning av frihet, ønsker å oppdra barnet til å være fri. Å ta kontroll over deler av barnet sin frihet i sin utvikling ved å utøve oppdragelse, eller danning, fratår nødvendigvis også noe frihet fra barnet (Oettingen, 2004,



s. 118). Gjennom lærerutdanningen fikk vi en dyp og omfattende innføring i begreper og teorier omkring frihet, eller frisetting av elevene. Begreper og prinsipper som blant andre toleranse, inkludering, mangfold, anerkjennelse, omsorg, medvirkning og autonomi var de førende og overordnede prinsippene gjennom hele lærerutdanningen. Disse gav oss lærerstudenter et rikt språk og en bred konseptualisering av dannelsingsoppdraget omkring frisettingsdimensjonen av det pedagogiske paradoks, eller spenningsfeltet mellom grense- og frisetting. Det vi ser ut til å ha manglet, er en tydelig og pedagogisk fundert begrepsutvikling og konseptualisering omkring innordnings- eller grensesettingsdimensjonen av dette spenningsfeltet, som kan gi lærere et språk og begrepsapparat til å håndtere denne siden av dannelsingsoppdraget på en mer faglig og forskningsbasert måte.

At denne dimensjonen av det ovennevnte grunnproblemet kanskje er underkommunisert i den norske skolen - og følgelig ikke i tilstrekkelig grad uttalt gjennom dagens klasseledelse, er kanskje noe av årsaken til den tiltakende uroen som har blitt rapportert i norske klasserom. I kjølvannet av stortingsmelding nr. 22 (2010-2011) la kunnskapsdepartementet frem regjeringens «strategi for ungdomstrinnet», med navnet «Motivasjon og mestring for bedre læring – felles satsing på klasseledelse, regning, lesing og skriving». Denne skulle implementeres fra skoleåret 2012/2013, og vare frem til utgangen av skoleåret 2016/2017 (regjeringen, 2012). Likevel viser undersøkelser at 56% av norske elever på ungdomstrinnet fortsatt rapporterer om forstyrrende mye bråk og uro i norske klasserom, der 49% av disse opplevde problemet som «svært forstyrrende». Resultatene indikerer at dette er et problem på tvers av skoler og utdanningssystemer (utdanningsforskning, 2018).

I tillegg til mer uorden og uro i den norske skolen, er det flere sen-moderne utfordringer som kan ha sitt opphav i en tiltakende utydelighet omkring forpliktelser og grensesetting. Mattias Øhra fremhever at nyere forskning viser til en signifikant økning i depresjoner og mentale lidelser blant ungdom og unge voksne (Øhra, 2015, s. 42). Her vises det til Axel Honneth (2009) som problematiserer den sen-moderne, vulgære vektlegging av selvrealiserende idealer ved å påpeke at den overdrevne oppmerksomheten på individuell frihet og selvrealisering er det som har ført til den bølgen av depresjoner som vi ser i vestlige land i dag. Der hvor nevrosen og skyldfølelsen var den dominerende smerten som rådet i den autoritære og disiplinorienterte tidsperioden, er det nå i sen-moderne tid framveksten av depresjon og skamfølelse som framstår som vår tids dominerende smerte. Dette beskrives som en *sosial patologi*, fordi utfordringene ikke ser ut til å kunne forklares i individene selv, eller for den saks skyld løses gjennom dagens tiltakende fokus på individuell terapi. Individene må snarere forstå at frihet er noe som allerede er udelelig knyttet til den andre og til

verden utenfor individets egenverden. Det er først når individet settes fri fra sin egen selvopptatthet gjennom forpliktelse til noe større enn seg selv, at det virkelig blir fri (Øhra, 2015, s. 45-47).

Dette har ført til at jeg i denne oppgaven vil undersøke hvordan man kan forstå spenningsfeltet mellom grense- og frisetting og de mest relevante begrepene og verdiene som tilhører, både konseptuelt og i praksis. Målet er å kunne bidra til å utvide det pedagogiske språket og begrepsstiltanget omkring danning og kanskje finne en faglig og teoretisk trygg grunn for refleksjon og utforsking av dannelsingsoppgavens spenninger, som videre vil kunne belyse sider ved danningen som kanskje er mindre uttalt og mindre anerkjent som kjerneverdi i pedagogisk sammenheng i dagens sen-moderne kontekst. Basert på det ovennevnte kan det virke som det eksisterer et sosialt behov i samfunnet for en dannelsesutøvelse som har et mer balansert uttrykk med hensyn til dette spenningsfeltet. Dette har ledet til følgende problemstilling:

***Hvordan kan man forstå det pedagogiske spenningsfeltet mellom frisetting og grensesetting fra et dannelsesperspektiv?***

## 1.2 Struktur og forfatterskap

Teksten vil bestå av flere ulike deler. I den første delen, kapittel 2, vil jeg forsøke å presentere og diskutere den pedagogisk-filosofiske metoden og videre begrunne hvorfor jeg anser pedagogisk filosofi som den mest hensiktsmessige metoden med hensyn til problemstillingen, til fordel for andre og mer empiribaserte vitenskapsteoretiske alternativer. Her vil jeg ta utgangspunkt i boka «hva er filosofi?» av filosof Lars H. Svendsen (2003) og Reidar Myhre (1980) sine refleksjoner omkring pedagogisk filosofi, fenomenologi og dialektikk i boka «Innføring i pedagogikk – pedagogisk filosofi».

Videre i de neste delene vil jeg undersøke og diskutere de mest sentrale teoriene og begrepene som inngår i problemstillingen omkring grense- og frisetting i danningen. Her vil jeg innledningsvis undersøke de mest grunnleggende elementene ved dannelsesperspektivet i kapittel 3, med hovedvekt på Wolfgang Klafki (1979) sine perspektiver omkring kategorial dannelse i boken «Om utdanning – klassiske tekster» der Erling Lars Dale (2013) er redaktør. Her vil jeg se nærmere på ytterpunktene i motsetningsforholdet mellom materiale og formale danningsteorier, i et forsøk på å avklare hvorvidt danningens vesen eksisterer i ett av disse ytterpunktene. Hensikten her er å se om dannelsesperspektivet fundamentalt bør anses som et dialektisk fenomen, eller om danningens vesen, eller danningens fundament, faktisk kan bli «funnet» og betraktes som stabil i den ene kategorien. Hvis det viser seg at danning er et dialektisk forhold i sin mest grunnleggende form,

tenkes det her at det vil rettferdiggjøre en dialektisk tilnærming til spenningsfeltet mellom grense- og frisetting i de øvrige delene av teksten.

I kapittel 4 vil jeg se om det lar seg gjøre å tenke seg en dannelsingsprosess der en ikke behøver å ta stilling til spenningsfeltet mellom grense- og frisetting. Her vil jeg drøfte spenningsfeltet i lys av en førmoderne kontekst basert på Lars H. Svendsen (2013) sine perspektiver i «Frihetens filosofi», samt hvordan spenningsfeltet kommer til uttrykk gjennom danningens sporadiske innslag av diskontinuitet og kriser, med hovedvekt på den tyske filosofen Otto Friedrich Bollnow (1969) sine betraktninger i boken «eksistensfilosofi og pedagogikk».

Videre i kapittel 5 og 6, som utgjør hoveddelen, vil jeg diskutere spenningsfeltet mellom grense- og frisetting i danningen med hensyn til autoritetsbegrepet for å forsøke å angripe problemstillingen og bakgrunnen for tematikken i teksten mer direkte. Her vil jeg med vekt på Erling Lars Dale (1986) sine perspektiver omkring begrepene «autoritær autoritet», «autoritativ autoritet», «asymmetri» og «symmetri» i boken «Oppdragelse, ideologikritikk og pedagogikk», samt Reidar Myhre (1981) sine betraktninger rundt «autoritetsfornektelse» og «frihetsorientert autoritet» i boken «Autoritet og frihet», forsøke å se på spenningsfeltet fra et dialektisk perspektiv. I tilknytning til disse perspektivene, vil jeg supplere med betraktninger fra blant andre Hannah Arendt (1954) i utgivelsene «What is authority?» og «The crisis in education», Hans Skjervheim (1968) sitt essay «eit grunnproblem i pedagogisk filosofi» med vekt på begrepene «overtale» og «overbevise» og Richard S. Peters (1964) sine tanker knyttet til «utdanning som innvielse», hentet fra «pedagogisk filosofi» av Lars Løvlie (1992). På grunn av oppgavens omfang har det blitt gjort selektive valg med hensyn til kildebruk. Dannelsingsbegrepet i moderne tid har blitt mye diskutert, særlig i Tyskland, de siste 200 årene. Kildene i den forbindelse er derfor plukket med hensikt ut ifra den tiden. Tematikken og problematikken rundt autoritetsbegrepet som tas opp i denne teksten ble virkelig satt på dagsorden i sen-moderne tid, ved siste halvdel av 1900-tallet, og forfatterskapet som blir benyttet her reflekterer de mest sentrale norske røstene i den forbindelse, med innslag fra enkelte internasjonale kilder. Øvrige forfattere vil bli presentert underveis.

Hensikten her er å undersøke autoritetsbegrepet i flere ulike kontekster i et forsøk på å identifisere kriterier og kjennetegn for hvor og når autoriteten er berettiget, og hvor og når den ikke er berettiget. Dette vil forhåpentligvis bidra til å belyse hvordan dagens danning kan ivareta begge sider av spenningsfeltet mellom grense- og frisetting og dermed representere en praksis som reflekterer en mer balansert og helhetlig dannelsingsprosess.

## 2 Metodisk diskusjon

Som nevnt ovenfor, vil jeg i denne teksten undersøke problemstillingen hovedsakelig gjennom en pedagogisk-filosofisk tilnærming. I den forbindelse kan det være fordelaktig å se nærmere på hvordan man kan betrakte pedagogisk filosofi som metode og redegjøre for hvorfor og hvordan dette vil komme til uttrykk i denne teksten. Pedagogisk filosofi er delt inn i to ulike begreper – «pedagogisk» og «filosofi». Her kan vi kanskje få en klarere oppfatning og konseptualisering av metodikken og hvorfor den er relevant å anvende med hensyn til ovennevnte problemstilling ved å avdekke hva hvert av begrepene dreier seg om og videre undersøke om man kan sette disse to begrepene sammen igjen for en felles, eller en sammensatt forståelse.

### 2.1 Hva er filosofi?

Opprinnelsen til ordet filosofi stammer fra det greske språket og oversettes direkte til «kjærlighet til visdom» (Vaags, 2004, s. 7). Til tross for at dette gir en viss forståelse av hva en filosofisk aktivitet dreier seg om, kan vi samtidig slå fast at både «kjærlighet» og «visdom» er vide begreper som i stor grad dreier seg om subjektive og personlige opplevelser hva innhold og betydning angår. Lars H. Svendsen påpeker at det ikke eksisterer noen allment aksepterte metoder, eller noen autoriteter man kan henvise til for å få en entydig definisjon eller forklaring på hva filosofi er. Alt innen filosofien, selv dens egen legitimitet, er åpent for diskusjon (Svendsen, 2003, s. 17). Tanken om at filosofi ikke lar seg innramme og definere på en måte som kan sies å være allment akseptert, reflekteres av Vaags. På spørsmålet om hva filosofi er, finnes det ikke noe fasitsvar eller avklart svar som alle eller svært mange filosofer enes om (Vaags, 2004, s. 7).

Som vi ser, er det grunnleggende problematisk å forsøke å definere eller kategorisere filosofisk metode ved hjelp av en samling felles og allmenne regler og kriterier. Likevel fremheves det at det er enkelte tradisjonelle karakteristika ved filosofi, som ser ut til å ha lenger levetid og større oppslutning enn andre. Disse dreier seg om *universalitet* og *nødvendighet*. Med universalitet mener man at svarene, eller funnene ikke bare skal gjelde for én person, men for *enhver*. Videre er de nødvendige ved at man gjennom den filosofiske aktiviteten finner at svarene ikke er tilfeldige, men stabile og utvetydige implikasjoner av de foregående refleksjonene. Samtidig påpekes det at et gjennomgående trekk ved disse universale og nødvendige svarene, er at de er fundamentale i en eller annen form (Svendsen, 2003, s. 20).

Vi kan kanskje si at man tradisjonelt har sett på filosofi som en aktivitet, der man utelukkende gjennom intellektuell innsats forsøker å komme frem til svar som ser ut til å være særlig anvendelige, som inntil videre virker å være relativt motstandsdyktige mot innsigelser og som inntil

videre ikke ser ut til å kunne ytterligere reduseres i mindre bestanddeler, eller delsvær. Likevel er det verdt å merke seg at denne aktiviteten ikke baserer seg på objektive, eller målbare faktum – noe som hele tiden gir rom for tolkning, innvending, endring og/eller supplering. Man kan heller si at til tross for at svaret hele tiden gir rom for endring og/eller supplering, så identifiserer den i alle fall enkelte elementer som innehar kvaliteter som rettferdiggjør aktivitetens krav på å bli betegnet som filosofisk.

## 2.2 Hva er pedagogisk?

Ordet pedagogikk er også beslektet med det greske språket og ordet «paideia», som opprinnelig betydde «barneoppdragelse». Likevel omformet grekerne «paideia» fra «barneoppdragelse» til «danning», her ment som en livslang og allmenn prosess, som la vekt på hva slags kunnskaper og kultur man måtte være i besittelse av for å bli regnet som dannet, uavhengig av alder (Kvamme, Kvernbekk & Strand, 2016, s. 14-15). Som vi ser har begrepet «barneoppdragelse», eller «oppdragelse» blitt utvidet til «danning» for å omfatte hele menneskets livsløp, snarere enn overgangen fra barn til voksen, eller umoden til moden. Til tross for at utviklingsprosesser hos barn og voksne foregår på noe ulikt vis med enkelte distinkte karakteristikk, vil jeg likevel for enkelhetens skyld benytte meg av begrepet danning, både jeg når jeg beskriver utviklingsprosesser som skjer hos barn og hos voksne i denne teksten. I et forsøk på å definere danning til å gjelde alle stadier av livet, beskriver Mariann Doseth begrepet som forklaringsmodeller med den samme overbevisningen om at individer kan formes til noe som det ikke tidligere har vært (Doseth, 2011, s. 15).

Vi ser altså at pedagogikk som fag fundamentalt sett må dreie seg om hvordan mennesket kan utvikle seg fra én tilstand til annen, som er ønsket både av individet og av samfunnet. Herfra virker det rimelig å tolke begrepet «pedagogisk» som handlinger, eller aktiviteter i tråd med dette formålet. Ved å utøve «pedagogisk filosofi», kan vi kanskje helt generelt si at vi gjennom intellektuell innsats kommer frem til midlertidige, mentale endestasjoner, som inntil videre reflekterer universale, nødvendige og fundamentale innsikter rundt de verdier som ligger til grunn for hvordan mennesket kan utvikle seg fra én tilstand til en ny og ønsket tilstand.

## 2.3 Hvorfor ikke empiridrevet vitenskapelig metode?

For hva skiller da egentlig filosofi fra vitenskap? Forsøker ikke vitenskapen óg å gjøre funn som både er universale, nødvendige og fundamentale? Hvorfor benytter jeg meg ikke heller av en mer empiridrevet vitenskapelig tilnærming når jeg skal forsøke å forstå det pedagogiske paradoks og spenningen mellom frisetting og grensesetting i danningen? Det er verdt å påpeke at det her eksisterer en rekke punkter mellom filosofi og vitenskap som overlapper. Enkelte vil også hevde at det ikke eksisterer noen fundamentale forskjeller mellom disse disiplinene i det hele tatt.

Vitenskapen, som en metodisk søken etter empiriske funn og sikker viten om verden, er i utgangspunktet et filosofisk prosjekt fra antikken og særlig gjennom skolene til Platon og Aristoteles. Her var naturvitenskap betegnet som «naturfilosofi». Isac Newton (1687) kalte seg naturfilosof og betegnet et av sine verker som «Naturfilosofiens matematiske prinsipper» (Svendsen, 2003, s. 41). Det er med andre ord åpenbart at jeg også kunne benyttet meg av det vi kan betegne som en empiridrevet vitenskapeig metode for å gi innsikt til tematikken i denne teksten. Likevel ønsker jeg å fremheve enkelte elementer som kanskje skiller vitenskapelig og filosofisk metode fra hverandre og belyse hvorfor jeg anser den filosofiske metoden som mer egnet til å håndtere problemstillingen.

Til tross for at en empiridrevet vitenskap óg kan dreie seg om å finne svar som både er universale, nødvendige og fundamentale – hviler den rent metodologisk på anskaffelse av empirisk data, eller innhold hentet fra den objektive verden «der ute» som *årsakforklarer* den menneskelige tilværelsen. Filosofiske spørsmål etterlyser derimot ikke empiri og henvisning til empiri fanger ikke tilstrekkelig problematikken filosofien tar opp (Svendsen, 2003, s. 43-44). Rune Fritz Nicolaysen henviser til den tyske filosofen Martin Heidegger (1927) sin kritikk, når han skal beskrive problemet med å anvende en streng og empiridrevet vitenskapelige metode for å forstå menneskerelaterte problemstillinger. Heidegger hevder, ifølge Nicolaysen, at en slik vitenskapelig metode er preget av synet om at alt består av mekaniske systemer hvor endemålet er å finne hvilke objektive og «ubeviste» hendelser «i rommet», eller «der ute», som alene forklarer hvorfor og hvordan den bevisste, menneskelige tilværelsen «der inne» er slik den er. Dette synet tar ifølge Heidegger ikke hensyn til hva det vil si å «være i verden», eller «derværen», fordi det tar sikte på å forklare årsaken til tilværelsens uttrykk, snarere enn å undersøke selve tilværelsen «i seg selv» ved å la den vise seg som hva og hvordan den er (Nicolaysen, 2003).

Dale & Jespersen påpeker likevel at flere pedagogiske innsikter tar utgangspunkt i empirisk data som er forankret i forskjellige vitenskapstradisjoner. Samtidig ser man at et gjennomgående trekk omkring disse innsiktene, er at de ikke i tilstrekkelig grad utforsker de verdier og interesser de er forankret i, men snarere påvirker pedagogikken til å bli et «redskapsfag» som fremhever

«handlingsforskrifter» for pedagogisk praksis (Dale & Jespersen, 2004, s. 14). Dette reflekteres av Lars Løvlie som henviser til filosofen Hans Skjervheim (1972) sin beskrivelse av «det instrumentalistiske mistaket». Dette «mistaket» var en kritikk rettet mot ideen om at pedagogikk fundamentalt bør tenkes etter en mål-middel-modell, eller som et instrument der man gjør barn til målbare objekter i stedet for subjekter i danningen. Ved å konkretisere eksakte mål formulert som målbare forbedringspunkter og definere et konkret læringsmiddel for å oppnå målet, menes det her at man overser den dypere og verdibaserte dannelsesprosessen innen pedagogikken. Det generelle grunnlaget for denne kritikken er tanken om at etiske problemer ikke kan håndteres ved hjelp av målbare, tekniske løsninger (Løvlie, 2016, 345). Her kan vi kanskje trekke en linje tilbake til Heidegger sine filosofiske betraktninger som er nevnt ovenfor. De grunnleggende verdiene og interessene, eller tilværelsen i verden, som «handlingsforskriftene» og «instrumentene» er fundert i, blir ikke undersøkt gjennom en metode som tar sikte på å årsakforklare tilværelsen.

Disse betraktningene omkring en teknisk fremgangsmåte i pedagogikken treffer kanskje noe av kjernen omkring distinksjonen mellom filosofisk og vitenskapelig metode. Til tross for at begge overlapper i mange sammenhenger, og på sett og vis bygger på de samme grunnprinsippene som universalitet, nødvendighet og fundamentalitet, dreier en vitenskapelig og empirisk metode seg i større grad om å oppdage tekniske og deskriptive sannheter, som ved implementering, eller implementering ut ifra, gir ut forutsigbare resultater. Disse sannheten kan utvilsomt være nyttige i mange ulike pedagogiske sammenhenger, som for eksempel å avdekke hvilke undervisningsmetoder som kan være effektive for objektiv kunnskapstilegnelse basert på visse konkrete kriterier. Nytteverdien her kan kanskje forstås som en følge av at man gjennom en empirisk metode, må være særdeles spesifikk omkring hvilke rammer og kriterier som ligger til grunn for resultatet. Når man går ut og undersøker noe fysisk, får man en spesifikk bit av virkeligheten der det skjer. Dersom undersøkelsen er gjort grundig nok, vil man gjennom en vitenskapelig tilnærming gjøre funn som er nært forbundet med sannheter omkring konkret handling, og følgelig være både attraktive og informative for de aktørene som skal handle i en liknende situasjon.

Likevel vil de funnene som gjøres ut av denne empirien være svært kontekstbundet og dermed først og fremst være gjeldende i den spesifikke situasjonen, på det spesifikke tidspunktet man undersøkte. I det øyeblikket man skal hente ny empiri omkring den samme tematikken, vil nødvendigvis også kriteriene, eller rammene for undersøkelsen endre seg noe, uansett hvor langt vi strekker oss for å holde dem stabile. For at metoden likevel skal kunne avdekke noe stabilt, eller universalt og nødvendig, blir man derfor avhengig av å gjøre mange nok undersøkelser og identifisere enkeltfaktorer som ser ut til å være stabile. Disse enkeltfaktorene blir nødvendigvis også

veldig konkrete og små i den store sammenhengen, nettopp fordi situasjonene ellers er dominert av stor kontekstendring i et multivariat landskap, preget av et så stort nett av skiftende enkeltfaktorer, at noe i nærheten av en komplett og forutsigbar oversikt over «tilværelsen i verden» er uoppnåelig. Mer forenklet kan vi si at metoden er reduksjonistisk, fordi den må redusere helheten til fordel for de delene som deskriptivt lar seg innramme basert på metodens kriterier. For at den vitenskapelige metoden i pedagogisk sammenheng skal kunne tilnærme seg kravet om universalitet, nødvendighet og fundamentalitet, må den nødvendigvis også «ta til takke med» enkelte tekniske funn, som kan være hjelpelige som generelle «redskap» for den spesifikke situasjoner i den pedagogiske praksisen. Vi ser her at det finnes en indre og fundamental årsak til at den vitenskapelige metode tenderer mot å fremstille pedagogikken som et «redskapsfag», slik Dale & Jespersen fremhever ovenfor.

## 2.4 Begrepsfenomenologi – den filosofiske metoden

Med blick på den ovennevnte problemstillingen, tenkes det her at spørsmålet «hvordan *kan man* forstå», etterlyser en universal forståelse omkring hvordan man, eller enhver, *kan* forstå det fundamentale grunnproblemet i spenningen mellom frihet og grenser i danningen – og ikke hva nåværende status omkring innhentet data basert på reduksjonsorienterte kriterier sier om den. Den spør med andre ord ikke etter objektivt innhold omkring hvilke konkrete handlinger som fører til gitte resultater eller utfall omkring dette spenningsfeltet, eller hva andre fagpersoner tenker om *hvordan* man *skal* handle, men snarere om innsikt i det verdimeslige grunnlaget alle øvrige funn og handlingsforskrifter hviler på.

Ideen om å undersøke det pedagogiske paradoks fra et perspektiv som fanger helheten, snarere enn å redusere den til konkrete handlingsforskrifter, står helt sentralt i den pedagogiske fenomenologien. Reidar Myhre forklarer at den pedagogiske fenomenologien har som mål å la saken som utforskes, fenomenet selv, tre fram så klart og fullstendig som mulig. Holdningen til forskeren er karakterisert av en prinsipiell åpenhet overfor virkeligheten og fenomenets variasjonsmuligheter i ulike situasjoner, og tilbakeholdenhet overfor å tenke ut fra sluttede, reduksjonistiske systemer (Myhre, 1980, s. 106). Her ser vi et klart skille mellom den ovennevnte objektive vitenskapsmetodikken og den filosofiske metoden, herunder den pedagogiske fenomenologien. Grovt sagt kan vi kanskje si at der den ene metodikken anser saken som preget av store mengder forstyrrende elementer, eller støy som videre fremprovoserer en innsnevring – eller reduksjon – av elementer som skal betraktes som gyldige funn i henhold til en hypotese, vil man i den andre metodikken i større grad anse denne støyen som en integrert del av en helhetlig



observasjon, som ikke er like bundet opp til en hypotese, eller et lukket system som forskeren observerer ut ifra. Myhre påpeker videre at man innenfor den pedagogiske fenomenologien ikke utelukkende er begrenset til å observere faktiske situasjoner, eller opplevelser av praksis, men at det også lar seg gjøre å analysere begreper som fenomener i seg selv, ofte med utgangspunkt i den naturlige språkbruk og ordenes opprinnelige betydning, eller etymologi (Myhre, 1980, s. 106).

Som nevnt i innledningen, er målet med dette prosjektet å kunne bidra til å *utvide det pedagogiske språket og begrepsstilfanget omkring danning og kanskje finne en faglig og teoretisk trygg grunn for refleksjon og utforskning av dannelsingsopplæringens spenninger, som videre vil kunne belyse sider ved danningen som kanskje er mindre uttalt og mindre anerkjent som kjerneverdi i dagens pedagogiske kontekst*. Med hensyn til problemstillingen og det overordnede målet, vil jeg i denne teksten ta utgangspunkt i den pedagogiske fenomenologien med vekt på den ovennevnte formen for begrepsfenomenologi. Her vil jeg ved hjelp av relevant faglitteratur undersøke ulike å begreper (fenomener) fra flere perspektiver, være åpen for deres variasjonsmuligheter og dermed kunne avdekke eventuelle fallgruver ved ensidig fokus og forståelse av dem.

## 2.5 Dialektisk orientering

Det kommer allerede fra problemstillingen frem at jeg ønsker å se på spenningsfeltet mellom frisetting og grensesetting i danningen, noe som gjør at metodikken i særlig grad vil fremstå som det Myhre betegner som «dialektisk metode». Her fremheves det at en tenkning som beveger seg gjennom motsetninger vanligvis kalles dialektisk (Myhre, 1980, s. 107). Den norske pedagogiske filosofen Lars Løvlie beskriver videre at «dialektiske begreper» ikke lar seg forstå isolert, men bare i relasjon til andre og ofte motsatte begreper. Videre fremhever han at det først er når man beveger seg *kontekstuel* frem og tilbake i denne motsetningsfylte relasjonen – det vil si med utgangspunkt i praktiske situasjoner – at man danner grunnlaget for pedagogisk-filosofisk refleksjon (Løvlie, 2004, s. 26-28). Fordelen ved å oppfatte utviklingen og tankeprosessen på denne måten, sier Myhre, ligger i at man i større grad verner seg selv fra å la et delaspekt av et komplisert saksforhold fremstå som helhet, hvorved en halv sannhet blir en hel løgn (Myhre, 1980, s. 107).

Med utgangspunkt i mine personlige erfaringer fra praksis, som nevnt i innledningen, der jeg opplevde at pedagogikkfaget i lærerutdanningen i stor grad la vekt på frisettingsdimensjonen og i for liten grad rustet studentene med begreper og teori omkring grensesettingsdimensjonen, stiller jeg meg spørsmålet om lærerutdanningen har blitt offer for den effekten Myhre beskriver ovenfor. Har lærerutdanningen over tid utviklet en praksis der den fremstiller et delaspekt ved danningen (herunder frisetting) som helhet – og følgelig underviser om danning på «løgnaktig» vis? Er det

fordi den nevnte konteksten i dialektikken har forsvunnet i lærerutdanningen, at jeg opplevde at det ble et brudd mellom teori og praksis? Disse spørsmålene vil naturligvis aldri blir kategorisk besvart, så hensikten med oppgaven er dermed ikke å forsøke å finne disse svarene. I stedet vil jeg fremstille det nevnte spenningsforholdet i danningen gjennom den ovennevnte pedagogisk-filosofiske metoden og se hvorvidt jeg kommer ut med en fremstilling av danningen som skiller seg fra den jeg ble presentert på lærerstudiet. Dette gjør at jeg gjennom de neste delene i teksten vil bevege meg mellom motsetningsforhold omkring sentrale begreper innenfor pedagogikk og danning, og drøfte disse fra flere ulike perspektiver og praktiske situasjoner.

Myhre påpeker samtidig at det er to forskjellige typer spenningsforhold en kan bevege seg mellom – *antinomiske* og *polare*. Her betegnes antinomiske spenningsforhold som to begreper, eller konsepter, som er gjensidig utelukkende. Eksempler på antinomiske spenningsforhold kan være «sannhet og løgn», eller «opp og ned». Poenget er at dersom man velger den ene, så utelukker man samtidig den andre. Ved polare spenningsforhold har man tilsynelatende den samme effekten, men ved nærmere ettersyn erkjenner man at begge momentene er gjensidig koblet – der det ene konseptet bare fullt og helt kan forstås i lys av det andre (Myhre, 1980, s 108). Et eksempel på et slikt spenningsforhold kan, ifølge Myhre, være forholdet mellom begrepene «individ» og «samfunn». Her har man et tilsynelatende gjensidig utelukkende forhold, men ved nærmere ettertanke kan man hverken forstå eller praktisere det ene uten det andre. Et individ som ikke anerkjenner forpliktelsene til samfunnet, vil miste sin egenverdi – samtidig som et samfunn som ikke anerkjenner individenes egenverdi, vil miste sin tilslutning og risikere å opphøre, eller bli totalitært (Myhre, 1980, s. 109). Fra et pedagogisk perspektiv kan man kanskje si at en elev som ikke anerkjenner forpliktelsene til klassefellesskapet, vil bli motarbeidet av det samme fellesskapet og derfor miste mye av sitt individuelle handlingsrom. Samtidig vil et klassefellesskap som ikke gir rom for enkeltelevers autonomi, miste individenes reelle tilslutning, originalitet og dermed også fellesskapet og utvikling. Gjennom dette kan man erkjenne at motsetningsforholdet ikke er gjensidig utelukkende, men snarere gjensidig forsterkende.

### 3 Jakten på danningens vesen

Som vi ser av problemstillingen, vil jeg i denne teksten forsøke å forstå spenningsfeltet fra et danningperspektiv. Av den grunn kan det være hensiktsmessig å undersøke hva det egentlig vil si å forstå noe fra et «danningperspektiv». For hva er egentlig danning helt fundamentalt? Jeg har som nevnt i innledningen valgt å ta utgangspunkt i den tyske danningfilosofen Wolfgang Klafki (1979) sin fremstilling av «danningens vesen» og de sentrale teorier som inngår. Det tenkes her at å betrakte noe som et «vesen» dreier seg om å finne en kontinuitet, eller tidløshet som er stabil uavhengig av kontekst – og som i så fall vil være det mest fundamentale og grunnleggende perspektiv omkring det konseptet som undersøkes. De ulike perspektivene som inngår her, blir supplert med betraktninger fra danningfilosofene Johan Friedrich Herbart (1800), som hadde sitt virke på 1700 og 1800-tallet, og Hans-Georg Gadamer (1990), som var en sentral bidragsyter til feltet på 1900-tallet. Ved å diskutere danningens vesen i lys av sentral filosofi utviklet i løpet av de siste 200 årene, kan man kanskje lettere identifisere elementer som vedvarer over tid – og som dermed oppfylle det ovennevnte kravet til kontinuitet. Det vil samtidig også dukke opp perspektiver av nyere art, blant andre av Brandtzæg Gudem (2011) sine perspektiver innen «Europeisk didaktikk» og Veronica Isaksen (2011) sine betraktninger omkring spenningsfeltet mellom evidens og danning i skolen, for å illustrere hvilke trender og utviklinger som er i vinden i dagens skole.

Wolfgang Klafki fremhever at de mest vesentlige fortolkningene omkring danningens «vesen» de siste 150-200 årene, kan deles inn i to store polare grupper: De «materiale» og de «formale» danningsteoriene – der de materiale danningsteoriene har fokusert på danningens objektside, eller innhold, mens de formale teoriene har fokusert på subjektetside, eller på individet som er under danning (Klafki, 2013, s. 172). Reidar Myhre fremhever at spenningen mellom det subjektive og det objektive i danningprosessen er en *grunnpolaritet*, som kan betraktes som spenningen mellom formale og materiale danningprosesser (Myhre, 1980, s. 109). Videre blir materialperspektivet redusert inn i to litt ulike oppfatninger, eller retninger, betegnet som henholdsvis «objektivistisk» og «klassisk» danningsteori – mens formalperspektivet deles opp i «funksjonell» og «metodisk» danningsteori (Klafki, 2013, s. 172-183). Som vi ser står disse to danningperspektivene angivelig mot hverandre som motpoler, eller i et spenningsforhold, i sine forsøk på å beskrive danningens «vesen». Videre i denne delen vil jeg undersøke ytterpunktene av disse to danningretningene, for å se om danningens «vesen» finnes i negasjonen av den ene retningen til fordel for den andre, eller om det eksisterer fallgruver på begge sider som tvinger frem en dialektisk forsoning mellom dem.

Fordi jeg skal undersøke ytterpunktene hver for seg i denne delen, vil jeg ikke orientere den filosofiske analysen på den dialektiske måten der man beveger seg frem og tilbake i spenningsfeltet

med en kontekstuell forgrunn, som er beskrevet ovenfor. Her gjøres det snarere et forsøk på en analytisk pedagogisk-filosofisk tilnærming, som ifølge Løvlie dreier seg om å problematisere begreper eller utsagn ved å stille spørsmål til deres innhold eller berettigelse (Løvlie, 2004, s. 24). Begrunnelsen for denne variasjonen, dreier seg om at jeg foreløpig ikke har avklart hvorvidt danningens vesen befinner seg i polariteten mellom materiale og formale danningsteorier. Dersom jeg finner at danningens vesen utelukkende eksisterer i det ene ytterpunktet, vil spenningsforholdet bryte sammen. Finner jeg derimot at det er uberettiget å plassere danningens vesen kun på den ene siden, vil polariteten vedvare. Hensikten i denne delen er med andre ord å få avklart hvorvidt danningens vesen må ses på som et polart forhold og følgelig ikke en stabil verdi som «kan bli funnet» og innrammet.

### 3.1 Materiale danningsteorier

Som nevnt deler Klafki material danning inn i to underkategorier, her betegnet som objektivistisk og klassisk danningsteori. Felles for begge underkategoriene, er tanken om at individet dannes gjennom opptak av innhold, eller «materiale». Her menes det at danning er en prosess som i all hovedsak skjer gjennom individets evne til å ta til seg det materialet, eller innholdet det møter i den objektive verden. Danning i denne sammenhengen vil i så fall være noe som finnes «der ute» og individet «der inne» dannes i takt – eller i et en-til-en-forhold med – det innholdet det tilegner seg. Det som derimot skiller disse to underkategoriene av den materiale danningen er deres forståelse av objektivitetsbegrepet. Jeg vil derfor kort redegjøre for den klassiske danningsteorien, før jeg differensierer objektivitetsbegrepet i de to materiale danningsteoriene som en argumentasjon for hvorfor den ene av dem bør betraktes som det materielle ytterpunkt til fordel for den andre.

#### 3.1.1 Klassisk danningsteori

I følge Klafki dreier klassisk danningsteori seg i prinsippet om kulturinnhold som er så overbevisende, rystende og ettertenksomt at det maner til etterfølgelse. Innhold av denne karakteren representeres i dag gjerne av det som faller innunder nyhumanisme, som her betraktes som «eksemplarisk læring og undervisning» og har sin opprinnelse fra hellenismens gammelgreske former (Klafki, 2013, s. 176). Klassisk innhold blir i denne danningsteorien innhold som har overlevd tidens tann og blitt gjenfortalt over generasjoner. Et slikt innhold har så fått status som «klassisk». Bollnow hevder fra et åndsvitenskapelig perspektiv at danning og «den dypeste sannhet» tilegnes i møtet med de store skikkelser fra fortiden (Bollnow, 1969, s. 127). Det som i

midlertidig skiller den klassiske materiale danningsteorien i nyere tid fra den mer formale åndsvitenskapelige tenkningen til Bollnow, er den nyhumanistiske tendensen til at autoriteter bestemmer, rangerer og programfester enkelte verk i utdanningen til fordel for andre, med betegnelsen «klassiske», uten selvsagte kriterier for utvelgelse. Klafki fremhever «utvelgelsesproblematikken» som det grunnleggende problemet i denne sammenhengen med spørsmålet: «Hvilken instans skal fastslå hva som er klassisk?» (Klafki, 2013, s. 177).

Vi kan med andre ord identifisere en materiell tendens i den klassiske danningsteorien. Ved å anvende disse i skoler og andre dannelsesarenaer med betegnelsen «klassisk» og «eksemplarisk», tenkes det at danningens vesen eksisterer i dette innholdet – og at subjektene ved tilegnelse nødvendigvis blir dannet. Danningens vesen finnes her i det eksterne materialet, fremfor i subjektet. Til tross for at dette maner til at den som dannes skal «gi seg hen» til det innholdet det konfronteres med, slik at danningsteorien følgelig tilhører de materiale danningsteoriene, baserer dette seg først og fremst på autoriteters selektive utvelgelse av innhold og ikke utelukkende som følge av materialet i seg selv – eller som følge av objektivitet. Med objektivitet menes her innhold der kvalitet vurderes utelukkende på bakgrunn av kvalitetsens uavhengighet til subjektet. Det vil si at innholdet i så liten grad som mulig har blitt selektert basert på autoriteters subjektive egenvurderinger omkring hvilke verker som skal inngå i andre sin dannelsesprosess, eller basert på de subjektive vurderingene en person foretar seg under danning. Objektivitet blir snarere et mål på hvorvidt sannhetsgehalten i innholdet forblir kontinuerlig uavhengig av kultur, tradisjon og autoritet. Fordi den klassiske retningen av de materiale danningsteoriene tillater seg å hvile på subjektive autoriteters selektivitet i utvelgelsen, anses den her som lenger unna det materielle ytterpunkt enn den objektivistiske danningsteorien.

Samtidig er det verdt å bemerke at et dannelsesideal basert på den ovennevnte definisjonen av objektivitet, naturligvis ikke er realistisk all den tid et subjekt til enhver tid må foreta seg enkelte valg og vurderinger både i konstruksjon og tilegnelse av innhold. Likevel vil jeg argumentere for at en danningsteori med objektivitet av den ovennevnte typen som grunnideal og eneste rettesnor, representerer ytterpunktet av de materiale danningsteoriene og følgelig er den retningen jeg her vil se nærmere på i jakten på danningens vesen.

### 3.1.2 Objektivisme – det materielle ytterpunkt

Den objektivistiske siden av det materiale dannelsesperspektivet dreier seg som nevnt ovenfor om et ideal der dannelsesinnholdet – materialet – i størst mulig grad bør være objektivt, eller et upåklagelig og uforanderlig kulturinnhold. Her skal individet åpne seg, eller gi seg hen, til

kulturinnholdet og ta det til seg i ren, subjektuavhengig form (Klafki, 2013, s. 171). I sin rene form, vil i så fall ikke danning her være et resultat av et subjekt som tolker, rekonstruerer og gjør et innhold til sitt eget originale uttrykk, men snarere en prosess der individet skal kopiere innholdet mest mulig presist og deretter utøve det i verden. Til tross for at objektivismens kulturinnhold kan bestå av både moralske og estetiske verdisyn, påpeker Klafki at denne dannelsesretningen lett tenderer mot å betrakte vitenskap i sin mest objektive form som det ideelle dannelsesinnhold, særlig i høyere utdanning, der dannelsesverdien utelukkende ligger i kunnskapsinnholdet og dets vitenskapelige struktur (Klafki, 2013, s. 173). Denne ekstreme varianten av objektivismen blir gjerne betegnet som «scientisme», men jeg vil for enkelhetens skyld benytte meg av begrepet objektivisme når jeg videre betrakter dette ytterpunktet.

Den utvikling som her fremheves er kanskje ikke særlig overraskende dersom man legger til grunn det overordnede prinsippet innen material danningsteori. Et tankesett som funderer på ideen om at danning i all hovedsak er subjektets streben etter å ta til seg et eksternt innhold, vil anse et innhold innhentet gjennom den positivistiske vitenskapelige metode – der idealet nettopp er jakten på total, eller i det minste asymptotisk subjektløsriivelse fra det eksterne innholdet – som særlig verdifull. Her tenker en seg kanskje at individets subjektivitet, det vil si dets sanse- og tolkningsapparat, eller kognisjon, i stor grad består av støy og hindringer som forstyrrer dets evne til å identifisere det eksterne forholdet sitt faktiske innhold og følgelig dannelsesverdi. Dette er ikke den totale negasjonen av subjektet, for en kan ikke fremme en teori basert på tanken om å la et innhold danne subjektet uten dets tilstedeværelse, men snarere ideen om at jo mer subjektet unnlater å opptre som agent, eller fortolker av innholdet, desto mer ser og forstår subjektet det eksterne innholdet i sin reneste, mest objektive, eller mest presise form. Subjektet, med alle dets fakulteter, blir her hovedsakelig ansett som et hinder snarere enn en deltaker i danning. I Hans Skjervheims bidrag i serien «idè og tanke» fra 1976, betegner han denne ideen, eller prosessen, som å «objektivere» subjektet slik at det går fra å være en engasjert deltaker i sin egen danning, til en tilskuer. Å betrakte seg selv som en tilskuer av en objektivert verden, hevder Skjervheim, er det samme som å fremmedgjøre seg selv, eller stille seg utenfor samfunnet (Skjervheim, 1996, s. 80).

### 3.1.3 Bruddet mellom innhold og subjekt

Et dannelsesperspektiv av denne typen har ifølge Klafki møtt ulike former for kritikk. Blant annet fremheves det at ved å sidestille dannelses- og kunnskapsinnhold, vil danning gjennom en objektivistisk vitenskapstradisjon bero på at individets innsikt og intellektuelle nivå harmonerer med de problemstillinger og spørsmål som det vitenskapelige innholdet tar sikte på å besvare

(Kalfki, 2013, s. 174). Problematikken som her påpekes kan kanskje ses i lys av Dale & Jespersen sin henvisning til Johann Friedrich Herbart (1980), der det fremheves at teori, eller vitenskapelig innhold, risikerer å operere på et abstraksjonsnivå og i et omfang, som den aktuelle praksis og praktiker ikke umiddelbart er i stand til å dra nytte av (Dale & Jespersen, 2004, s. 23). Man kan kanskje forenkle denne kritikken ved å betrakte det som en situasjon hvor teorien er utilgjengelig for praksisen.

Dersom subjektuavhengighet, eller objektivitet med hensyn til et eksternt vitenskapelig innhold er det overordnede dannelsesidealet, følger det at danningseffekten er direkte avhengig av subjektets evne til presist å representere det objektive ved innholdet det studerer. Et vitenskapelig innhold består som regel av en intern terminologi og opererer som oftest i et spesifisert terreng, der en i flere tilfeller er avhengig av en avansert, flerårig og spesialisert utdanning for å kunne navigere adekvat. Det virker ikke rimelig å ta utgangspunkt i at en prosess som er tiltenkt den generelle befolkning, skal måtte være avhengig av innsikt som i særdeleshet er spesifikk og utilgjengelig for allmennheten. På en annen side kan man kanskje stille seg spørsmålet om hvorvidt denne betraktningen er en gyldig innvending mot objektivismens dannelsesideal. Det faktum at et innhold er avansert og utilgjengelig for en betydelig andel av befolkningen, til tross for innholdets mål om å danne allmennheten, impliserer ikke nødvendigvis at innholdet i seg selv ikke består av den danningseffekten, eller danningens vesen, det angivelig gjør hevd på å besitte. Det vil til sammenlikning være galt å hevde at et høythengende eple ikke består av de samme næringsstoffene som lavhengende epler, på bakgrunn av at en gitt andel av befolkningen ikke klarer å klatre til toppen av treet.

Vi kan med andre ord fastslå at til tross for at et objektivt, men relativt utilgjengelig vitenskapelig innhold er lite egnet til å danne allmennheten, vil man ikke kunne utlede fra dette at danningens «vesen» ikke eksisterer i dette innholdet. Kanskje er danningens vesen noe som bare er tilgjengelig for noen? I tillegg til å påpeke at et objektivt vitenskapelig innhold i flere tilfeller risikerer å operere på et abstraksjonsnivå og i et omfang, som den aktuelle praksis ikke umiddelbart klarer å dra nytte av, fremhever Herbart et annet problematisk forhold med hensyn til innhold av helt objektiv, vitenskapelig standard. Hvis vi aksepterer at et svært objektivt innhold ikke nødvendigvis blir mindre dannende til tross for dets relative utilgjengelighet, kan en også stille spørsmål til et slikt innholds anvendelighet og hvorvidt det, til tross for at det er tilgjengelig, kan ha den danningseffekten, eller representere danningens vesen slik objektivismen tar til orde for. Herbart påpeker her at et objektivt vitenskapelig innhold, eller teori, heller ikke kan fange subjektets – eller praksis' kompleksitet og dermed ikke utgjøre en direkte og helhetlig avklaring for subjektets praksis (Dale & Jespersen, 2004, s. 23). I motsetning til det ovennevnte bruddet der teori

er utilgjengelig for praksis, kan vi kanskje forenkle denne kritikken ved å snu på det å si at her blir praksis utilgjengelig for teorien. Hans-Georg Gadamer betegner denne begrensningen som vitenskapsbegrepet og dets metodelære sin kunstige begrensning. Han forklarer videre at de kvalitetene som karakteriserer danningens vesen, i større grad dreier seg om en allmenn og felles sans – her ment som evner som besitter en umiddelbarhet – en situasjonsbasert atferd der en kan føle seg inne i situasjoner og fatte treffende beslutninger uten at en kan angi noen grunner for det, snarere enn perspektiver og proaktive beslutninger basert på faste og gyldige målestokker (Gadamer, 1990, s. 42-43).

Uavhengig av hvilket dannelsesperspektiv en taler ut ifra, er det i alle tilfeller subjektet som til syvende og sist skal dannes. En dannelsingsretning som tar til orde for subjektuavhengighet som et dannelsingsideal, må nødvendigvis også fastholde at et objektivt innhold, eller teori, potensielt vil kunne beskrive og representere subjektet og dets dannelsingspraksis på en fullstendig måte. Dette blir på mange måter en påstand om at det lar seg gjøre å fremskaffe den «perfekte objektivitet», bare en har tilstrekkelig kapasitet. For at en slik situasjon skal bli reell, må i så fall også subjektet i seg selv bli gjenstand for et objektivt innhold. Reidar Myhre påpeker at mennesket ved en slik tankegang er ingenting annet enn en komplisert protoplasmaklump og den menneskelige personlighet ingenting annet enn et knippe betingelser (Myhre, 1980, s. 106-107). Den perfekte objektivitet blir så ledes innhold som representerer summen av alle ytre og indre faktorer og deres innbyrdes kausale forhold, både på individ og samfunnsnivå, på ubestemt tid. Hvis man derimot erkjenner at man ikke besitter et slikt innhold, eller for den saks skyld ikke er i nærheten – eller noen gang vil kunne besitte dette, følger det at det objektive innholdet nødvendigvis må redusere danningen til en snever aktivitet som ikke rommer alle de fasettene vi fornekter at danningens vesen består av. Veronica Isaksen fremhever at nåtidens evidensbaserte tilnærming til pedagogikk overser «pedagogisk skjønn», som er en av de fasettene ved danningens vesen en ikke ser ut til å kunne forklare fra den objektive siden (Isaksen, 2011, s. 286). Dette «skjønn», som reflekteres av Gadammers henvisning til «sansen», eller «takten», ytes med andre ord ikke rettferdighet, dersom den utsettes for en vitenskapelig og kunstig begrensning, slik Gadamer påpeker ovenfor.

Björg Brandtzæg Gudem påpeker likevel at det siden midten av 1900-tallet har vokst frem en vitenskapelig trend innen utdanning som tar utgangspunkt i en lærings- og undervisningsteoretisk didaktikk, basert på atferdsvitenskap og amerikanske lærings- og informasjonsteoretiske modeller (Gudem, 2011, s. 35). Isaksen beskriver denne utviklingen i skolen som «evidensialisme» og påpeker videre at denne bevegelsen har bredt seg raskt fra ulike vitenskapelige profesjoner og inn i skoleverket i nyere tid (Isaksen, 2011, s. 282). Gadamer hevder at dannelsingsbegrepet har blitt fanget av den moderne vitenskapens forestillinger om metodelære



(Gadamer, 1990, s. 43). Overført til den ovennevnte objektivistiske dannelsesretningen, vil evidens her være de mest objektive forskningsresultater innen ulike vitenskapelige disipliner, som bestemmer hva slags innhold i skolen som bør prioriteres, også i et dannelsesøyemed. Følgelig vil logikken man fører være lik den ovennevnte, der en tenker seg at elevene dannes i et en-til-en-forhold med det objektive innholdet, herunder evidensbasert undervisningsinnhold og standardiserte metoder/programmer, som dem møter i skolen. Faren ved denne utviklingen er, ifølge Isaksen, at «pedagogisk skjønn» blir erstattet av empirisk data og en forestilling om at det finnes en sann metode, eller «oppskrift» å undervise – og videre danne alle etter (Isaksen, 2011, s. 286).

### 3.1.4 Utviklingens påvirkning på innholdets relevans

Som vi har sett, ligger det helt sentralt i de materiale danningsteorier at det er det objektive som former det subjektive. Ved sitt ytterpunkt har vi sett at idealet for de materiale danningsteorier er det innhold som i størst mulig grad er tilegnet uten subjektet som agent eller fortolker. Her har den tradisjonelle vitenskapelige metode, også kjent som «positivisme» der empirisk, kvantitativ data anses som et innholds fremste barometer på presisjon, objektivitet og sannhet, vært den førende strategien for å skille mellom egnet og uegnet dannelsesinnhold. Vi kan kanskje si at dersom idealet for danning er å tilegne seg så objektivt innhold som mulig, tilnærmer en seg noe som kan karakteriseres som konstant, eller tidløst – og følgelig noe i tråd med danningens «vesen» som en tidløs og stabil entitet, eller en kontinuerlig fellesnevner for all danning. Likevel vet vi at det vitenskapelige og tilsynelatende svært objektive innholdet ikke er tidløst i den forstand vi her diskuterer, heller ikke i sin mest positivistiske form. Den rene gyldigheten i innholdet vil kanskje isolert fra kontekst kunne være tidløs, men innholdets relevans i danningen vil likevel reduseres dersom det samme innholdet over tid treer inn som et lite fragment i et voksende og bredere innhold. Klafki fremhever at man har blitt tvunget til å erkjenne at posisjonen til, eller relevansen i det innhold som fremskaffes innen den ovennevnte vitenskapelige struktur, over tid ser ut til å bli forminsknet ved at innholdet i økende grad fremstår som momenter i en større forskningssammenheng under stadig utvikling (Klafki, 2013, s. 174).

Som et eksempel på særlig objektiv kunnskap, eller innhold av særlig tidløs karakter – kan vi kanskje si at oppdagelsen av jordens posisjon i solsystemet ga oss mennesker et perspektiv som virket dannende i sin tid. Fra å anse oss selv som sentrum for all kosmisk, og følgelig all tenkelig fysisk og åndelig aktivitet, til å oppdage at vi har en underordnet og tilsynelatende tilfeldig rolle i et solsystem styrt av fysiske lover, ble vi mennesker tvunget til å konfrontere vårt eget ego som

vesener av særlig kosmisk betydning. Til tross for denne oppdagelsens danningseffekt i sin tid, blekner den likevel i lys av senere oppdagelser, eller nyere innhold. Etter å ha oppdaget at solsystemet kun er ett av omkring hundre milliarder andre solsystemer i vår galakse, en galakse som kun er en av hundrevis av milliarder andre galakser i det synlige univers, vil ikke erkjennelsen av vår plass i eget solsystem til sammenlikning ha den samme danningseffekten lenger. Vi kan ved dette eksempelet konkludere med at danningseffekten i kulturinnholdet har endret seg over tid, fra å være revolusjonerende og dannende i sin tid, til å fremstå som en selvfølgelighet det ikke lenger er verdt å reflektere mye over. Dette poengterer også det Klafki hevder er objektivismens problematiske forsøk på å gi ens eget kulturinnhold en absolutt gyldighet og verdi, ved å rive det løs fra den historiske konteksten (Klafki, 2013, s. 173). Vi kan kanskje tillegge at forsøket på å tilegne innholdet en absolutt gyldighet og verdi, også river det løs fra dens egen fremtidige kontekst, slik det er illustrert ved eksempelet ovenfor.

Det er rimelig å anta at når denne effekten opptrer i de mest objektive og subjektuavhengige disiplinene innen vitenskapen, så vil den også inntreffe innen samfunns- og sosialvitenskapen der subjekter er gjenstanden for forskning. Hva slags innhold som til enhver tid anses som det mest dannende innen undervisning og skolevirksomhet, har skiftet jevnt og trutt gjennom ulike sentralformulerte, eller statlige læreplaner, som til enhver tid har som ideal å basere seg på den nyeste forskningen. Utdanningsforsker Edvard Befring påpeker at skolen til enhver tid reflekterer det samfunnet som befinner seg utenfor skolebygget. Videre blir det rimelig å anta at dannelsesbegrepet, som mye av det andre innholdet i skolen, er påvirket av den utviklingen som skjer i samfunnet generelt og av utdanningspolitikken (Befring 2012, s. 240). Innen samfunns- og sosialvitenskap er det også kjent at det i særlig stor grad eksisterer motstridende evidens i samtiden, noe som krever selektivitet omkring hvilke forskningsresultater en skal betrakte som førende for danningen skolene. Dette vil i likhet med den klassiske danningsteorien beskrevet i kapittel 3.1.1, problematisere objektivitetsidealet ytterligere og det blir kanskje legitimt å spørre seg hvorvidt det i det hele tatt er tilstedeværende for de føringer som styrer skolens dannelsesretning. Like fullt, som følge av denne evidensens begrensede anvendelighet med hensyn til praksis – og den ovennevnte mangelen på kontinuitet i innholdets relevans for danning, virker det utenkelig at et innhold, der kriteriene for objektivismen skal være den eneste rettesnor, alene kan romme danningens fundament, eller vesen.

## 3.2 Formale danningsteorier

Som vi har sett av det ovennevnte deler Klafki danningens idèhistorie inn i to hovedgrupper, her betegnet som materiale og formale danningsteorier. Der de materiale danningsteoriene hevder at danningens vesen eksisterer i det eksterne innhold, eller objektene som subjektet møter i livet, tar de formale danningsteoriene til orde for at danningens vesen snarere finnes i subjektet, eller utenfor den objektive verden. Denne danningsteorien har videre blitt differensiert inn i kategoriene funksjonell og metodisk danning, der begge har til felles at danningens vesen ikke eksisterer i det objektive innholdet, men som samtidig skiller seg fra hverandre i sitt syn på hvor danningens vesen befinner seg. Videre i denne delen vil jeg kort fremstille begge disse underkategoriens grunnleggende prinsipper, før jeg undersøker den kategorien som ser ut til å distansere seg mest fra den ovennevnte objektivismen, og som dermed vil kunne representere et ytterpunkt på den formale siden av motsetningsforholdet mellom materiale og formale danningsteorier.

### 3.2.1 Metodisk danning

Den metodiske retningen hevder å ta utgangspunkt i at det er umulig å bestemme danningens vesen ut ifra det eksterne innholdet, som følge av at det potensielt eksisterer en uendelig mengde innhold. Klafki påpeker at den identifiserer danningens vesen i prosessen, eller metoden som tilegnes for å mestre den store mengden innhold subjektet støter på. Teorien anvendes fremfor alt innen arbeidspedagogikk og kunnskapstilegnelse, der det i første tilfellet dreier seg om håndverk eller teknisk metode, mens det i andre tilfellet orienterer seg mot vitenskapelig metode. Den metodiske tilnærmingen til danning opptrer da ofte i retning av metodisk objektivisme, med nær relasjon til den innholdsmessige objektivismen som er grunnformen, eller ytterpunktet, av den materiale danningsteorien (Klafki, 2013, s. 184).

Vi ser altså at den metodiske retningen hverken anser et objektivt innhold, eller subjektet i seg selv som kilden til danningens vesen. Vi kan derfor kanskje argumentere for at den representerer en tredje retning, som hverken anser subjektet, eller objektet som primært. På en annen side kan vi kanskje stille spørsmål til hvorvidt dette er en treffsikker konseptualisering. For hva er egentlig den vesentlige forskjellen på et innhold fremskaffet gjennom metoden, og metoden selv? Lærer man ikke en metode nettopp gjennom tilegnelsen av et innhold, herunder en oppskrift for metoden? Klafki fremhever er at innholdstrukturen bestemmer vesenet til de pedagogiske metoder (Klafki, 2013, s. 184). En antakelse om at det finnes allmenne metoder med en universalitet som lar forbruker tilegne seg alt nødvendig innhold, objektiviserer nødvendigvis

metodene ved å gjøre dem til teoretiske, eller de deskriptive forskrifter som subjektet må lære seg – eller «gi seg hen» til.

De åpenbare parallellene og forbindelsene vi ser her mellom materiale danningsteorier og metodisk danningsteori, gjør at jeg i denne teksten – til tross for enkelte nyanseforskjeller – betrakter den som nærmere de materiale danningsteoriene på danningsskalaen, enn hva jeg gjør med den funksjonelle danningsteorien. Som nevnt i innledning til dette kapittelet vil jeg i jakten på danningens vesen undersøke de materiale og formale danningsteoriens ytterpunkter i et forsøk på å identifisere fallgruver ved de radikale endene av skalaen. Fordi jeg betrakter den funksjonelle danningsteorien som en sterkere kontrast til den objektivistiske retningen av den materielle danningen, ser jeg det som nærliggende at det er denne retningen jeg bør undersøke nærmere for å se om danningens vesen eksisterer i ett av ytterpunktene.

### 3.2.2 Funksjonell danning – det formale ytterpunkt

Klafki poengterer at grunnprinsippet i funksjonell danningsteori baserer seg på antakelsen om at ethvert individ består av kroppslige, sjelelige og åndelige «krefter», som har potensiale til å manifestere seg som «funksjoner». Disse åndelige kreftene, som i utgangspunktet er uendelig rike på muligheter, kan bare bli funksjonelle i møte med innhold i en bestemt åndelig omverden – en kultur i videste betydning av ordet – og det er resultatet av denne konfrontasjonen som her betegnes som danningens vesen (Klafki, 2013, s. 181). Vi ser med andre ord at det er de funksjoner subjektet uttrykker, eller det funksjonelle produktet subjektet blir til gjennom den ovennevnte konfrontasjon som her er kjernen av danningen. Her fremheves det at individet, eller subjektet, allerede før møtet med omverden er utstyrt med latente egenskaper, eller en ånd, som fremstår slumrende inntil de manifestere seg som funksjoner i den eksterne verden. Denne konfrontasjonen skjer ikke gjennom åndens møte med et objektivt innhold, men snarere i møte med et åndelig innhold. Det innholdet som har funnet en inngang til den individuelle ånd er i seg selv en «kraft» av åndelig karakter. Et innhold vil ikke være i stand til å foreta en oppdeling av en ånd som ennå ikke er differensiert hvis det ikke hadde en slik verdi (Klafki, 2013, s. 182).

Det er altså ikke slik at en har gjenkjennelige kriterier for hvorvidt et innhold kan vekke til uttrykk de slumrende kreftene som angivelig eksisterer i subjektets ånd. Det er derfor heller ikke mulig å definere allmenne kriterier for hva slags innhold som i konfrontasjon med ånden frembringer danning – og av dette beviser sin verdi. På den måten snakker vi ikke her om et objektivt, vitenskapsteoretisk innhold som i kraft av sin subjektuavhengighet danner individet, slik objektivismen tar til orde for. Et objektivt innhold i den forstand besitter en selvforklarende og

stabil verdi, eller en forhåndsdefinert applikasjonsverdi, som ikke avslører sin identitet gjennom møtet med subjektet, men snarere i sin egen selvstendighet. Et «åndelig innhold» derimot, vil av det ovennevnte være et personlig innhold som på uforutsigelig og kanskje ubeskrivelig vis harmonerer med og er forbundet til subjektets iboende, åndelige krefter og som først i retrospekt avslører sin verdi gjennom sitt funksjonelle resultat av dets konfrontasjon med subjektet, eller ånden.

### 3.2.3 Det hypotetiske problem

Som man kan se av det ovennevnte, hviler den funksjonelle danningsteorien på grunnforestillingen om at subjektet består av åndelige muligheter, eller «potensialer», som ikke styres av et kausalt og forutsigelig betingelsesmønster og dermed ligger utenfor menneskets mulighet for fullstendig manipulasjon, beregning og objektivisering. Det er denne forutsetningen som ligger til grunn for fremveksten av «åndsvitenskapen», som tar sikte på å kunne skape forståelse for de aspekter ved den menneskelige tilværelse som angivelig faller utenfor den utelukkende objektive tilnærming. Reidar Myhre påpeker at åndsvitenskapsmannen, til forskjell fra naturvitenskapsmannen, ønsker å trenge inn i, eller forsøke å forstå menneskelige situasjoner gjennom sin egen opplevelse og sitt eget vesen (Myhre, 1980, s. 33-34). Bollnow fremhever at åndsvitenskapens egentlige gjenstand finnes i den åndelige verden, i møtet mellom ånden og det åndelige innhold – og at vi ut ifra en slik forståelsesproblematikk vil kunne finne den dypeste forståelse av det pedagogiske. Sannheten i denne forståelsen lar seg aldri avgjøre ved hjelp av ferdiglagde og utenfra avledede kriterier, men lyser bare opp innenfor møtet, eller konfrontasjonen mellom ånden og det åndelig innhold sin virkelighet (Bollnow, 1969, s. 119-121). Han forklarer videre at den dypeste sannhet bare blir til gjennom tilegnelse av den store fortiden, eller de store historiske skikkelser. Når et slikt åndelig innhold konfronterer ånden i individet, oppstår det en sannhet som ikke var der i forkant – som ikke kunne kartlegges og beregnes på forhånd som noe ferdig og avsluttet (Bollnow, 1969, s. 126-127).

Påstanden som ligger eksplisitt i den ovennevnte danningsteorien og den tilhørende åndsvitenskapelige metode, er følgelig at det eksisterer aspekter ved den menneskelige subjektivitet, virkelighet og videre danning, som ikke befinner seg innenfor et lukket kausalt system og som dermed gjør det umulig å beregne og forutsi subjektets dannelsesutvikling. Danningens vesen plasseres her i det uforutsigbare, ukjente og mystiske. Ved en ytterliggående forståelse av dette prinsipp, later det til at den voksne sin oppgave i danning av unge i stor grad overlates til prøving og feiling. For hvorfor skal den voksne velge ett innhold fremfor et annet dersom koblingen mellom subjektets «krefter» og det åndelige innhold ikke kan forutses eller beregnes? Klafki innvender at denne grunnforestillingen om åndelige «potensialer» - og som videre krever en annen tilnærming

for å forstås – i utgangspunktet er av ren hypotetisk natur (Klafki, 2013, s. 181). Vi ser med andre ord at det eksisterer et grunnleggende problem i den funksjonelle danningsteorien, som ikke har blitt avklart. For hvordan kan man egentlig vite at mennesket består av disse potensialene som ligger utenfor den objektive verden og dens mulige beregnelighet? Og hvem kan si at åndens uberegnelighet ikke bare er et resultat av datamangel? Det er ikke slik at historien mangler eksempler på ånder som har blitt plassert i den objektive vitenskapens kunnskapshull, for senere å ha blitt gravd ned etter hvert som nye oppdagelser og ny objektiv kunnskap har fylt igjen hullene.

### 3.2.4 Den åndelige differensieringsproblematikken

Klafki påpeker videre at det ikke har blitt fremsatt et tydelig skille mellom det som angivelig er «ånden», og det som ellers er menneskelige evner som tanker, følelser, vurderinger, beslutninger og så videre (Klafki, 2013, s. 181). Det er antakelig ingen som benekter at mennesket og dets subjektivitet ser ut til å bestå av iboende muligheter som til nå ligger utenfor en deskriptiv og objektiv vitenskapelig forståelsesramme. Likevel er det i så fall fine overganger og flere gråsoner det er verdt å ta med i betraktningen dersom en skal fremsette en påstand om åndelige egenskaper som ligger utenfor dette forskningspotensialet. Utviklingen og fremgangen innen fagdisipliner som nevrologi, psykologi og kunstig intelligens kan kanskje sies å ha utfordret enkelte antakelser vi tidligere har hatt om mennesket og dets mystiske, åndelige egenskaper. Reidar Myhre hevder at det er åpenbart at menneske viser trekk som lar seg innrangere i et stimuli-respons skjema og som gir grunnlag for antakelse om lovmessighet med forholdsvis høy grad av forutsigbarhet (Myhre, 1980, s. 124). Evnen til å forutsi og generalisere årsak/virkningssammenhenger omkring dype meninger, handlinger og valg hos individer som tidligere så ut til å bero på private, intuitive og uforutsigbare «krefter», har kanskje gjort det vanskeligere å skille mellom hva som er «ånd» og hva som er det biologiske og kognitive maskineriets forutsigbare og kausale system. For at danningens vesen utelukkende skal kunne befinne seg i konfrontasjonen mellom ånden og det åndelige innhold, kan det ikke være slik at personer i hvite frakker kan beregne hva slags stimuli, eller innhold, som gir den dypeste og mest åndelige opplevelse av sannhet med tilhørende nye og målbare funksjoner hos individet.

Basert på det ovennevnte ser det ut til at man ved en ytterliggående tolkning av den funksjonelle danningsteori, risikerer å bli stilt til veggs både på sannhetsgehalten, eller eksistensen omkring teoriens mest fundamentale kilder for danningens vesen, samt evnen til å differensiere disse kildene fra de manipulerbare og forutsigbare kvalitetene ved menneskets kognisjon, som angivelig er mer perifere. Videre viser det seg og at dersom en klarer å skille ånden fra det øvrige i

subjektet, blir det problematisk å fremme en teori, eller mal for hvilken rolle den voksne – eller den som danner – skal ha i forhold til personen under danning, fordi danningen blir uberegnelig og uforutsigbar. Myhre hevder at dersom man ikke erkjenner at objektivt innhold av den lovmessige og empiriske typen også kan forandre den totale meningssammenhengen – og dermed også være en kilde til danningens vesen – risikerer man å bli ukritisk og virkelighetsfjern (Myhre, 1980, s. 125). Dersom viljen til objektivitet og vitenskapelighet forsvinner, hevder Bollnow, vil til slutt danningen overlates til det tilfeldige og vilkårlige i ens egne forutsetninger, der smak og behag ikke kan diskuteres og en felles plan der en kunne tale fornuftig sammen opphører (Bollnow, 1969, s. 118).

### 3.2.5 Mangelen på en allmenn ånd

I tillegg til den ovennevnte kritikken som hovedsakelig dreier seg om en mangel på substans omkring de konklusjoner som gjøres rundt danningens vesen, fremhever Klafki en annen og mer praktisk erfart kritikk mot en ytterliggående utgave av de funksjonelle danningsteoriene. Her påpekes det at teoriens forsøk på å gjøre ånden enhetlig ikke står seg i møte med virkelighetens mangfoldighet. Dag for dag kommer man til den erkjennelse at enkelte har evner, eller funksjoner innen ett område som er i tråd med et åndelig møte mellom iboende egenskaper og et dannende innhold – men som likevel ikke viser noen av de samme egenskaper, eller funksjoner, dersom tematikken endrer seg. En person kan utvise stor fantasi og originalitet i billedlig forming, men samtidig fremstå utpreget hjelpeløs overfor oppgaven med å formulere hypoteser som kan forklare enkle saksforhold. Her må i så fall fantasi splittes opp i «billedlig fantasi» og «eksakt-naturvitenskapelig fantasi» (Klafki, 2013, s. 182). Vi ser altså at menneskets mangfoldighet og behovet for å differensiere de åndelige kreftene for å tilpasse dem til hvert enkelt unike subjekt, på mange måter setter en stopper for ideen om at danningens vesen er enhetlig og en allmenn kraft i mennesket. I så fall bryter den funksjonelle danningen sammen som selvstendig fortolkningsansats (Klafki, 2013, s. 183).

### 3.3 Danningsperspektivet – en oppsummering

Som nevnt i innledningen til denne delen, har jeg forsøkt å finne danningens vesen i ytterpunktene av motsetningsforholdet mellom materiale og formale danningsteorier gjennom en analytisk-filosofisk tilnærming. Det ble nevnt at dersom man skal kunne forstå den overordnede problemstillingen i denne teksten omkring den pedagogiske spenningen mellom frisetting og grensesetting fra et dannelsesperspektiv, er det fordelaktig å avklare hva det vil si å ha et

danningsperspektiv. Ved å undersøke ytterpunktene av de materiale og formale danningsteoriene, har jeg på mange måter fått avklart hvordan de mest grunnleggende danningperspektivene ser ut i sine mest radikale former. Denne avklaringen har videre avdekket at en utelukkende anvendelse av den ene grunnformen til fordel for den andre møter på både praktiske og filosofiske problemer som ikke ser ut til å kunne løses ene og alene fra det ene perspektivet.

Et utelukkende objektivistisk, eller subjektuavhengig perspektiv på danning, vil i praksis føre til at innhold og prosesser i danningen ikke kan anvendes eller forstås utenfor et lukket og evidensbasert, kausalt system. For å unngå at innholdet blir for abstrakt til at praksis kan anvende det som noe allment, blir det gjennom sitt rigide og subjektuavhengige system tvunget til å ende opp som snevre og konkrete «forskrifter», som til tross for sin brukervennlighet i enkelte situasjoner ikke klarer å fange praksis sin kompleksitet. Fra et filosofisk perspektiv vil en slik verdensanskuelse i full utstrekning nødvendigvis ende opp med å forfekte at subjektet under danning ikke er annet enn et biologisk, kausalt maskineri som med nok tilgjengelig data vil kunne påvirkes og formes til eksakte, forhåndsbestilte sluttprodukter.

Et ytterliggående funksjonelt, eller objektuavhengig perspektiv på sin side vil i praksis gjøre alt innhold og alle danningprosesser unike for hvert enkelt individ, og uberegnelige i sin natur. Gjennom den erkjennelse at den åndelige pakken med krefter varierer fra individ til individ, vil nødvendigvis også det tilhørende åndelig innhold og det funksjonelle resultat variere på tilsvarende måte. Samtidig hevdes det at disse individuelle kreftene og deres tilhørende innhold ikke kan forstås som et medlem av eksistensens øvrige kausale systemer – noe som umuliggjør en forutsigelig allmenngjøring og i ytterste konsekvens reduserer pedagogens bidrag til en relativistisk og vilkårlig prøv-og-feil-aktivitet, uten anledning til å trekke mer generelle slutninger eller komme til enighet med fagfeller om mer allmenn innsikt omkring danningen.

Fordi danningens vesen følgelig ikke kan eksistere ene og alene i ett av ytterpunktene i motsetningsforholdet mellom de materiale og formale danningsteoriene, kan vi antakelig konkludere med at det eneste meningsfylte danningperspektivet er å anse danningen som en kontekstuell aktivitet innenfor spenningsforholdet mellom det objektive og det subjektive. Dette fremtvinger i så fall nødvendigheten av en dialektisk orientert pedagogisk-filosofisk metode for å forstå danningens vesen og den overordnede problemstillingen omkring det pedagogiske spenningsfeltet mellom frisetting og grensesetting i danningen. Myhre påpeker at oppdrageren, eller pedagogen, har en dobbeltstilling, der oppgaven er å levendegjøre og representere det objektive for den nye generasjon, samtidig med å inneha en posisjon som barnets advokat og forsvarer for det individuelle og egenartede (Myhre, 1980, s. 111).



Vi ser med andre ord en overføring av de samme konseptene som karakteriserer spenningen mellom det objektive og det subjektive, til spenningen mellom pedagogens grense- og frisetting av individene under danning. Med et danningsperspektiv som på mange måter har blitt «avradikalisert» gjennom den analytiske pedagogisk-filosofiske metoden, går jeg nå videre til en dialektisk orientering for å utforske resten av problemstillingen – nemlig hvordan man kan forstå – eller kanskje leve i – pedagogens kontekstuelle spenningsfelt mellom frisetting og grensesetting.

## 4 Spenningen mellom grense- og frisetting – et fundamentalt paradoks?

I denne delen vil jeg kort presentere ulike måter å forstå spenningsfeltet mellom grense- og frisetting med utgangspunkt i Bollnow sin distinksjon mellom «mekanisk» og «organisk» og Lars Gunnar Briseid sin distinksjon mellom «individ» og «samfunn». Videre er formålet her å utsette konseptet om dette spenningsfeltet for ulike kontekster og erkjennelser, for å se om det om det prinsipielt står seg på tvers av disse forholdene – eller om det hovedsakelig er en funksjon av enkelte kontekster, men faller sammen i andre.

Opp igjennom pedagogikkens- og danningens intellektuelle historie, har spenningsfeltet mellom grense- og frisetting blitt betegnet som et grunnproblem. Det at det her eksisterer en kontinuitet som har overlevd generasjoner, der konsensus omkring dets «grunnleggenhet» har vært stabil til tross for skiftende kontekster, indikerer antakelig at dette polare spenningsforholdet som konsept berører noe aksiomatisk, eller primært ved oppdragelse og danning som ikke beror på, eller utledes av, dypere verdier og prinsipper ved danningen. Det er rimelig å tenke seg at dersom konseptet ikke berører det mest grunnleggende og selvforklarende ved danningen, ville det i løpet av flere hundre år med svært skiftende kontekster dukket opp dannelsesretninger som ikke hviler på dette fundamentet. Som nevnt i innledningen hevdet Jean-Jacques Rousseau (1762) at spenningen mellom frisetting og tvang er selve grunnproblemet i danningen. Likevel har disse to grunntilstandene, eller prinsippene blitt beskrevet på flere ulike måter, men med samme fundamentale betydning.

Bollnow hevder at det finnes to hovedoppfatninger i danningen – mekanisk og organisk. Her menes det at den mekaniske beror på ideen om at et menneske kan formes utenfra, mens den organiske tar til orde for at oppdragelsen finner sted som vekst innenfra (Bollnow, 1969, s. 22). Ytterpunktet ved den mekaniske danningen vil i denne sammenhengen være at pedagogen har suveren kontroll over «den som dannes», som videre vil være fratatt all frihet i sin danning. Motsatt vil ytterpunktet ved den organiske danningen være at pedagogen har sagt fra seg all kontroll over «den som dannes», og dermed fratatt individet alle ytre grenser. Organisk blir i denne sammenhengen «frisettende», mens mekanisk blir «grensesettende».

Briseid beskriver spenningen mellom frihet og grenser, eller organisk og mekanisk danning, som en avveining mellom individet og fellesskapet. Her påpekes det at individuell og ekspressiv utfoldelse av evner og krefter inngår som noe vesentlig i det å være menneske. Samtidig er det like avgjørende at individuell selvutfoldelse ikke går utover de betingelser som gir andre muligheter til det samme (Briseid, 2013, s. 37). En slik konseptualisering kan også forstås som det ovennevnte. Ytterpunktet for individorientert danning vil på samme måte frata individet alle ytre og

kontekstbaserte grenser, til fordel for dets egen «organiske» og indre motiverte frihet, eller handlingsrom. Motsatt vil ytterpunktet for fellesskapsorientert danning forkaste ideen om individets frihet til fordel for gruppens, eller omgivelsenes normer og grenser. Her vil omgivelsene, med sine ytre krav, være totalt dominerende over individets frihet og følgelig representere det grensesettende ytterpunktet i spenningsfeltet. Introduksjonen av behovet for individuell selvutfoldelse som et grunnideal, eller et sentralt fokus i danningen kan se ut til å være et resultat av danningens møte med moderniteten og har kanskje vært bakgrunnen for ideen om at spenningen mellom frihet og tvang er det mest fundamentale problemet i danningen. Dale & Jespersen påpeker at danning tidligere ble oppfattet som «naturlig», ved at den i all hovedsak dreide seg om å overføre eldre generasjoners livserfaringer til den nye generasjonen. Etter modernitetens fremvekst, har samfunnsutviklingen akselerert og sørget for at den voksne generasjonens livserfaringer ikke lenger er tilstrekkelig for å forberede barnet på fremtiden (Dale & Jespersen, 2004, s. 19).

#### 4.1 Danning i førmoderne tid – ingen spenning?

Som vi ser, er det en nær forbindelse mellom spenningen mellom frihet og grenser – og individ og samfunn. Som nevnt var danningen i førmoderne tid hovedsakelig en prosess der individet skulle lære å tilpasse seg samfunnet, basert på de eldre generasjoners erfaringer. Her kan vi si at oppskriften på danning allerede var satt, og at danning fundamentalt sett var en prosess der individet mekanisk skulle formes etter fortidens fellesskapsorienterte oppskrift for livsmestring, slik at det skulle være forberedt på voksenlivets realiteter. Her var det kanskje ikke en uttalt spenning i danningen, da ambisjonen ikke dreide seg i nevneverdig grad om å gjøre individet til et frittstående vesen med evne til å utfordre kollektive idealer det anså som problematiske. Individet skulle snarere fremstå som et tilpasset ledd i et kollektiv som skulle være rustet til å håndtere de utfordringer og eksistensielle trusler livet naturlig konfronterte mennesket med – og som ikke kunne håndteres uten et sammensveiset og synkront fellesskap. I et slikt klima kan individets frihet og potensielle opprør mot forhåndsbestemte idealer og normer i seg selv utgjøre en eksistensiell trussel mot det fellesskap som individet tilhører. Ved selv å fravike fellesskapets normer, retning og handlingsmønster, samt muligheten til å påvirke andre individer i fellesskapet til en liknende fravikelse, økte naturlig også risikoen for at summen av kollektivets bestrebelsler, som hvert individ var avhengig av, ikke lenger var tilstrekkelig for å motstå livets kontinuerlige og overhengende farer. Fellesskapets normer og verdier er et uttrykk for tradisjonens erfaringskunnskap – tilegnet gjennom flere generasjoners lærdom etter prøving og feiling. Nye og innovative ideer som skaper fundamental endring, er basert på ett enkelt individs intellektuelle kraft. I en kontekst som er veldig lik den konteksten tradisjonene

vokste ut ifra, er det ikke annet enn rimelig å anta at en ny og radikal idè ikke vil kunne tilføre samfunnet den samme gevinsten som de kollektive erfaringene. Med lite tid og ressurser til intellektuelle analyser og prøving av individers nytenkning, har en tommelfingerregel preget av stor skepsis og frykt for radikal endring utvilsomt skyldt en rekke babyer ut med badevannet, men antakelig også vært avgjørende for samfunnets stabilitet og overlevelse.

Betingelsene for individuell frihet var dermed ikke til stede og danningen plasserte seg naturlig og antakelig berettiget langt ute mot grensesettingsdimensjonen av det ovennevnte spenningsfeltet. Svendsen påpeker nettopp at betingelsene for frihet har endret seg drastisk i moderne tid. Her fremheves det at mennesket, som følge av sterk vekst i tid og materielle ressurser, fikk et nytt handlingsrom som gjorde valgfrihet til noe av det mest sentrale ved tilværelsen. Denne valgfriheten dreier seg ikke lenger bare om de rent funksjonelle og praktiske valgene man tar fra dag til dag – men også om spørsmål som hvem og hva slags person man ønsker å være (Svendsen, 2013, s. 275). Det er antakelig i denne overgangen fra førmoderne til moderne tid at det har oppstått et paradoks, eller en spenning mellom frisetting og tvang i danningen. Fra å være avhengig av et finjustert kollektiv basert på de skjebnesvangre lekser forfedrene lærte om hvordan man fysisk kan overleve tilværelsen i verden, har man i moderne tid mulighet til å klare seg på egen hånd, uten like presserende og overhengende farer for liv og død. Dermed har spørsmål om individuell frihet og idealet som «selvrealisering» vokst frem og i stor grad overtatt rollen som det store eksistensielle spørsmålet i vår sen-moderne tid.

Fra et historisk perspektiv, kan vi med andre ord betrakte den pedagogiske spenningen mellom grense- og frisetting som et forholdsvis nytt fenomen, eller pedagogisk grunnproblem. Likevel lar det seg kanskje gjøre å anvende det også i førmoderne tid. Uavhengig av de ovennevnte forhold, kan vi kanskje si at danningen i førmoderne tid også posisjonere seg i dette spenningsfeltet. Med liten, eller ingen fokus mot frisettingsdimensjonen, var danningen et uttrykk for en posisjonering langt ute mot grensesettingsytterpunktet. Det er likevel verdt å påpeke at det ovennevnte ikke er et forsøk på å beskrive danningen i førmoderne tid som en prosess totalt renset for ønsker om individuell frihet, eller frihetsidealer, men en overdrevet fremstilling i retning rigide grenser for å tydeliggjøre en effekt og dens årsak. Skillet mellom førmoderne og moderne danning er heller ikke ett tidspunkt, eller én hendelse, men en utvikling som i realiteten både har foregått gradvis og i rykk og napp. Likevel kan vi kanskje si at det faktum at individuell frihet og selvrealisering ikke hadde en like sentral plass i danningen, resulterte i at dannelsesprosessen ikke ble ansett som et spenningsforhold mellom frisetting og grensesetting. Samtidig virker ikke førmoderne danning å kunne fungere som en tilstrekkelig motsigelse til ideen om at denne aksene mellom frihet og grenser ligger til grunn for alle dannelsesretninger. En dannelsesretning som i

særdeleshet fokuserer mot det ene ytterpunktet, hensyntar kanskje ikke det motsatte ytterpunkt i tilstrekkelig grad til å kunne oppfattes som et spenningsforhold, men vil likevel kunne beskrives og forstås langs den samme aksene.

Ved å posisjonere danningen ved det ene ytterpunktet, kan man ytterligere illustrere ideen bak en slik dannelsesretning ved å se den som et uttrykk for fravær av det motsatte ytterpunkt. Man vil for eksempel kunne oppnå en tiltakende grensefylt danning ved å frata friheter, snarere enn å anse det som et forhold der man øker grensesettingen. Med andre ord så kan man si at frihet eksisterte som en grunnverdi i en førmoderne dannelsesretning, men her som et fravær, eller noe man hovedsakelig skal forsøke å begrense, snarere enn en tilstedeværelse, eller noe man paradoksalt skal forsøke å øke gjennom bruken av grenser. Vi har tidligere undersøkt Myhre (1980) sin differensiering av to typer spenningsforhold, her kategorisert som antinomisk og polart, og i den grad differensieringen er treffsikker kan vi kanskje si at spenningen mellom frihet og grenser gikk fra å være antinomisk til å bli polar i møte med moderniteten. Vi skal senere i teksten se at utviklingen fra moderniteten til det vi i dag betrakter som «sen-moderniteten» kan se ut til å ha ført spenningsfeltet tilbake til det antinomiske, men denne gangen med frihet og selvrealisering som eneste anerkjente ideal, fremfor de førmoderne grense- og innordningsidealene.

## 4.2 Diskontinuitet i barns utvikling

Bollnow fremhever likevel et aspekt ved danningen som kan se ut til å bryte litt med oppfatningen som det ovennevnte spenningsfeltet illustrerer. Det hevdes her at begge ytterpunkter og alle de kompromissene man kan inngå mellom frisetting og grensesetting i danningen, bygger på den samme forutsetningen om at danningen og samspillet mellom den voksne og den unge dreier seg om en kontinuerlig og gradvis fullkommengjørelse av individet. Det denne forutsetningen overser, er det eksistensfilosofien betrakter som diskontinuitet i menneskets utvikling. Dette dreier seg om aspekter i utviklingsprosessen som bryter med ideen om en gradvis og kontinuerlig ferd fra udannet til dannet. Disse bruddene beskrives her som «vekkelser» og betegner øyeblikk der individet gjennomgår en «krise», eller en plutselig og radikal forandring fra en tilstand av søvn, eller «uegentlighet», til våken, eller «egentlighet» - som følge av ekstern påvirkning som setter til live slumrende, eller latente evner og krefter som på forhånd ikke var identifisert. Disse skiller seg fra konseptet om danning mellom det mekaniske og organiske ved at de ikke kan styres av oppdrageren, men samtidig er avhengig av å bli satt i gang ved et inngrep utenfra. Samtidig er den diskontinuerlig ved at den har en uregelmessig, opprivende og smertelig karakter der individet bryter med en behagelig og stabil tilstand av ubevisst stagnasjon (Bollnow, 1969, s. 56).

Vi kan av det ovennevnte ane en inngang til tanken om at både pedagogen og den unge er hjelpeløse i møte med dette fenomenet i danningen. Pedagogen fordi den til tross for sin rolle som iverksetter av et inngrep utenfra ikke har mulighet til å være klar over inngrepets hensikt eller effekt – den unge fordi effekten er et brudd på subjektets bevisste handling- og tenkningshorisont, som følgelig frarøver subjektet en rolle som aktør. Den norske professoren i pedagogikk, Paul Otto Brunstad, hevder at det ikke eksisterer tilstrekkelige forberedelser på denne diskontinuiteten, fordi den i sin natur fremstår som en tilfeldighet og av den grunn får sin effekt. Det dreier seg nettopp om det vi på forhånd ikke kunne forberede oss på, uansett hvor godt vi har forberedt oss (Brunstad, 2010, s. 248). En kan kanskje si at en forberedelse til overgangen fra ubevisst til bevisst faller på sin egen urimelighet, da enhver forberedelse er avhengig av bevissthet. Dette kan kanskje ses i lys av Gadamer sin beskrivelse av danningens grunnbevegelse, som dreier seg om å bli fortrolig i det fremmede for så å vende tilbake til seg selv fra det som var annerledes (Gadamer, 1990, s. 40).

Det er liten tvil om at det foregår mye læring i det ustabile, plutselige og uforberedte. Det er like liten tvil om at livet kontinuerlig vil bli preget av diskontinuitet og erfaringer som innledningsvis oppleves som dramatiske, men som senere viste seg å være kilde til livsendrende læring og verdifull utvikling. Samtidig virker det nærliggende å øremerke en viss åpenhet for potensielle kriser som er av en så opprivende og destabiliserende karakter at den unge også i retrospekt helst skulle sett seg foruten. Uttrykket «det som ikke dreper deg gjør deg sterkere» er antakelig kun omfavnet av dem som ikke har opplevd kriser av en så dramatisk karakter at vedkommende aldri klarte å vende tilbake til seg selv fra dette fremmede. Bollnow tilbyr klarhet og stabilitet når han fremhever at det forhånd er umulig å vite hvorvidt menneskets fall mot undergrunnen vil ende med et befriende gjennombrudd, eller med undergang (Bollnow, 1969, s. 42). Diskontinuiteten sin sentrale plass i barns utvikling og danning er derfor avhengig av at den gir rom for barnet til å vende tilbake til seg selv, for nettopp der ligger danningseffekten.

#### 4.3 Pedagogens rolle – grense- og frisetting i diskontinuiteten

Til tross for den åpenbare danningseffekten i diskontinuitetens natur – er det likevel uklart hvilken plass den bør ha i en faglig fremstilling av danningen som en prosess mellom pedagog og den unge. For hva er pedagogens rolle dersom forberedelser og forutsigelige effekter er fraværende? Bollnow påpeker at det på den ene siden vil frata barnet nødvendig utvikling dersom vi til enhver tid skjærmer det fra krisen og det diskontinuerlige, mens det på den andre siden vil være skamløst hovmod å fremprovosere, eller manipulere krisesituasjoner i barns liv vel vitende om at det hele tiden er forbundet med overhengende farer (Bollnow, 1969, s. 42). Men faller vi ikke da på sett og

vis tilbake til den ytterliggående funksjonelle danningen som gjør pedagogen overflødig, dersom en ikke kan forberede og til en viss grad styre diskontinuitetens fødsel, struktur og effekt? Paul Otto Brunstad fremhever «dyden» og «dydspedagogikken» som pedagogens forberedende instans til diskontinuitetens realitet. Dette dreier seg ikke så mye om et bestemt lærestoff som sådan, men snarere om utvikling av fire holdninger, eller karaktertrekk, her betegnet som klokskap, moralsk innsikt, vurderinger og beslutninger (Brunstad, 2010, s. 244-245).

Umiddelbart dukker det ufravikelig opp kritiske spørsmål som etterlyser klarhet, utvetydighet og allmenne definisjoner, eller i det minste beskrivelser, av hvilke elementer disse vide begrepene fundamentalt består av. Uten å gjøre et forsøk på å redusere dem til delementer i den vitenskapelige kodingens ånd, tar vi heller til takke med en fenomenologisk beskrivelse av deres hensikt. Brunstad forklarer at utviklingen av disse karaktertrekkene dreier seg om evnen til å se det fremmede og opprivende som et utvalg av muligheter for ny forståelse og innsikt, snarere enn som trusler og risiko (Brunstad, 2010, s. 243).

Av dette finner vi diskontinuitetens plass i spenningsfeltet mellom grense- og frisetting. Her skal følgelig pedagogen utruste den unge med egenskaper som når diskontinuiteten i deres liv brått oppstår, er deres selvstendighet, og dermed sjanse for et positivt utfall, styrket. Bollnow skjelner her mellom to diskontinuerlige prosesser – oppvekking og oppvåkning. Den ovennevnte risikofylte og fundamentalt ukontrollerbare krisen ligger her først og fremst i oppvåkningen. Dette er den prosessen der barnet faller inn i en krise, for deretter selv å arbeide seg fram til sin indre befrielse – eller en tilbakevending til seg selv fra det fremmede, slik Gadamer illustrerer det. Oppvekkingen derimot kan ses i lys av Brunstad sine betraktninger omkring utvikling av karaktertrekk som forbereder barnet på kriser. Inspirert av Maria Montessori (1926), fremhever Bollnow spenningen som ligger i prinsippet om «å vekke» barna til «å oppdra seg selv». Denne vekkelsen knyttes her direkte til grensesettingsdimensjonen i spenningsfeltet, mens selvoppdragelse knytter seg til frisettingsdimensjonen. Barnets «fabrikkinnstilling» er her en uforberedt, kaotisk tilstand som flakker mellom spontaniteter, frem til det blir grepet av noe bestemt utenfra. Dette grepet er kjernen av pedagogens oppgave for å forberede barnet til å utvikle egenskaper som gjør det i stand til – eller frisetter det – i møte med krisen. Dette grepet, som for utenforstående kan se nokså overdrevent ut, dreier seg her om å føre barna inn i konsentrasjon, gjennom å påtvinge det til å være stille og dermed oppnå den nødvendige, indre samling (Bollnow, 1969, s. 58-61).

Som vi ser her ligger polariteten mellom grense- og frisetting sentralt, også i danningens diskontinuerlige aspekter. Vi ser at barnet må utvikle egenskaper som frisetter, eller selvstendiggjør barnet, slik at det blir bedre rustet til å ta ansvar for innhøstingen av de fruktene som det diskontinuerlige kan by på. Pedagogens rolle blir her å fremme deres frisetting ved hjelp av

grensesetting. På den måten er pedagogen hverken overflødig, eller totalt dominerende.

#### 4.4 Spenningsfeltets grunnleggende stabilitet – en oppsummering

Vi har i denne delen sett det ovennevnte spenningsfeltet i flere kontekstuelle sammenhenger der dets eksistens har vært truet. Likevel ser det ikke ut til at noen tenkelige dannelsesprosesser kan betraktes foruten dette. Av dette kan vi kanskje slå fast at det pedagogiske paradoks, eller spenningsfeltet mellom grense- og frisetting eksisterer som en uunngåelig rettesnor for alle dannelsesprosesser og følgelig noe som må innlemmes i alle former for utdanninger der studenter skal utvikle pedagogiske evner i møte med den oppvoksende slekt. Som følge av det jeg innledningsvis beskrev som en opplevelse av fravær av oppmerksomhet omkring grensesettingsdimensjonen i lærerutdanningen, og den ovennevnte erkjennelsen av grensesettingens sentrale rolle i danningen av barn og unge, vil jeg videre i de neste delene se nærmere på begge dimensjonen av spenningsfeltet og deres relasjonelle sammenheng. Her vil jeg som nevnt i innledningen ta utgangspunkt i Reidar Myhre (1981) og Erling Lars Dale (1986) sine beskrivelser av begrepet «autoritet», og diskutere når utøvelsen av autoritet går utover sin berettigelse, når autoritetens fravær blir et problem og hva som kjennetegner legitim autoritetsutøvelse. Øvrige forfattere vil bli presentert underveis.



## 5 Autoritetsbegrepet i spenningsfeltet mellom grense- og frisetting

### 5.1 Autoritetsbegrepets avgrensning

Som sagt, vil jeg i denne delen legge autoritetens plass i danningen under lupen ved å se nærmere på hvordan man kan komme frem til en balansert og mer nyansert forståelse av danningen. Reidar Myhre påpeker at man ikke kommer utenom at voksne som omgir et barn vil ha en formende rolle, fordi barnet ikke vil erverve alle nødvendige egenskaper på egenhånd. Denne funksjonen blir her betegnet som «autoritet». Mer definert blir autoritetsbegrepet her forstått som et forhold mellom to parter, der den ene fungerer som retningsbestemmende instans for den andre (Myhre, 1981, s. 7). Vi ser altså at det ligger et retningsbestemmende element i begrepet «autoritet». Å fungere som retningsbestemmende impliserer nødvendigvis også at man fungerer som «grensesettende», fordi man ikke kan bevege seg i flere retninger samtidig. Vi kan følgelig trekke en direkte linje mellom grensesetting og begrepet «autoritet».

Erling Lars Dale fremhever samtidig et skille han mener er avgjørende for å avgrense autoritetsbegrepet til sitt riktige applikasjonsområde. Her fremheves det at det er forskjell på et asymmetrisk og et symmetrisk kommunikasjonsforhold. Autoritet tilhører et asymmetrisk kommunikasjonsforhold og følgelig innenfor det han betegner som «handlingstvang». Dette går ut på at autoriteten befinner seg i et forhold der den tvinges til å foreta seg valg omkring handling og kommunikasjon i relasjon til den unge. Dette er asymmetrisk, fordi handlingstvangen mellom den voksne og den unge ikke er lik. Et symmetrisk kommunikasjonsforhold derimot, er på sitt beste når det er underforstått som en vedvarende dialog, der autoriteten ikke innvirker – men heller argumenter og grunner. I et slikt forhold er begge parter underlagt og likestilt den samme «begrunnelsestvangen» (Dale, 1986, s. 62-63).

Litt forenklet kan vi kanskje si at autoriteten ikke hører hjemme som grensesetting for rimeligheten hos en annen parts saklige argumentasjon. Riktignok skal en autoritet, for eksempel i klasserommet, sette grenser for når enkelte samtaler kan og ikke kan finne sted, eller hva slags temaer elevene skal diskutere til de ulike skoletimene, men dette er grensesetting i tid og rom og ikke et uttrykk autoritetens grensesetting av hva elevene kan og ikke kan tenke eller mene omkring det aktuelle saksforhold. I et forhold mellom en pedagog og den unge under danning, vil autoriteten være til stede omkring alle de valg og handlinger som skal foretas der relasjonen mellom dem er asymmetrisk.

Likevel kan vi kanskje si at dette forholdet ikke er stabilt. Autoriteten kan igangsette en dialog som følge av handlingstvangen i det asymmetriske forholdet med den unge under danning, men i det øyeblikk dialogen blir argumentativ – og dermed kommunikasjonsforholdet symmetrisk –

opphører autoriteten i møte med den unge sine innvendinger, før den gjenoppstår når det skal «handles ut av» den argumentative dialogen, eller ut av symmetrien om man vil. I argumentativ dialog grensesetter autoriteten med andre ord rammene, det vil si tidspunkt og tematikk, men ikke innholdet innenfor disse to rammene fordi begge parter er symmetrisk stilt i møte med sakens natur. Visst kan ofte autoriteten ha bedre argumenter, eller mer kunnskap om tematikken og på den måten fremstå med det Myhre (1981, s. 60) betrakter som «saksautoritet», men da er det likevel argumentene sin natur – og ikke autoriteten – som bestemmer, eller avgrenser rimelig fra urimelig. Dale sitt skille mellom situasjoner med handlingstvang (fysisk eller kommunikativ) og begrunnelsestvang (argumentativ dialog) er et viktig skille for å oppfatte når autoritet og grensesetting er berettiget, men ikke minst for å oppfatte når autoritet og grensesetting er feilslått. Videre skal vi se nærmere på hva som kjennetegner autoritet og grensesetting i situasjoner der den med hensyn til den ovennevnte distinksjonen beveger seg ut av sin egen berettigelse.

## 5.2 Grensesettingens fallgruve – den autoritære autoriteten

Myhre påpeker at til tross for at den voksne må utvise grensesetting, eller autoritet i danningen, så er det ikke slik at alle former for grensesetting er forenlig med et fruktbart autoritetsbegrep. Han påpeker videre at en grensesetting som er gjennomgående dominerende, uten å gi frihet til å eksperimentere og utfolde seg, blir betraktet som «autoritær» (Myhre, 1981, s. 25). Erling Lars Dale skiller på samme måte autoritetsbegrepet, her i form av «autoritær autoritet» og «autoritativ autoritet». Autoritativ autoritet vil vi komme tilbake til senere i teksten. Autoritær autoritet blir her beskrevet som en autoritet som anser seg selv som endelig og uforanderlig, der argumentative dialoger og streben etter å utvide den unge sin rasjonalitet blir undertrykket (Dale, 1986, s. 72-73). Myhre fremhever at en autoritær holdning ofte har sin grunn i overdrevne forestillinger om egen fortreffelighet og verdighet, men at det også kan påvirkes av rådende politiske ordninger, eller det aktuelle kulturelle klima (Myhre, 1981, s. 25).

Eksempelvis kan vi kanskje si at de politiske ordningene under det nazistiske regimet til Adolf Hitler i Tyskland på 30- og 40-tallet, eller det kommunistiske regimet til Stalin i Russland fra 20- til 50-tallet bidro til å gjøre danningssituasjon i disse landene mer autoritær. Samtidig kan vi også se det kulturelle klima i førmoderne tid, som er beskrevet i kapittel 4.1, som pådriver til å gjøre autoritetene i samfunnet mer autoritære i sin dannelsesutøvelse. Likevel er det kanskje rimelig å anta at begge disse eksemplene på årsaker til autoritære holdninger hos samfunnets autoriteter ikke er like aktuelle i dagens politiske og kulturelle klima. Det er kanskje mer aktuelt å se dagens

autoritære autoriteter i større grad som et uttrykk for disse aktørenes individuelle selvforherligelse, all den tid det ikke eksisterer de samme politiske og sosiale strukturer som motiverer dem.

Uavhengig av årsak ser vi at både Myhre og Dale opererer med en autoritær utgave av autoritetsbegrepet som kjennetegnes av en dominerende grensesetter, som ikke på noe tenkelig tidspunkt åpner for å slippe til rasjonaliteten til de individene som er under danning, eller mer generelt andre rasjonaliteter enn dens egen. Det er verdt å merke seg at denne formen for danning, der pedagogen opptrer autoritært, kan ses i sammenheng med en ytterliggående materiell danningsteori, som er beskrevet i kapittel 3.1.2. På samme måte som oppfatningen av at subjektet skal «gi seg hen» til det objektive innholdet, kreves det fra en autoritær autoritet at subjektet skal «gi seg hen» til vedkommende sin grensesetting, eller vedkommende sin rasjonalitet. Felles for det ovennevnte, er at utøvelsen er autoritær hovedsakelig fordi det blir formidlet et krav om kontekstuavhengig lydighet.

### 5.2.1 Direkte og indirekte autoritær autoritet

Jeg vil her splitte begrepet autoritær autoritet i to litt ulike former, men som begge begår den ovennevnte synden der det utøves uberettiget autoritet i relasjon til den andre part. Den ene formen beskriver jeg her som en «direkte autoritær autoritet». Her utvises den totalitære grensesettingen åpent for de individene det kreves at skal underkaste seg. Et sentralt virkemiddel i denne sammenheng er det den amerikanske sosiologiprofessoren Richard Sennet beskriver som «oversimplifisering». Her påpekes det at de autoritære ofte, ved drastisk å forenkle de kollektive og eksistensielle spillereglene gjennom oversimplifisering og tydelig tale, appellerer til individenes behov for oversikt i en komplisert og uoversiktlig tilværelse. (Sennet, 1980, s. 165-166).

Dette kan kanskje ses i sammenheng med det Skjervheim betrakter som et «grunnproblem i pedagogisk filosofi». Her fremheves det at faste normer og verdier som følge av et «nyttebehov» - som noe man «må ha» - ikke impliserer at disse blir sanne (Skjervheim, 1992, s. 76). Vi kan kanskje si at ved en oversimplifisering av normer og verdier, som den direkte autoritære autoriteten lett tyr til, forfektes disse i all hovedsak som en nødvendig funksjonalitet. Det som her overses, er det Skjervheim videre betrakter som en norm- og verdisetting basert de svarene man får gjennom drøfting av hva som er sant i motsetning til falskt, rett i motsetning til galt og hva som er virkelig innsikt fremfor bare en mening (Skjervheim, 1992, s. 76-77). Det er denne drøftingen som inngår i et symmetrisk kommunikasjonsforhold og som gir rom til en utvidelse av rasjonalitet. Grensesetting innenfor dette kommunikasjonsforholdet ligger som nevnt tidligere sentralt for den autoritære autoriteten.

Vi ser altså at tilhørerne underkaster seg den direkte autoritære autoriteten gjennom dens illusoriske styrke og direkte, oversimplifiserte og nytteorienterte tale. Her er rasjonaliteten allerede tydelig, avklart og endelig – noe som gjør alle former for argumentativ dialog, eller symmetrisk kommunikasjon overflødig. Dette kan overføres til et klasserom, eller en hvilken som helst danningssituasjon der autoriteten i danningen er altomfattende og totalt dominerende.

Dette skiller seg likevel noe fra det som her oppfattes som «indirekte autoritær autoritet». Den indirekte autoritære autoriteten tar ikke utgangspunkt i en eksplisitt og forenklet bruk av strikt på- og forbud, men snarere en mer subtil måte for å dominere barn og unge sin danning, men fortsatt utelukkende etter den autoritære sin rasjonalitet. Skjervheim fremhever at autoriteten gjennom «overtaling» også kan undertrykke argumentative dialoger og hindre en utvidelse av rasjonalitet. Overtaling dreier seg her om å ta i bruk retorisk talekunst for å installere et sett med meninger i den som blir dannet (Skjervheim, 1992, s. 73). I denne sammenhengen vil den indirekte autoritære, i motsetning til den direkte oversimplifiseringen vi så ovenfor, heller benytte det som her betraktes som «overkomplisering». Ved å benytte seg av en kompleks retorikk, kan autoriteten her formidle en antakelse om at situasjonen og saksforholdet for den som er under danning er så avansert og komplisert at bare autoriteten kan pårope seg å vite hva som er rett og galt, eller rimelig og urimelig. Her vil den autoritære unngå de mindre kompliserte spørsmålene omkring nytte og funksjonalitet, men heller manipulere den unge til å tro at det – som egentlig bare er ubegrunnede meninger – er viktig og virkelig innsikt omkring kompliserte spørsmål. Effekten av dette virkemiddelet blir dermed at mottaker underkaster seg formidler med en antakelse om at egen rasjonalitet og tankevirksomhet på generelt grunnlag er utilstrekkelig.

Vi kan kanskje si at felles for begge former for autoritær autoritet, er at det benyttes autoritet i situasjoner der autoriteten ikke hører hjemme. Ved direkte og indirekte autoritær autoritet, formidler autoriteten en antakelse om at det er autoriteten som enten bestemmer, eller er alene om å kunne avgjøre hvorvidt et argument er rimelig eller urimelig, hvorvidt et saksforhold er rett eller galt osv., til fordel for argumentet og begrunnelsens egenverdi. Ved en autoritær stil, både direkte og indirekte, undertrykker autoriteten den andre parten sin rasjonalitet. Begge disse relasjonene kan forstås som et subjekt/objekt, eller herre/knekt forhold (Skjervheim, 1992, s. 73-74), der grensesettingen og autoriteten opererer utenfor sin berettigelse, enten direkte eller indirekte, der den andre part betraktes som et objekt.

## 5.2.2 Maktbegrepet

Dale hevder at det er nødvendig å avklare autoritetens forhold til *makt* (Dale, 1986, s. 73).

Maktbegrepet har blitt mye omdiskutert over et stort spenn av ulike typer litteratur. Professor i samfunnsvitenskap og ledelse, Rudi Kirkhaug, definerer makt som den operative utøvelsen av autoritet (Kirkhaug, 2015). Den tyske politiske teoretikeren og statsviteren professor Carl Joachim Friedrich, påpeker at autoritet ikke er det samme som, men noe som skaper makt uten å være makt i seg selv. Makt er noe som kan ledsages av autoritet, og noe som kan reduseres eller økes i takt med redusert eller økt autoritet (Friedrich, 1970, s. 107).

Vi ser altså av det ovennevnte at makt er et uløselig element i autoriteten, her fremhevet som dens utøvende aspekt. Dale påpeker at makt kan forstås som autoritetens «sanksjonsmulighet». Sanksjonering rettfærdiggjort i realiseringen av normativ orden (eksempelvis «læringsmiljø») er berettiget bruk av makt (Dale, 1986, s. 73). Likevel kan det basert på de ovennevnte forståelsene av begrepene «autoritet» og «makt» være vanskelig å skjelne dem fra hverandre. For i Dale (1986) sin beskrivelse av autoritet, har det nettopp kommet frem at den eksisterer i «handlingstvangen» og blir følgelig forbundet med en «utøvelse», på samme måte som «makt». Likevel kan vi kanskje mer forenklet forstå makt som det element som inntreffer når autoriteten møter aktiv opposisjon, eller der barnet gjennom handling sår tvil om autoritetens realitet. Berettiget maktbruk vil her være når autoriteten gjennom sanksjonering tvinger opposisjonen til å opphøre for å realisere danningens nødvendige normative orden og dermed også opposisjonens muligheter for danning. Dersom autoriteten kan opprette den samme normative orden uten å utøve sanksjonering, kan vi kanskje si at maktbruken ikke var til stede. På den måten har vi kanskje klart å skjelne autoritet og makt, til tross for deres uløselige bånd.

## 5.2.3 Konsekvensene av en autoritær autoritet i danningen

Basert på de ovennevnte beskrivelser av en autoritær autoritet, kan vi kanskje mer generelt si at man her anser barnet utelukkende som en mottaker av danning. Med dette menes det at når autoriteten undertrykker barnets rasjonalitet og handlingsrom i argumentative dialoger, der kommunikasjonen er symmetrisk, deltar ikke lenger barnet i sin egen danning, men blir snarere et objekt og en tilskuer i den autoritære sin danning. Ved å anse barnet som et objekt, er heller ikke den overordnede funksjonen i autoriteten retningsbestemmende, slik Myhre fremhever. Til sammenlikning vil en autoritær autoritet, der barnet anses som et objekt, komme til å forme barnet utelukkende til det produktet vedkommende har sett for seg – på samme måte som en keramikker former leire, eller

sine objekter, etter eget ønske. I relasjon til objekter er ikke makthaver lenger retningsbestemmende, men vil snarere manipulere ved hjelp av total maktbruk, og kontrollere alle ledd i objektets utvikling, etter eget forgodtbefinnende. En konsekvens blir at den autoritære autoriteten former barnet til en ny utgave av seg selv, fremfor å utnytte det faktum at barnet kan inneha latente evner og egenskaper utover det den autoritære besitter. I ytterste konsekvens blir samfunnet gjenstand for stagnasjon, fordi barn og unge i all hovedsak styres til å utvikle og gjenta den autoritæres eget handlingsmønster. På den måten blir barnet frarøvet sitt eget potensial og sin egen originalitet, og dermed blir også samfunnet på sett og vis frarøvet en verdifull mulighet til fornyelse og forbedring. Dette eksempelet er og med på å illustrere den dype sammenhengen, eller polariteten, som ligger i spenningen mellom individ og samfunn.

#### 5.2.4 Autoritær autoritet – uttrykk for styrke eller svakhet?

Vi har av det ovennevnte sett at det eksisterer åpenbare fallgruver ved ytterpunktet for grensesettingsdimensjonen i spenningsfeltet mellom grense- og frisetting. Et tydelig kjennetegn for denne posisjonen i danningen, er at grensesetting beveger seg fra å være målrettet som retnings- og strukturbestemmende, til å bli vilkårlig, uforutsigbar og anvendt mot barnas frihet til å resonnerer, argumentere og demonstrere sin egen rasjonalitet innenfor de aktuelle saksforhold. Dale (1986) beskriver de dialoger hvor argumenter og begrunnelser avgjør til fordel for autoriteten som symmetriske kommunikasjonsforhold. Kanskje er det nettopp autoritetens mot til å tre ut av sin egen autoritet, ved å ta barn og unge med fra et asymmetrisk til et symmetrisk kommunikasjonsforhold – hvor autoriteten ikke lenger har sin rettmessige plass, som ligger i kjernen for å unngå å havne i det uheldige autoritære grenseytterpunktet?

Bollnow beskriver denne bevegelsen ut av autoriteten som «tillitens vågestykke», nettopp fordi den kan mislykkes og da står autoriteten igjen som den som manglet nødvendig innsikt og som handlet i dumhet (Bollnow, 1969, s. 161). Her er det verdt å merke seg at en og risikerer at det blir vanskeligere for autoriteten å gjenvinne den asymmetriske kommunikasjonen, og dermed autoriteten, dersom den unge opplever det symmetriske kommunikasjonsforholdet – og den følelsen av frihet som er tilknyttet – så tilfredsstillende at det er verdt å opponere mot alle forsøk på endring tilbake til det asymmetriske. I slike tilfeller av opposisjon, som er nevnt ovenfor, kan vi kanskje si at autoriteten må benytte seg av makt, eller sanksjoner, for å gjenvinne den normative og asymmetriske orden og dermed også autoriteten. Likevel er det ifølge Bollnow bare i de sjeldneste tilfeller at oppdrageren kan opprettet tapet av autoriteten med ytre maktmidler (Bollnow, 1969, s. 159). Vi ser altså at det krever modighet å styrke for å utøve en autoritet som ikke er autoritær.

Dette reflekteres av Myhre, som påpeker at den autoritære ofte kan virke tilsynelatende sterk, men at denne styrken ikke ligger i personen selv, men i dem det herskes over. Dersom disse svikter, fremstår den autoritære i hele sin ynkelighet (Myhre, 1981, s. 31). En autoritær autoritet med manglende vilje til å vise barn og unge den rette tillit til å utvide deres rasjonalitet, reflekterer antakelig nettopp denne ynkeligheten.

Men hvor langt ut av sin egen autoritet bør egentlig autoriteten gå før også dette får alvorlige konsekvenser? Det er dette spørsmålet som vil bli undersøkt i den neste delen av teksten. Her vil jeg med hovedvekt på Myhre (1981) og Dale (1980/1986) sine betraktninger omkring en autoritetsfornektende holdning til danningen se nærmere på det autoritære paradokset som kan oppstå som en konsekvens av autoritetsfrihet. For å belyse disse konsekvensene ytterligere, vil jeg og se nærmere på Richard S. Peters (1964) sine betraktninger omkring «innvielse» fra «education as initiation», samt Lars H. Svendsen (2013) sitt frihetsbegrep og den amerikanske filosofen Aaron Falbel (1993) sine perspektiver på ulike typer «frisetting»

## 5.3 Frisettingens fallgruver - det autoritære paradokset

### 5.3.1 Frihet og frisetting – en kort redegjørelse

Det finnes mange måter å forstå begrepene «frisetting» og «frihet» på. Svendsen deler frihetsbegrepet inn i tre ulike nivåer, hvor man på det nederste og mest fundamentale nivået taler om frihetens «ontologi», eller frihetens eksistens overhode, mens man på neste nivå taler om frihetens «politikk», eller hvordan samfunnet skal organisere erkjennelsen av frihetens ontologi, før man til slutt taler om frihetens «etikk», som tar for seg spørsmålet om hva friheten skal tjene til når de to foregående nivåene er avklart (Svendsen, 2013, s. 23-24). Til tross for at det utvilsomt er mange overlappingspunkter mellom begrepene frihet og frisetting, tenkes det her at det går et viktig og relevant skille mellom disse to begrepene som er avgjørende for hvilket begrepet som blir anvendt i denne teksten. Fordi denne teksten dreier seg om danning – en prosess der en part utøver noe overfor den andre, tales det her først og fremst om «frisetting». Her tenkes det at frisetting dreier seg om den utøvende siden av frihetsbegrepet, det vil si handlinger som «fører til» frihet for en annen, snarere enn å være frihet «i seg selv».

### 5.3.2 Autoritetsfornektelse

Myhre påpeker at en autoritetsfornektende holdning i en danningssituasjon kjennetegnes av at den voksne benekter at autoriteten har noen rettmessig funksjon i danningen i det hele tatt (Myhre, 1981, s. 32). Erling Lars Dale påpeker at det likevel kan være mange grunner til at en autoritet gir avkall på autoritetsutøvelse. Dette kan dreie seg om angst og usikkerhet, i tillegg til å være et ideal i seg selv (Dale, 1980), s. 15). Effektene av autoritetsfornekting blir riktignok den samme, men løsningen blir ulik. Jeg vil her ta utgangspunkt i dette avkallet som et resultat av en idealisering, eller en bevisst holdning om at autoriteten ikke hører hjemme i danningen. Myhre påpeker at en slik holdning ofte bygger på en optimistisk oppfatning av mennesket, med vekt på en naturlig utvikling og oppdragelse (Myhre, 1981, s. 32). Peters (1964) beskriver denne holdningen som kjernen i «fri vekst-modellen», her beskrevet som en barnesentrert nærhetsideologi, fundert på ideen om at barnet utelukkende gjennom selvbestemmelse skal uttrykke sine behov og interesser, der læring kommer naturlig av den erfaringen (Peters, 1992, s. 112). Skjervheim beskriver denne ideologien som motstykket til den autoritære danningen (Skjervheim, 1992, s. 74).

Her finner vi klare likheter med både en ytterliggående funksjonell danningsteori, og det som tidligere har blitt beskrevet som «organisk» danning. I begge tilfeller har det objektive, mekaniske, grensesettende – det vil si autoriteten – opphørt til fordel for det subjektive, organiske og frisettende. Vi ser med andre ord at frisetting står sentralt i en autoritetsfornektende danningssituasjon. Likevel blir det helt nødvendig å sortere frisettingsbegrepets nyanser for å forstå den legitime utgaven til forskjell fra den destruktive.

### 5.3.3 Frisetting «fra» og frisetting «til»

Som følge av det ovennevnte er det innenfor rimelighet å hevde at en autoritetsfornekter, som trer *helt* ut av autoritetsutøvelsen som følge av en idealistisk overbevisning, vil kunne begrunne dette i nødvendigheten av å frisette, eller frigjøre, den unge i danningen. Utdanningsfilosofen Gerd J.J. Biesta definerer frigjøring, eller emansipasjon, som en situasjon der en gir avkall på autoriteten basert på en grunnleggende antakelse om likhet (Biesta, 2014). Dette kan kobles til Dale sin ovennevnte avgrensning, der autoriteten kun har sin plass i det asymmetriske forholdet. Den autoritetsfornektende har i motsetning til den autoritære autoriteten erkjent at autoriteten ikke hører hjemme i et symmetrisk kommunikasjonsforhold, men erkjenner på sin side ikke eksistensen av det asymmetriske kommunikasjonsforholdet. I stedet betrakter den autoritetsfornektende all legitim kommunikasjon i danningen som symmetrisk, fordi det her eksisterer en grunnleggende antakelse



om likhet, herunder symmetri, mellom den voksne og den unge. Den autoritetsfornektende vil her kunne begrunne frisettingen i nødvendigheten av å utvide barnas rasjonalitet gjennom det ovennevnte symmetriske kommunikasjonsforholdet. Spørsmålet er snarere om et ideal basert på negasjon av autoriteten, eller asymmetrien, samsvarer med den effekten deres praktikere forventer.

Til tross for det åpenbare elementet av frisetting hos den autoritetsfornektende, finnes det ulike former for frisetting, med ulike typer utfall hos den unge i danningen. Aaron Falbel henviser til Eric Fromm (1941) når det blir skjelnet mellom negativ og positiv frihet. Negativ frihet her dreier seg om å ha «frihet fra», mens positiv frihet dreier seg om å ha «frihet til». Dersom «frihet fra» er sterkest, påpeker han, er man riktignok ubundet til tradisjonelle autoriteter og på den måten blir man et «fritt individ», men det oppstår samtidig et uutholdelig sosialt tomrom preget av retningsløshet, anarki og kaos (Falbel, 1993, s. 157). Denne effekten kan kanskje forklare økningen i depresjon og mentale lidelser som er nevnt gjennom Mattias Øhra (2015, s. 42) sine henvisninger i innledningen. Denne skjelningen mellom negativ og positiv frihet kan også gjøres med hensyn til frisettingsbegrepet, eller den utøvende siden av frihet. Det vil si at «frisetting fra», handler om å «gi frihet fra», mens «frisetting til» dreier seg om å «gi frihet til». Dersom man tenker seg det grunnleggende spenningsfeltet mellom fri- og grensesetting, kan man kanskje si at en autoritetsfornekter hovedsakelig anser frisetting som en funksjon av oppdragerens avkall på grensesetting, eller autoritet.

I så henseende antyder den autoritetsfornektende at dette spenningsfeltet er antinomisk, snarere enn polart – der frisetting og grensesetting er grunnleggende uforenlige, hvor bevegelse mot den ene siden utelukkende er et uttrykk for fravær av det motsatte. Å se frisetting som et resultat av fravær av faktorer som grensesetter, harmonerer med den ovennevnte negative friheten og dens konsekvenser. Falbel på sin side hevder at dette ikke dreier seg om frihet. Å befinne seg i dette grenseløse romrommet, i den negative friheten, er slett ikke virkelig frihet, men tøylesløshet – og det er farlig (Falbel, 1993, s. 160).

#### 5.3.4 Hvorfor fører ikke negativ frisetting til opplevd frisetting?

Som vi så avslutningsvis i forrige del, antydes det at den negative friheten er farlig. Men hvorfor blir effekten av denne typen frihet det motsatte av hensikten, eller idealet til frisetteren? La oss tenke oss et helt enkelt og banalt eksempel der man skal praktisere denne typen frisetting på småbarn. Som forelder ønsker man gjerne at barnet skal ha et så variert og sunt kosthold som mulig. Mange barn er kresne, og noen barn har få eller ingen preferanser omkring valg av for eksempel pålegg på brødskiva. Det eneste dette barnet vil ha på brødskiven er sjokoladepålegg, men den

voksne ønsker at barnet skal prøve noe nytt og gir beskjed om at man ikke har mer igjen av dette pålegget. Samtidig ønsker den voksne at barnet skal oppleve medvirkning og valgfrihet omkring den brødskiva som skal smøres, i tråd med det Dale betegner som den autoritetsfornektendes ide om barnets rett til «å utfolde seg» (Dale, 1980, s. 14). Den autoritetsfornektende vil gjennom sin negative frisetting her stille det helt åpne spørsmålet «hva vil du da ha på brødskiven?». Dette spørsmålet blir raskt problematisk for barnet, fordi barnet – til tross for den friheten som ligger i spørsmålet – ikke ser noen alternativer, eller muligheter. Barnet opplever med andre ord et mentalt tomrom, men blir bedt om å peke på noe konkret. Her forventes det med andre ord at barnet skal komme opp med noe positivt fra det negative. Her har den voksne sitt ideal hatt ambisjon om å gi barnet «frihet til» å velge, men opplevelsen til barnet er «frihet fra» å velge.

Det som manglet i den ovennevnte situasjonen, er ganske åpenbart. Her hadde barnet behov for at den voksne avgrenset barnets valgfrihet til for eksempel 3-4 alternativer. Ved å presentere disse alternativene ville den voksne gitt barnet «frihet til» å velge mellom dem, snarere enn en opplevd «frihet fra» å velge noe som helst. Dette eksempelet er naturligvis ikke risikabelt i bokstavelig forstand, i ytterste konsekvens kunne barnet litt frustrert uttrykt at det «ikke vet», men det tydeliggjør årsaken til at resultatet av et slikt ideal i praksis kan føre til det motsatte av hva frisetteren hadde forutsett. Det er dette prinsippet som er operativt når den negative friheten blir farlig gjennom sin anvendelse på normative forhold, slik den blir i «fri vekst-modellen».

### 5.3.5 Fri vekst-modellens blindsoner

Peters hevder at denne modellen ikke har tatt med i betraktningen at danning og frisetting må innebære vektlegging, eller rangering av normer og verdier, som ikke kan oppdages gjennom barnets kortsiktige og personlige ønsker. Utdanningen skal «innvie» individer inn i normer og verdier som over generasjoner har blitt oppdaget som mer verdifulle enn andre (Peters, 1992, s. 116 & 125). Som vi ser, uttrykkes det her en antakelse om at barnet og den voksne er asymmetrisk stilt overfor normer og verdier, der barnet ikke har kapasitet til å tilegne seg det normative grunnlaget samfunnet krever på egen hånd. En negativ frisetter, eller autoritetsfornekter, vil i denne sammenhengen ha som ideal å la barnet selektivt erfare og finne ut av dette selv – ved å signalisere at barnet er symmetrisk stilt (*fri fra* autoritet) med den voksne – og i forlengelse samfunnet – overfor normer og verdier. Peters sammenlikner dette med å etterlate dem som barbarer på utsiden av sivilisasjonens bymurer (Peters, 1992, s. 127). Her tenker en seg at den negative friheten utenfor bymurens grenser bidrar til å isolere dem i det ovennevnte sosiale og normløse tomrommet.

Å tre helt ut av autoriteten og oppheve det asymmetriske forholdet mellom voksne og barn,

er noe Reidar Myhre fremhever som en av hovedårsakene til den økte atferdsproblematikken på vestlige skoler – en trend man ser også i nyere forskning, som belyses i innledningen til denne teksten. Myhre fremhever blant annet en stadig økende normløshet som følge av den sterke understrekingen av behovstilfredsstillelse og selvutfoldelse. Her påpekes det at man gjennom autoritetsfornektelse, ikke har lagt tilstrekkelig vekt på å sette normative krav om pliktbetont arbeidsinnsats og elementær høflighet (Myhre, 1981, s. 30). Denne oppfatningen omkring utfordringene i skolen deles av Peters, som oppfatter at pålegg og dirigering blir undervurdert i moderne utdanningsteori (Peters, 1992, s. 125). Man kan kanskje si at dagens danningssituasjon lett tenderer mot negativ frisetting, eller «frihet fra» normer og forpliktelser, slik at elevene på mange måter har blitt etterlatt som barbarer på utsiden av sivilisasjonens og normenes bymurer, slik Peters illustrerer ovenfor.

### 5.3.6 Det autoritære paradokset ved autoritetsfornektelse

Men hvorfor reagerer noen barn og unge i en danningssituasjon som «barbarer» dersom frisettingen tar form som autoritetsfornektelse, eller for å si det på en annen måte – dersom de ikke innvies i de normene som eksisterer på innsiden av bymurene? Man kan kanskje forstå dette ved å ta klasseromssituasjonen som eksempel gjennom den ovennevnte beskrivelsen av autoritære autoriteter. Dersom læreren er autoritetsfornektende, gir den som nevnt avkall på sin egen autoritet og asymmetrien mellom lærer og elevene. En slik lærergjerning signaliserer samtidig at det ikke eksisterer bymurer, eller normative klasseromsregler som regulerer oppførsel i fellesskapet. I stedet er forholdet mellom aktørene i klasserommet, inkludert lærer, grunnleggende symmetrisk, hvorpå felles normer og verdier ikke er satt. Myhre fremhever at det i en praktisk situasjon er umulig å unngå enhver form for autoritetsutøvelse (Myhre, 1981, s. 32).

Ved å gi avkall på asymmetrien, og dermed også den legitime autoritet, vil den eneste mulige autoritetsutøvelse i klasserommet være av den autoritære sorten, som vi har sett at finner sitt hjem som en vilkårlighet i det symmetriske kommunikasjonsforholdet. Med sin antiautoritære innstilling har læreren på mange måter tilgjengeliggjort en autoritær autoritetsutøvelse for andre aktører i klasserommet. De fleste barn vil naturlig oppfatte seg selv om uberettigede aktører i denne sammenhengen, men på samme måte som med voksne – finnes det alltid enkelte elever i et klasserom som ikke anser asymmetri som en nødvendighet for autoritets- og maktutøvelsen. Maktbruk uten legitim autoritet, vil ifølge Myhre være det samme som autoritært mislighold (Myhre, 1981, s. 25).

Her har med andre ord læreren, ved sin autoritetsfornektelse, etterlatt elevene utenfor

bymurene. Tomrommet utenfor bymurene er som nevnt tidligere uutholdelig, og noen elever vil automatisk, ja – uunngåelig, fremstå som makthavere og på mange måter lage egne bymurer, eller normer, som rammer inn et autoritært samfunn i klasserommet basert på barnets umodne og usiviliserte sinn. På den måten kan vi kanskje si at ved å legge sterk vekt på autoritetsfornektelse som frisetting, så skapes det et klima for autoritær undertrykking.

### 5.3.7 Sentralisert vektlegging av frisetting

Jeg har av det ovennevnte kanskje kommet nærmere en forklaring og beskrivelse av den erfaringen jeg fikk fra praksisfeltet etter endt lærerutdanning og de sen-moderne, sosiale patologiene som ble nevnt innledningsvis i denne teksten. Jeg opplevde som nevnt å sitte igjen med et «kunnskaps- og begrepsvakuum omkring dannelsingsoppdraget» som dreiet seg om mangel på en «tydelig og pedagogisk fundert begrepsutvikling og konseptualisering omkring innordnings- eller grensesettingsdimensjonen av det pedagogiske paradokset». Fordi autoritetsbegrepet og grensesettingsdimensjonen i danningen ikke fikk sin sentrale plass i lærerutdanningen, førte det kanskje til at jeg i praksis opptrådte med en grad av autoritetsfornektelse. Her er det verdt å nevne at det for mitt vedkommende dreiet seg om autoritetsfornektelse som følge av uvitenhet og usikkerhet, slik Dale (1980) nevner som alternativer ovenfor, snarere enn omkring en bevisst holdning, eller et ideal. Årsaken til at denne måten å opptre i lærergjerningen fikk de konsekvensene jeg erfarte, kan kanskje ha sammenheng med de perspektivene som har blitt presentert omkring det autoritære paradokset ved negativ frisetting, eller autoritetsfornektelse. Ved en sterk vektlegging av behovstilfredsstillelse, selvutfoldelse, toleranse og anerkjennelse gjennom «frihet fra» grenser, tvang og autoritet, opplevde elevene til en viss grad et normativt tomrom, eller en normativ utydelighet, som enkelte i elevgruppen tok kontroll over ved å opprette et eget normgrunnlag basert på deres snevre livserfaring og manglende sivilisering.

Samtidig som lærerutdanningen kanskje har hatt en innvirkning på meg og den norske skolen mer generelt gjennom underkommunisering av autoritetsbegrepet i danningen, er det samtidig nærliggende å undersøke styringsdokumentene som er forpliktende, både for oppdragelsen i hjemmet og for skolens pedagogiske tilnærming til danning. Både oppdragelsen i hjemmet og dannelsingsoppdraget i skolen reguleres av overordnede, forpliktende lovverk, som kanskje risikerer å bidra til å utvikle den frisettingsproblematikken som ble diskutert ovenfor. I hjemmet har barnet med hjemmel i barnevernloven «rett til å medvirke i alle forhold som vedrører barnet», samt «rett til fritt å gi uttrykk for sine synspunkter» (barnevernloven, 1993, §1-6). Svensson og Karsson fremhever at elevene i dag har blitt lærernes mest effektive kontrollører, noe de betegner som «klientkontroll». Gjennom blant annet opplæringsloven, har elevene stadig blitt gitt større

innflytelse og makt til å medvirke i planlegging og bidrag i skolen (Svensson og Karsson, 2008, s. 269). Elevenes «rett til å bli hørt» og «rett til å trives» (opplæringsloven, 2008, §9A-5) fører nødvendigvis også noe makt og kontroll, som kanskje tilhører autoriteten, over til elevene. Eriksen og Molander hevder at læreren som profesjonsutøver har signert en kontraktrelasjon mellom staten som prinsipal og profesjonen som agent, der offentligheten skal anerkjennes i profesjonsutøverens samhandling med klienten (Eriksen og Molander, 2008, s. 162). Vi kan dermed se at læreren har signert en avtale der staten skal være med og regulere hvor i spenningsfeltet mellom grense- og frisetting læreren skal plassere sin dannelsingsutøvelse.

Her ser vi med andre ord at det eksisterer et sterkt fokus fra sentralt hold om å fremme frisettingsidealer i form av rettigheter for barna i dannelsingsprosessen. Av de ovennevnte utdrag fra lovverket, ser vi at barna og/eller elevene i større grad skal «medvirke», «bli hørt» og har en rett til «å trives» i danningen. Samtidig har det fra 2017 kommet en innskjerping av «aktivitetsplikten» §9A-5 i lovverket. Dette dreier seg om at dersom skoleleder får beskjed om at en elev har «blitt krenket» av en lærer, har skoleleder plikt til å varsle skoleeier, med påfølgende plikt til å undersøke og iverksette nødvendige tiltak for at problemet skal opphøre (Opplæringsloven, 2008, §9A-5).

Vi ser dermed at elevene i tillegg til å få stor medvirkning, eller frisetting i danningen, også skal oppleve en generell trivsel, fri for krenkelser fra lærere. Men hvem definerer trivsel og krenkelse? Er det nødvendigvis sann at alle fasene av en utviklende dannelsingsprosess er forbundet med trivsel? Var det ikke nettopp i diskontinuiteten, eller i den svært utrivelige «krisen», at danningens største berikelser fant sted? Er det slik at enhver form for opplevd krenkelse nødvendigvis er forenlig med en faktisk, skadelig krenkelse – som for enhver pris bør opphøre? Kan det til og med tenkes at enkelte kan oppleve nødvendige og legitime grenser som krenkende for individets frihet og rettmessige trivsel? Det kan kanskje tenkes at disse lovbestemte rettighetene kan gjøre elevenes personlige opplevelser av autoriteten førende for hva slags praksis autoriteten skal utøve i danningen. I så fall kan vi si at autoriteten har blitt snudd på hodet, der det er elevenes opplevelse av autoriteten som er den virkelige autoriteten, eller grensesetteren. Dersom eleven ikke føler at den trives med en gitt autoritet, kan lovverket strengt tatt tolkes dithen at denne autoriteten må opphøre. Autoriteten vil videre kunne oppleve en stor risiko ved å la den samme praksisen, eller autoritetsutøvelsen vedvare, fordi elevens rett til trivsel er truet, samtidig som eleven kan oppleve autoritetens motstand som krenkende – med de mulighetene for tiltak og sanksjonering som tilhører.

Dersom vi ser nærmere på «formålet med opplæringen» i §1-1 av opplæringsloven, ser vi videre at danningen skal bygge på verdier som «solidaritet», «kulturelt mangfold», «utfoldelse», «respekt for andres overbevisning» og «tillit» der «alle former for diskriminering skal

motarbeides». Samtidig ser vi av §1-3 at alle elever har rett til å få opplæringen tilpasset etter deres egne forutsetninger (Opplæringsloven, 2008, §1-1 & §1-3). Disse verdiene, og flere inkludert, er med andre ord blant de mest fundamentale og mest rettleidende verdibegrepene som skal styre autoritetens dannelsingsutøvelse i møte med elevene i skolen. Det er antakelig svært få som er uenig i at disse verdiene er sentrale i en vellykket dannelsingsprosess. De tar på mange måter til orde for et mer symmetrisk kommunikasjonsforhold, der det overordnede er å vise hverandre hensyn slik at individenes muligheter og utfoldelse ikke er begrenset av kulturelle, religiøse eller andre personlige betingelser. Vi kan kanskje betrakte dem som et sterkt forsvar mot den autoritære autoriteten, som er beskrevet ovenfor. Det er heller ingenting i disse føringene som eksplisitt utelukker legitim autoritetsutøvelse, men den sterke understrekingen av likhet, symmetri og behovstilpasning kan kanskje tenkes å legge enkelte føringer som gjør det vanskeligere for autoriteten å praktisere den nødvendige asymmetrien, som i sin natur er diskriminerende, eller forskjellsbehandlende mellom autoritet og barn, eller edukator og edukant. Dette i kombinasjon med de ovennevnte rettighetene omkring trivsel og krenkelser er antakelig med på å gjøre autoriteten ytterligere varsom med autoritetsutøvelse. Resultatet blir i så fall at autoriteten lett fristes ut av sin egen autoritet og i stor grad ser på frisettingen av elevene som et resultat av redusert grensesetting, eller som en grad av autoritetsfornektelse – der frisetting primært dreier seg om «frisetting fra», snarere enn «frisetting til».

### 5.3.8 Behovstilfredstillelse som autoritær frisetting

Vi har av det ovennevnte sett at det sentrale lovverket i stor grad vektlegger verdier som tar sikte på frissettingsidealer i danningen gjennom «frisetting fra» faktorer som begrenser trivsel og selvutfoldelse. Likevel er det verdt å merke seg at et lovverk, eller teori for den saks skyld, aldri vil kunne favne alle sider ved praktiske situasjoner. På samme måte som ved den objektivistiske danningsteorien nevnt tidligere i teksten, vil heller ikke et innhold, eller materiale av rettslig karakter – uavhengig av dets forpliktende natur – kunne regulere og detaljstyre enhver handling og avveining som tas i en dannelsingsprosess. Likevel vil en slik undersøkelse av verdiladde begreper i et styringsdokument kunne avdekke en trend, eller en føring som kan tenkes å prege den allmenne oppfatning av danningens vesen i en spesifikk retning.

Dette er kanskje en medvirkende årsak til det Myhre beskrev ovenfor som en danningstrend preget av overdreven sterk vektlegging av behovstilfredstillelse og selvutfoldelse i skolen. Elevers opplevelse av trivsel er i stor grad et uttrykk for tilfredsstillelse av svært skiftende, opplevde behov. Barn er i sin natur impulsstyrte og hva som blir uttalt som et behov, er ikke nødvendigvis forenlig

med deres faktiske behov. Som et eksempel kan vi med relativt stor sikkerhet si at dersom den voksne utelukkende tok utgangspunkt i barnets uttalte behov omkring ernæring, vil barnet neppe få i seg alle de næringsstoffene det faktisk har behov for på langsikt. Like tenkelig er at dersom en voksen utelukkende tok utgangspunkt i barnets uttalte behov omkring sosial atferd, vil det neppe få den sosiale responsen fra omgivelsene som det faktisk har behov for i sin utvikling. En lærer som utelukkende legger opp undervisningen etter barnas uttalte behov, vil neppe kunne sørge for at elevene tilegner seg den kunnskapen de faktisk har behov for. Mer generelt påpeker Myhre at barn som aldri blir stilt krav til, men snarere får sitt uttalte behov tilfredsstilt til enhver tid, vil utvikle seg til impulsstyrte egoister, med liten forståelse og respekt for andres følelser og behov. Dette kommer av at de aldri har gitt avkall på de første årenes egenkjærlighet, og blir aldri fornøyd før deres uoppnåelige ambisjon om at alle andre skal elsker dem like høyt som de elsker seg selv, blir tilfredsstilt (Myhre, 1981, s. 46-47).

Dersom danningen i for stor grad tar utgangspunkt i barnets uttalte behov, kan vi kanskje si at en ikke vil kunne tilfredsstille barnets faktiske behov i tilstrekkelig grad – da disse to typene behov stadig befinner seg i disharmoni mellom kortsiktige og langsiktige interesser. Hvis et barn befinner seg i en slik dannelsingsprosess, vil det over tid risikere å utvikle både fysiske og psykiske trekk som langt på vei uttrykker at det har et faktisk behov for å bli påvirket av autoriteten på andre og bedre måter. Dermed kan vi kanskje si at en autoritetsfornekter i ytterste konsekvens utøver *autoritær frisetting* gjennom å undertrykke barns faktiske behov til fordel for egne frisettingsidealer og egen rasjonalitet.

### 5.3.9 Autoritær frisetting og autoritetsfornektelse – styrke, eller svakhet?

På samme måte som det var rimelig å spørre seg hvorvidt den autoritære autoriteten var uttrykk for styrke, eller svakhet, kan det samme spørsmålet stilles med hensyn til det motsatte ytterpunktet. For ligger det en styrke i pedagogen som fornekter autoriteten og utøver autoritær frisetting, eller er dette egentlig et uttrykk for svakhet? Hvis vi legger den ovennevnte beskrivelsen av den autoritære frisettingen til grunn, vil autoritetsfornekteren på langsikt få påminnelser fra elevene om sine idealers tilkortkommenheter med tiltakende hyppighet. Dersom denne økende trenden av signaler fra barna om deres faktiske behov ikke hensyntas og idealene vedvarer i møte med disse, kan vi kanskje si at situasjonen blir så ille at autoritetsfornektelsen ikke kan være noe annet enn bevisst fornektelse av åpenbare realiteter. En slik handling, eller mangel som sådan, kan videre tolkes som et uttrykk for fravær av styrke og mot til å konfrontere og endre egne svakheter og manglende innsikt. Det kan også være et uttrykk for manglende styrke til å felle bymurene enkeltelever har satt

opp rundt klasserommet, som følge av det autoritære regimet som eksisterer på innsiden, slik det er illustrert gjennom Peters sin bymurmetafor ovenfor.

Bollnow beskriver dette som «autoritetens vågestykke», til forskjell fra «tillitens vågestykke», som ble beskrevet ovenfor som den nødvendige styrken pedagogen må ha for å unngå den autoritære autoriteten. Å mestre autoritetens vågestykke dreier seg på sin side om å unngå autoritetsfornektelsen, gjennom å ha mot og styrke til å uttrykke asymmetriske krav, eller gjøre front mot urett og uorden, med intet annet å falle tilbake på enn autoritetens egen overbevisningskraft og moralske alvor (Bollnow, 1969, s. 158). Som vi ser, så kan det argumenteres for at både den autoritære grensesettingen og den autoritære frisettingen er et uttrykk for oppdragerens manglende mot og styrke til å utøve den legitime autoriteten i danningen. Slike former for ytterpunktspedagogikk virker i begge tilfeller å være et uttrykk for unyanserte og snevre oppfatninger av dannelsingsprosessen, der en ikke innser – eller mangler mot til å innse den kontekstavhengige, dialektiske og komplekse virkeligheten dannelsingsprosessen foregår i. Både å innse og å handle i danningen med utgangspunkt i dette landskapet, kan føre til at pedagogen må konfrontere egne fordommer, idealistiske forestillinger, personlige tilkortkommenheter og egen frykt for å lykkes. Det er med utgangspunkt i nettopp denne virkeligheten, som de radikale «ytterpunktpedagogene» ikke erkjenner, jeg går videre i denne teksten. Her vil jeg gå i dybden og undersøke det som kan betraktes som den legitime og nødvendige autoriteten i danningen, og hvordan den kan forstås som et dialektisk uttrykk i spenningsfeltet mellom grense- og frisetting.



## 6 Grensesettingens frisetting – den legitime autoriteten

Som vi så ved introduksjonen av autoritetsbegrepet, beskrev Myhre dette som et forhold mellom to parter der den ene fungerer som en retningsbestemmende instans for den andre (Myhre, 1981, s. 7). Til tross for denne definisjonens åpenbare elementer av sannhet, er den likevel er ikke nyansert og vid nok til å innebefatte alle de faktorer som er nødvendige for å identifisere det som her betegnes som den «legitime autoritet». For hvem kan si at en autoritær grensesetter, eller en autoritær frisetter ikke fungerer retningsbestemmende for barnet? Den autoritære grensesetteren har enten ved å overforenkle, eller overkomplisere virkeligheten, tvunget barnet til å underkaste seg den snevre retning den autoritære har avgrenset og følgelig blitt retningsbestemmende overfor den andre part. Den autoritære frisetteren har på sin side oversett og undertrykt barnets faktiske behov og gjennom fravær av grenser tvunget det til å underkaste seg egne kortsiktige impulser og innfall, og på den måten ført dem inn i den snevre og avgrensede retning disse uttalte behovene tegner opp. Det som trengs er en bred, men presis beskrivelse av den legitime autoriteten.

### 6.1 Autoritetens kontekstavhengige berettigelse

Den legitime autoriteten har tidligere blitt fremstilt med flere ulike betegnelser og beskrivelser i litteraturen. Myhre hevder at nøkkelen ligger i både å ta avstand fra autoritær grensesetting, men også en autoritetsfornektende holdning, eller autoritær frisetting – et standpunkt han betegner som en «frihetsorientert autoritet» (Myhre, 1981, s. 55). Dette er også et standpunkt som kommer naturlig frem i denne teksten, gjennom fremstillingen av de fallgruver som eksisterer ved begge ytterpunktene av spenningsfeltet. Dale på sine side betegner dette som en «autoritativ autoritet», her fremstilt som en autoritet som trer frem for barnet som rett, som rimelig, som rettskaffen, der det som sies og gjøres står i sammenheng med det som er sant ut ifra kontekst, der andres personverdi står i fokus (Dale, 1986, s. 75). Vi ser altså at kontekst og personverdi kommer inn som nøkkelord i Dale sin fremstilling.

Viktigheten av å se autoritetens legitimitet som en funksjon av kontekst og personverdi kan tydeliggjøres gjennom et uendelig antall tankeeksperimenter. Dersom det for eksempel oppstår en alvorlig brann på en skole, vil lærerens bruk av strikt og beordrende grensesetting og autoritet bli oppfattet som rett og rimelig av de aller fleste, fordi den åpenbart har barnas personverdi for øyet. Den samme autoritetsutøvelsen vil derimot bli oppfattet som autoritær og urimelig dersom en elev ved et uhell mister en bok i gulvet. I en klasseromssituasjon, fremhever Dale, kan vektlegging på personverdi også ses på som vektlegging av gode læringsbetingelser og en elementær *normativ*

orden som tilsier fred og ro til å utføre de aktiviteter som fremmer læringen. For å opprette og opprettholde slike betingelser vil læreren ved mange tilfeller måtte utøve en tindrende klar autoritet som ikke tillater at den fornuftige læringssituasjonen tilintetgjøres av vilkårlige innfall fra lærer eller elever (Dale, 1986, s. 75).

Den nødvendige normative orden for å fremme gode læringsbetingelser, kan ses i lys av elevenes faktiske behov til fordel for uttalte behov. Elever vil i mange sammenhenger uttale behov, enten gjennom handling eller tale, som ikke fremmer gode læringsbetingelser og dermed motstrider deres faktiske behov for læring og danning. De normer som her fremmer gode læringsbetingelser kan derfor ses på som vektlegging av elevenes personverdi, og følgelig være gyldige – eller legitime. Å fremme en normativ orden som stadig går på akkord med elevenes uttalte behov, kan ses i sammenheng med Peters sine perspektiver omkring vektlegging av normer og verdier som viktigere enn andre (Peters, 1992, 116), som videre fremmer en faktor som den legitime autoriteten må være seg bevisst.

### 6.1.1 Autoritet som differensiering

Vi har av det ovennevnte sett at den legitime autoritetsutøvelsen begrunnes i allmenn normsetting som tar utgangspunkt i barnets personverdi. Likevel påpeker Dale at vi i den moderne tid opplever at den historiske erfaringen, som autoriteten begrunner sine normer i, ikke passer like godt lenger. Normsettingen vanskeliggjøres her av at det ikke lenger eksisterer en felles tradisjon å henvise til (Dale, 1980, s. 12-13). Dette reflekteres av Svendsen, som viser til at normsettingen i det førmoderne samfunn hadde en viss selvfølgelighet ved seg gjennom sin sosiale kontekst (Svendsen, 2013, 2013, s. 274), en kontekstavhengighet som er beskrevet tidligere i denne teksten. Som følge av den normative ubestemtheten, hevder Svendsen, er det sen-moderne mennesket på grensen til besatt av idealet om *selvrealisering* (Svendsen, 2013, s. 275). Den tysk-amerikanske filosofen og statsviteren Hannah Arendt undersøkte i 1954 autoritetsbegrepet gjennom publikasjonen «What is Authority». Her fremhever hun på samme måte som Svendsen og Dale den samme sen-moderne utviklingen i retning av normativ ubestemthet. Videre påpekes det at et resultat av dette har blitt en trend der det mest fundamentale normgrunnlaget skal dreie seg om utviklingen av organisert og sikret personlig frihet, hvorpå alt som kan tenkes å forhindre denne retningen antas å lede til det motsatte (Arendt, 1954). Vi kan her se en nær likhet mellom den trenden Arendt peker på, og frivekst modellen, som er problematisert ovenfor. Videre, hevder Arendt, tar dette idealet form som en stille enighet i samfunnet om at vi kan overse differensieringer og leve etter antakelsen om at alt til syvende og sist kan bety hva som helst – der differensiering bare er berettiget hvis den «definerer

våre personlige betingelser» for å sikre retten og friheten til å beholde legitimiteten i vår personlige overbevisning (Arendt, 1954).

Vi ser altså at samfunnet har utviklet seg i en retning der man i mindre grad aksepterer differensiering, fordi det må innebære at noen individers personlige overbevisning, eller selvrealisering, forfremmes til fordel for andres. Vi kan kanskje si at det moderne frihetsidealet her tar uttrykk som en avsmak mot differensiering omkring et allment normgrunnlag, fordi det antas at dette vil gå på akkord med og langt på vei undertrykke enkeltindividers frihet til selvrealisering og personlige overbevisning. I stedet for å anse likhet og rettferdighet som et uttrykk for at alle må forholde seg til det samme normgrunnlaget, har man snarere kommet frem til at likhet og rettferdighet er et uttrykk for alle individers rett til å etablere sitt eget normgrunnlag og sin egen personlige overbevisning. Den aksepterte differensiering ligger her i differensiering mellom individenes betingelser for selvrealisering, og ikke i differensieringen av allmenne normer og verdier der noen fremheves til fordel for andre. Avsmaken mot denne differensieringen kan her betraktes som en avsmak mot den legitime autoritet, som ifølge Arendt baserer seg på en overbevisning om differensieringens nødvendighet (Arendt, 1954).

Vi ser av det ovennevnte at den legitime autoriteten kjennetegnes av en normsetter som tar utgangspunkt i personverdi og edukantens faktiske behov, fremfor edukatorens vilkårlige rasjonalitet, eller edukantens uttalte behov. Videre ser vi at normsettingen og dermed autoriteten funderer på evne, vilje og frihet til å differensiere – ja, vi kan kanskje gå så langt som å si at autoritet *er* differensiering. Det store spørsmålet dreier seg kanskje om hvordan den legitime autoriteten skal kunne eksistere i en verden der slik differensiering blir bannlyst og individenes personlige betingelser, eller uttalte behov for selvrealisering stikker frem som et overordnet ideal. En slik verden kan kanskje sies å gjøre det ovennevnte vågestykke omkring autoritetsutøvelse enda vanskeligere å håndtere. Fra å risikere å miste anseelse og autoritet fra den eller de en fungerer som autoritet for gjennom feilslått autoritetsutøvelse, risikerer autoriteten nå både å bryte med forpliktende lovverk, samt miste anseelse i egen kultur – selv når autoritetsutøvelsen virker legitim. Det som ser ut til å savnes, er et autoritetsbegrep som både tillater autoriteten å differensiere mellom normer og verdier, og som evner å formidle disse på en måte som gjør at elevene anser dem som en integrert del av deres egen selvrealisering.

## 6.2 Frihetsorientert autoritet – et kompromiss mellom autoriteten og sen-moderniteten?

For å forsøke å løse det som av det ovennevnte kan se ut som en moderne autoritetskrise, vil jeg ta utgangspunkt i Myhre sin frihetsorienterte autoritet, som er nevnt ovenfor. Legitim autoritet i denne sammenhengen, er den som betrakter frihet som vilje og evne til å bestemme over seg selv etter normer som man frivillig gir sin tilslutning til (Myhre, 1981, s. 56). Vi ser altså at frivillighet og frihet kommer sterkt frem i dette autoritetsbegrepet. Idealet om selvrealisering blir ivaretatt gjennom elevenes frivillige tilslutning, og autoriteten blir ivaretatt gjennom muligheten til å differensiere i sin norm- og grensesetting. Dette kan på mange måter fremstå som utopi og et ideal enhver ville gitt sin tilslutning til dersom det var gjennomførbart. Det lar seg selvsagt ikke gjøre å utøve en autoritet, eller en grense- og normsetting som alle barn og unge til enhver tid tilslutter seg frivillig, men jeg vil likevel undersøke hva som kjennetegner et slikt ideal – slik at man også har muligheten til å strekke seg etter det i praksis og kanskje oppnå et nytt autoritetsbegrep som er tilpasset sen-moderniteten. Myhre hevder at man vil kunne få en slik tilslutning dersom man utviser autoritet innenfor tre ulike dimensjoner – «institusjonell autoritet», «personlig autoritet» og «saksautoritet». Vi ser altså at den legitime autoriteten, den frihetsorienterte, her blir delt inn i tre ulike varianter, som i sum strekker seg mot idealet. Jeg vil derfor innledningsvis undersøke dem hver for seg, før jeg ser dem i sammenheng.

### 6.2.1 Institusjonell autoritet

Myhre påpeker at den institusjonelle autoriteten dreier seg om den autoriteten en har i kraft av sitt embete, sin yrkestittel – og har kun legitimitet dersom den er et tjenlig middel i elevenes danning (Myhre, 1981, s. 59). Det vil si at det er institusjonens funksjon som gir autoriteten, og ikke institusjonen i seg selv. Friedrich påpeker at dersom man glemmer institusjonens funksjon, men heller tenker autoritet med henvisning til embete – eller stilling, dreier det seg ikke om autoritet, men utelukkende om makt (Friedrich, 1970, s. 107). Denne oppfatningen reflekteres av Falbel, som fremhever at autoritet utelukkende basert på uniformer og titler er falske kriterier for autoritet (Falbel, 1993, s. 126). Arendt fremhever at den institusjonelle autoritetens legitimitet er et resultat av at dens kilde stammer fra eksterne krefter som er sterkere enn autoriteten selv (Arendt, 1954). Skolen som institusjon er altså ikke sterkere enn det formål dens autoritet finner legitimitet i, og det lovverk eller kode som regulerer formålet. På den måten er den institusjonelle autoriteten begrunnet av andre enn dem som til enhver tid besitter den. Med Myhre sin beskrivelse tatt i betraktning, vil

derfor skolen miste sin legitime institusjonelle autoritet dersom den viser seg ikke å være et tjenlig middel for danning og utdanning.

Den ovennevnte autoritetskrisen i skolen med hensyn til norm- og verdisetting, kan kanskje være en medvirkende årsak til den ovennevnte trenden i den sen-moderne skolen, som Isaksen ovenfor betegnet som «evidensialisme», der skolene i tiltakende grad betrakter dens funksjon som et objektivt vitenskapelig anliggende (Isaksen, 2011, s. 282). I boken «Hva skjer med skolen?» fremhever utdanningsforskerne Sylvi S. Hovdenak og Jannicke H. Stray at en i nyere tid har sett et brudd på det man tradisjonelt har oppfattet som skolens rolle i samfunnet. Fra å diskutere skolen i dikotomien danning/utdanning av hele mennesket, diskuterer man nå skolen mer i konteksten kunnskap/økonomi (Hovdenak & Stray, 2015, s. 17-18). Denne trenden har ført til at begrepet «kunnskapsøkonomien» står sterkt i dagens skolesystem, noe som ifølge samfunnsviter Tine S. Prøitz har sørget for at det legges sterke sentrale føringer med hensyn til læringsmål og læringsutbytte. Å arbeide med læringsutbytte, hevder Prøitz, handler om å bestemme konkrete læringsmål og så planlegge undervisning og innhold deretter (Prøitz, 2015, s. 15).

Skolens overordnede funksjon etter denne logikken, dreier seg ikke så mye om normer og verdier i danningen, men om konkret kunnskap som har den nyttefunksjonen dagens kunnskapsøkonomi og arbeidsmarkedet krever. Etter å ha mistet sin institusjonelle autoritet omkring utviklingen av elevenes allmenne normer og verdier, eller danning, har kanskje skolen forsøkt å gjenvinne den gjennom en sterkere vektlegging av resultatoppnåelse og målbar kunnskapstilegnelse begrunnet i kunnskapsøkonomiens videre overlevelse. Mer enkelt forklart kan vi kanskje forstå det som at skolen har mistet sin institusjonelle autoritet omkring danning, men gjenvunnet den gjennom utdanning. I stedet for å være en autoritetsbærer med hensyn til utviklingen av den menneskelige karakter, er skolen nå nærmest utelukkende en autoritetsbærer omkring målbar kunnskap og utviklingen av karakterer knyttet til testresultater. På den måten har skolen funnet en trygg havn i den ovennevnte autoritetskrisen. Samfunnet har kanskje gjort de aspekter ved tilværelsen som ikke er målbare, som moral, etikk, normer og verdier, til et personlig anliggende og følgelig utenfor autoritetens virkeområde, noe som har ført til at autoriteten har måttet flytte seg over til det målbare, objektive og resultatorienterte. Vi blir derfor nødt til å utvide den frihetsorienterte autoritetsbegrepet til flere dimensjoner. Én av disse er som nevnt ovenfor den *personlige autoriteten*.

## 6.2.2 Personlig autoritet

Myhre påpeker at innenfor den frihetsorienterte autoriteten, vil den personlige dimensjonen dreie seg om den respekt som oppdrageren skaper hos barnet, fremfor alt på grunn av sin livskvalitet. Hvis den personlige autoriteten får barnets tillit, vil barnet etterlikne og langt på vei gjøre oppdragerens tanker, handlinger og følelser til sine egne. Med tid og stunder vil den unge oppleve normenes egenverdi og heller knytte autoriteten til en indre opplevelse av det ideelle (Myhre, 1981, s. 62). Vi ser altså at Myhre beskriver den personlige autoriteten som et resultat av den voksnes forbilledlige væremåte og de positive effekter den voksne utstråler. Professor i pedagogisk filosofi ved Universitetet i Oslo, Hansjörg Hohn, reflekterer noen av de samme prinsippene i det han betegner som «det idealiserte foreldrebildet». Her påpekes det at barnet fra tidlig alder konstruerer et slags fullkomment bilde av foreldrene sine som det gjennom identifisering blir en del av. På den måten beveger barnet seg over tid fra å anse foreldrene som et ideal, til å etablere et selv-ideal gjennom å gjøre foreldrenes verdier til sine egne (Hohn, 2004, s. 132). Dette kan overføres til autoritetsbegrepet i skolen og reflekteres kanskje av Falbel sin henvisning til psykoterapeuten Jean Liedloff (1975). Liedloff hevder at en lærer skal være et eksempel for eleven i kraft av de handlinger læreren gjør av eget personlige engasjement, fremfor å sette barnets interesser og behov i den egoistiske situasjonen å være i fokus for oppmerksomheten. Dersom læreren heller demonstrerer og eksemplifiserer sitt personlige engasjement for saken, vil barnets deltakelse bygge på gryende interesse – eller frivillighet. Dette vil føre til at eleven anser læreren som en naturlig demonstratør og instruktør (Falbel, 1993, s. 141).

Elementer av denne typen personlig autoritet kan spores tilbake til blant andre den engelske filosofen John Locke, som på 1600-tallet beskrev sine perspektiver på autoritet og dyd i utgivelsen «Some thoughts» fra 1693. I Kjetil Steinsholt sin referanse til John Locke i boken «Pedagogikkens mange ansikter», beskrives autoriteten som virkningsfull først når barnet ikke merker dens tilstedeværelse, men snarere anerkjenner den nødvendige atferden autoriteten forfekter, som god atferd. Videre, hevder Locke, er det avgjørende at autoriteten ikke skal tvinge, men motivere – slik at barnet opplever at den fritt velger det som er autoritetens, og i forlengelse dydens vilje (Steinsholt, 2004, s. 109-110). Likevel er det veien til frivillighet som skiller John Locke sitt perspektiv på autoriteten fra den personlige autoriteten ovenfor. En mer inngående analyse av John Locke sine «metoder» demonstrerer flere aspekter ved autoriteten enn de utelukkende motiverende og frisettende. Blant annet fremheves det at autoriteten skal utøve en oppdragerstil som i barndomsårene skal være preget av frykt, underdanighet, streng disiplin og lydighet – der det skal settes klare grenser for hva barnet kan erfare (Steinsholt, 2004, s 109).

Vi ser med andre ord at rigide grenser og frykt fremheves som virkemidler for at autoriteten over tid skal bli «usynlig» og tilsynelatende fritt tilsluttet av barnet. Her tenkes det at dersom man smaler inn handlings- og erfaringsrommet til barnet fra tidlig av, vil det heller ikke oppdage de uønskede alternativene til de verdier og dyder autoriteten formidler, og dermed anta at sin egen tilslutning er et frivillig resultat av egen rasjonalitet og eget standpunkt omkring dyden og den ønskede atferd. Dette kan i ytterste konsekvens ses i sammenheng med den ovennevnte autoritær autoriteten som «oversimplifiserer» virkeligheten og gjennom tvang skaper en illusjon av frivillig tilslutning.

Som nevnt tidligere, virker det som at sen-moderniteten har gjort denne strenge disiplineringen og kravet om lydighet mindre akseptabel og gjennomførbar. Dette gjør det naturligvis enda mer krevende å utøve en personlig autoritet lik den ovenfor og det er kanskje her skillet mellom førmoderne og moderne personlige autoritet ligger. I stedet for å ta utgangspunkt i frykt og rigide grenser, har vi sett at Myhre vektlegger formidling av egen «livskvalitet» som faktor for frivillig tilslutning og følgelig personlig autoritet. Med andre ord så forfektes det at en i stedet for å snevre inn handlings- og erfaringsrommet til den unge og på den måten tvinge barnet inn i autoritetens retning, skal tilslutningen oppnås som følge av økt forlokkethet. Men også her har vi sett at det eksisterer fallgruver. For hva om den økte forlokketheten beror på det Skjervheim ovenfor beskrev som «overtaling» og «retorisk talekunst», et autoritært virkemiddel som vi allerede har etablert at kan skape den samme illusjonen av frivillig tilslutning? Hva om den voksne manipulerer barna gjennom et falskt bilde av livskvalitet og på den måten fremstår forlokkende? Det som kanskje kan sikre den personlige autoritetens legitimitet, er den tredje og siste dimensjonen i Myhres frihetsorienterte autoritetsbegrep – nemlig *saksautoritet*

### 6.2.3 Saksautoritet

Den tredje dimensjonen innen autoritetsbegrepet kommer til uttrykk gjennom en anerkjennelse av at autoriteten kan og vet mer enn den unge på bestemte områder. Dette betegner Myhre som saksautoritet (Myhre, 1981, s. 60). Dersom man begrenser autoritet til et spørsmål om å adlyde ordre, undergraver vi den legitime autoritet som bygger på viten og erfaring (Falbel, 1993, s. 132). Friedrich reflekterer dette med at når en tilslutter seg autoriteten til læreren eller legen, gjøres dette basert på antakelsen om at deres tittel er begrunnet i erfaring og innsikt som de med nok tid til rådighet kunne formidlet til oss på en overbevisende måte (Friedrich, 1970, s. 110). Som vi ser, så er den institusjonelle autoriteten på mange måter begrunnet i saksautoritet. Videre vil en i

skolesammenheng oppnå saksautoritet ved å skape en annerkjennelse blant elevene om at læreren har erfaring og innsikt som de selv ikke besitter, men som det er viktig at de opparbeider seg. For at denne annerkjennelsen skal være reell må den, som nevnt ovenfor, ikke oppnås som følge av «overtaling».

I stedet kan vi kanskje si at en saksautoritet mestrer det Skjervheim her beskriver som «overbevisning». I stedet for å inngå i et subjekt/objekt-forhold gjennom «overtaling», der målet til autoriteten er å overføre, eller plante egne meninger i mottaker gjennom retorisk talekunst, vil man med overbevisning gå inn i et subjekt/subjekt-forhold. Her dreier det seg i liten grad om meninger, men heller om innsikt. Dersom det er virkelig innsikt, vil den bli forstått likt av begge to, og den unge sin tilslutning er derfor basert på frivillighet (Skjervheim, 1992, s. 74). Vi kan kanskje forstå dette som at man gjennom «overtaling» ikke benytter seg av saksautoritet, og at tilslutning dermed baserer seg på at den unge underkaster seg meningene til autoriteten gjennom ikke å se andre utveier enn å tilslutte seg dem. Gjennom overbevisning vil det snarere dreie seg om sann innsikt og ikke bare meninger, noe som gjør at tilslutning her dreier seg om en felles og virkelig forståelse av innsikten, som den unge videre kan gjøre hevd på og argumentere positivt for, eller for den saks skyld utvide til innsikt som ikke engang autoriteten besatt.

Her kan vi kanskje identifisere en konflikt mellom saksautoritet og Dale sine perspektiver omkring den legitime autoritetens nødvendige asymmetri. For vil en ikke gjennom overbevisning bevege seg opp i symmetrien, der argumenter og begrunnelser rår og autoriteten ikke hører hjemme? Det er kanskje rimelig å anta at det kan eksistere en viss form for autoritet, også i symmetrien – eller rettere sagt som et resultat av et vellykket opphold i den. Vi har allerede etablert at autoriteten ikke kan eksistere i symmetrien der argumenter og begrunnelser er overordnet – men gjennom elevens opplevelse av overbevisning i symmetrien vil den voksne antakelig kreere en antakelse hos den unge om at den voksne er verdt å lytte til i fremtiden. På den måten kan vi si at autoriteten har, til tross for å bevege seg ut av seg selv i symmetrien, gjennom den samme akten skapt økt autoritet når kommunikasjonsforholdet vender tilbake til det asymmetriske.

Likevel er det verdt å merke seg at denne distinksjonen kun fungerer som en grov rettesnor. I en ideell symmetri mellom lærer og elev vil riktignok ikke autoriteten eksistere, men en slik symmetri vil antakelig være umulig å oppnå i den praktiske situasjon. Kommunikasjonsforholdet i en hvilken som helst situasjon mellom lærer og elev kan være saklig orientert, men til syvende og sist vil partene aldri komme helt ut av det asymmetriske kommunikasjonsforholdet. Likevel foretas distinksjoner av denne typen for å illustrere at graden av asymmetri, og graden av autoritet naturlig varierer med hensyn til kontekst – en erkjennelse som er avgjørende for å utøve en legitim autoritet.



## 6.3 Legitim frihetsorientert autoritet – sammenhengen mellom de tre dimensjonene

Vi har i gjennomgangen av de tre dimensjonene til Myhre sitt frihetsorienterte autoritetsbegrep sett flere ulike uttrykksformer for autoriteten. I denne delen skal vi se nærmere på sammenhengen mellom disse og hvordan de samhandler og er gjensidig avhengig av hverandre for at summen av dem utgjør en legitim autoritet i møte med den sen-moderne autoritetskrisen. Her vil jeg innledningsvis se sammenhengene deskriptivt, med utgangspunkt i de ovennevnte beskrivelsene av dem, før jeg ser dem i lys av metaforene til Peters som er illustrert tidligere i teksten.

### 6.3.1 Forbindelsen mellom institusjonell autoritet og saksautoritet i ulike okkupasjoner

Som tidligere nevnt har den institusjonelle autoriteten sin begrunnelse i saksautoriteten. I den grad man anser en stilling, tittel eller funksjon som en autoritet, beror det på en antakelse om at den personen som besitter funksjonen har fått den tildelt som følge av kompetanse, kunnskap og egenskaper vedkommende har demonstrert som reelle i forkant av tiltredelsen. Her kan vi ta et eksempel med hensyn til Dale sin asymmetri/symmetri dikotomi. Dersom en kunde oppsøker en advokat i forbindelse med en sak kunden ønsker å fremme, vil kunden som utgangspunkt oppfatte seg selv om asymmetrisk stilt overfor advokaten. Det er i dette øyeblikket kunden opplever den institusjonelle autoriteten – fordi kunden på forhånd antar at advokaten har saksautoritet, eller kompetanse, kunnskap og egenskaper som kunden selv ikke har. Her har kunden en antakelse om asymmetri – en opplevelse av institusjonell autoritet. Etter hvert som kunden og advokaten arbeider med den aktuelle sak, vil kunden gradvis oppleve advokatens saksautoritet. Basert på det ovennevnte, vil dette bero på at advokaten klarer å overbevise kunden om den kunnskapen og innsikten advokaten formidler. I disse stundene opphører autoriteten, eller asymmetrien mellom kunde og advokat, men resultatet blir likevel at kunden gjennom saksautoritet får bekreftet at den institusjonelle autoriteten til advokaten er reell, og dermed vil den institusjonelle autoriteten, eller den asymmetriske antakelsen, vedvare før neste møte.

I denne situasjonen dukker det likevel opp en ny erkjennelse. For dersom denne prosessen får pågå lenge nok, vil ikke kunden og advokaten på et gitt tidspunkt oppnå den samme saksautoritet som et resultat av at kunden blir overbevist om alle de forhold som utgjør advokatens saksautoritet? Videre har vi sett at den institusjonelle autoriteten eksisterer i kundens antakelse om saksautoritet, eller antakelsen om asymmetri med hensyn til kunnskap og kompetanse. Dersom denne asymmetrien opphører, vil i forlengelse også den institusjonelle autoriteten opphøre. I så fall

har vi en situasjon der kunden og advokaten blir symmetriske – det vil si at kunden blir *selvstendig* med hensyn til den saken kommunikasjonsforholdet tok utgangspunkt i, slik at advokaten blir overflødig. Her er det viktig å påpeke at en slik utvikling mellom kunde og advokat aldri vil kunne bli fullbyrdet i den praktiske situasjon. Det er naturligvis ikke slik at den reelle situasjonen i et slikt kommunikasjonsforhold får pågå lenge nok, eller at advokaten har evne og handlingsrom til å overbevise kunden om alle de aspekter ved saksforholdet som utgjør advokatens saksautoritet.

Likevel ser vi her et grunnleggende aspekt ved forholdet mellom institusjonell autoritet og saksautoritet i danningen. Dale fremhever at en legitim autoritet i oppdragelsen anser seg selv bare som foreløpig (Dale, 1986, s. 75). Der hensikten med kommunikasjonsforholdet mellom kunde og advokat er at saksforholdet skal oppklares ved hjelp av asymmetrien, er hensikten i kommunikasjonsforholdet mellom lærer og barn at barnet skal bli selvstendig – at autoriteten og asymmetrien mellom dem skal opphøre når barnet ikke lenger er et barn, eller når den udannede ikke lenger er udannet. Vi ser altså at målet om selvstendighet skiller disse autoritetene fra hverandre. En måte å tenke seg dette, er at når den udannede blir dannet, i den grad den tilstanden eksisterer, så opplever den ikke lenger at læreren har institusjonell autoritet – på dette området. Det vil i så fall bety at den dannede voksne er symmetrisk stilt overfor læreren hva danning angår, uavhengig av okkupasjon. Den voksne skal selv bidra til danning av egne barn og skolen blir dermed en symmetrisk stilt samarbeidspartner i så henseende. Vi ser altså at skolens dannelsingsoppdrag ikke bare dreier seg om å danne elevene til selvstendige voksne – det skal også sørge for at den neste generasjonen barn og unge dannes av selvstendige voksne utenom skoletid. Både den institusjonelle autoritet og saksautoritet er bare vellykket i denne sammenhengen, dersom de sammen fører til en gradvis utslettelse av seg selv gjennom barnets vei mot selvstendighet.

I tillegg til denne distinksjonen omkring formål og hensikt med autoritetsutøvelsen, er det et annet forhold som skiller autoriteten til en advokat, en lege, eller en hvilken som helst annen funksjon i samfunnet fra autoriteten til en lærer, eller en oppdrager. I en danningssituasjon er det normer og verdier som ligger til grunn for saksforholdet – et saksforhold den unge ikke nødvendigvis oppsøker, eller anser som grunnlaget for kommunikasjonsforholdet. Det er kanskje dette aspektet som nødvendiggjør Myhre sin personlige autoritetsdimensjon.

### 6.3.2 Personlig autoritet i lys av institusjonell autoritet og saksautoritet

Vi har altså sett at både den institusjonelle autoriteten og saksautoriteten er gjensidig knyttet til hverandre i danningprosessen. Her skal den institusjonelle autoriteten gjennom både normsetting og kunnskapsformidling, eller saksautoritet, sørge for at den unge før neste samhandling antar at

den voksne besitter kunnskap og innsikt som den unge mangler og har bruk for. Som nevnt, så kan det være utfordrende å skape denne antakelsen i barnet, dersom den foregår utelukkende som følge av symmetrisk informasjonsformidling. Den unge er ikke nødvendigvis interessert, mottakelig for, eller oppmerksom på innholdet på samme måte som en kunde er i et kommunikasjonsforhold med egen advokat. Dette gjør at for eksempel en lærerautoritet må formidle mer enn bare saksautoritet for å bevare sin institusjonelle autoritet og troverdighet lenge nok til at eleven med rette kan løsrive seg den som et selvstendig voksent individ.

Som nevnt ovenfor påpeker Myhre at læreren også må få barnets tillit som følge av at den demonstrerer sin egen livskvalitet. Vi kan kanskje se på det som at den personlige autoriteten gjør barnet oppmerksom omkring den saksautoriteten læreren ønsker å formidle. Dette kan kanskje komme som en følge av at det asymmetriske kommunikasjonsforholdet hovedsakelig dreier seg om normer og verdier – sider ved tilværelsen som ikke like lett lar seg avgrense og deskriptivt formidle sammenliknet med et juridisk, eller andre «skolske» saksforhold. Den personlige autoriteten blir på mange måter et demonstrativt bevis for barnet om at den saksautoriteten læreren besitter endrer tilværelsen til det bedre. Med gjensidig effekt ser vi og at saksautoriteten gjennom overbevisning blir et demonstrativt bevis på at den personlige autoriteten ikke er falsk, eller korrumpert. I den sen-moderne verden der både disiplinering og distinksjon omkring rett og galt har mistet anseelse, er det kanskje nettopp gjennom den personlige autoriteten, som i sin demonstrative form utviser en appetitt til livet og verden som barnet hjelpeløst beundrer og beskuer som uimotståelig tiltrekkende og dermed også tilslutter seg, at autoriteten kan gjenvinne sin plass. Derav kan vi kanskje si at den motiverer til den nødvendige frivilligheten i tilslutningen til autoritetens normsetting. På den måten henger både institusjonell autoritet, personlig autoritet og saksautoritet uløselig sammen og kanskje er det bare summen av disse som utgjør en grense- og frissettingspraksis, eller autoritetsutøvelse, som kan overleve sen-modernitetens krav til selvrealisering og videre fremstå som legitim i danningen.

### 6.3.3 Frihetsorientert autoritet – en sen-moderne innvielse til tradisjonell sivilisasjon

Vi har av det ovennevnte sett at Myhre sitt frihetsorienterte autoritetsbegrep består av tre ulike autoritetsdimensjoner. Videre har vi sett at til tross for deres noe ulike meningsinnhold, har de flere overlappingspunkter og er gjensidig avhengig av hverandre for å oppnå sin rettmessige funksjon. Kanskje er det manglende evne til å formidle en autoritetsutøvelse der disse tre dimensjonene harmonerer, som er årsaken til de negative resultatene omkring bråk og uro i norske skoler, som jeg

innledningsvis henviste til i denne teksten. Kanskje er det også manglende vektlegging av autoritetsbegrepet i lærerutdanningen og en anerkjennelse av autoritetens sentrale rolle i dannelsesprosessen, som er årsaken til at jeg opplevde en ubalanse med hensyn til det pedagogiske paradoks og spenningsfeltet mellom grense- og frisetting i praksis. Kanskje er det nettopp en manglende opplevelse av tilhørighet til felles normer og verdier som er med på å skape de utfordringene omkring mental helse det vises til i innledningen.

Å forstå autoritetens funksjon i den sen-moderne danningen viser seg som en kompleks affære – kanskje best forklart gjennom linsen til Peters (1992) ovennevnte metafor. For å komme i posisjon til å fungere som en autoritet i danningen, må den voksne ha et embete eller en rolle som det knyttes autoritet til. Dette kan være alt fra far eller mor, til lærer eller idrettstrener. Vi kan kanskje tenke oss at dersom den voksne skal ha en virkelig institusjonell autoritet, må vedkommende selv befinne seg innenfor sivilisasjonens bymurer, et rom der prøving og feiling gjennom generasjoner har skapt en sivilisert verden med normer og grenser som har vist seg som særlig verdifulle. Likevel hjelper det ikke bare å befinne seg der – den voksne må også ta ansvar og stå for de normene og verdiene, eller bymurene, som grensesetter den unge på innsiden. Dette kan kanskje ses i lys av Arendt (1954) beskrivelser i «The crisis of education». Her hevder Arendt at autoriteten hviler på dens evne og vilje til å ta ansvar for en felles og allerede eksisterende verden. Her må den unge beskyttes mot en overdreven eksponering i offentligheten, eller verden, men like fullt må også verden beskyttes mot den unge og uferdiges naturlige angrep og uforsiktighet (Arendt, 1954). Vi ser altså at bymurene både beskytter barnet mot verden, og verden mot barnet. Autoriteten her dreier seg om dens evne til å stå ansvarlig for den verden barnet gradvis skal utvikle seg til å beherske og forhåpentligvis forbedre. Autoriteten skal ikke hovedsakelig oppfordre til, eller underbygge den unges fundamentalt egosentriske, uttalte behov for opposisjon mot det tradisjonelle og normsatte. Derfor, hevder Arendt, må skolen være grunnleggende konservativ – der de tradisjonelle normene bevares og beskyttes (Arendt, 1954).

I den sen-moderne tid der selvrealisering stikker frem som det mest fundamentale idealet i vår kultur, kreves det en sterk vektlegging av frivillighet og frisetting fra autoritetens side. For å unngå de fallgruver vi har identifisert gjennom autoritetsfornektelse, har vi kommet frem til at autoriteten må sørge for barns tilslutning omkring dens normsetting. Likevel har vi også etablert at tilslutningen må unngå de fallgruver vi har identifisert gjennom en autoritær autoritet og at den i sen-moderne tid må skje på andre premisser enn den mer tradisjonelle tvang- og grensesettingspraksisen som blant andre John Locke, som er nevnt i kapittel. 6.2.2, forfektet på 1600-tallet. Her antydes det at autoriteten snarere må utvise et genuint og personlig engasjement for de normene som skal gjelde innenfor bymurene, slik at det for den unge og usiviliserte blir

formidlet en sterk antakelse om at det foregår noe av spesiell verdi. Ved å utvise en slik personlig autoritet, der normene synlig har preget autoritetens livskvalitet til det bedre, kan vi kanskje tenke oss at autoriteten kan motivere barnet til *frivillig* å ta steget på innsiden av bymurene – eller tilslutte seg normsettingen – for å gi sivilisasjonen en sjanse, fremfor å bli værende på utsiden der den negative friheten – eller autoritetsfornektelsen – eskalerer i et barbarisk anarki, for så ved makt bli rammet inn av bymurer med utgangspunkt i enkelte barns usiviliserte og ofte egosentriske sinn. Her kan vi kanskje si at den tradisjonelle grense- og normsettingen tar utgangspunkt i den unges selvrealisering.

Likevel er det heller ikke tilstrekkelig at autoriteten bare tar ansvar for verden, eller for de normer og verdier som eksisterer på innsiden av sivilisasjonens bymurer gjennom en personlig autoritet som skaper en frivillig tilslutning fra barnets side. På innsiden av bymurene må ikke autoriteten bare være personlig engasjert, men også ha nødvendig saksautoritet. Gjennom denne kan man ved å justere på graden av asymmetri, eller autoritet, ved hjelp av takt og pedagogisk skjønn, også utvide barnets rasjonalitet og dele den innsikten som over tid vil *overbevise* barnet om at det er på innsiden av sivilisasjonens bymurer, med alle tilhørende begrensninger, vedkommende vil finne tilværelsen – eller verden – mest meningsfull og fullstendig. Her kan vi tenke oss at graden av asymmetri, eller autoritet, reduseres mens graden av overbevisning øker over tid – slik at den unge, når den ikke er ung lenger, ikke bare behersker den eksisterende sivilisasjonen, men kan og utvide dens kollektive rasjonalitet og forståelseshorisont, eller bymurenes grenser, til det beste for fellesskapet – fremfor å forlate det og vende tilbake til det barbariske tomrommet det ble født inn i. I så fall kan vi kanskje si at man gjennom legitim autoritet har oppnådd en positiv frisettingspraksis, fremfor en negativ.

## 7 Avsluttende kommentarer

Som vi kan trekke ut av denne teksten, stilles det store krav til autoriteten dersom danningen skal bestå av den rette frihetsorienterte autoritetsutøvelsen. En lærer må ikke bare «vite om» hva som fungerer i klasserommet. Det er kanskje ikke nok å vite at gode relasjoner og proaktiv ledelse av læring er nøkkelen til suksess. Det er virker ikke å være tilstrekkelig å betrakte danningen utelukkende som et materialistisk objektivt anliggende, der en kausalt kan skjematisk årsak/virkningsforhold og videre anta at det finnes en «sann metode» for danning. Dette blir som tidligere nevnt det Skjervheim betraktet som normer og verdier basert på et «nyttebehov». Basert på denne gjennomgangen av autoritetsbegrepet, har vi sett at læreren også må la sin egen personlighet integreres i en lang tradisjon av normer og verdier som læreren ikke bare «må formidle», men «ikke klarer å la være å formidle». Dette engasjementet må begrunnes og demonstreres gjennom fornuft og innsikt i både mellommenneskelige og saklige forhold. Dette krever åpenbart både personlighet, kunnskap, kompetanse og erfaringer på et langt høyere plan enn det vi kanskje kan forvente av dagens lærerutdanning. Kanskje er et sterkere fokus på lærerens nødvendige autoritet nøkkelen.

Basert på de teoretiske perspektivene, den dialektiske pedagogisk-filosofiske analysen av dem og de «mentale endestasjonene» dette har brakt meg til, opplever jeg at jeg har fått dypere innsikt i problemstillingen omkring grense- og frisetting i danningen og den problematikken jeg og de kolleger jeg har drøftet saksforholdet med har opplevd i praksis etter lærerutdanningen. Det virker å være en oppfatning i dagens lærerutdanning, og samfunn, som dreier seg om at frisettingsidealer som inkludering, toleranse, mangfold og anerkjennelse i stor grad eksisterer i et vakuum, eller i et tomrom. Dette vil si at frisettingen blir det som i denne teksten betraktes som negativ, der friheten er et resultat av at frisettingen omgår de faktorene som ved første øyekast kan se ut til å forhindre den. Kanskje dagens lærerutdanning i stor grad anser den grunnleggende spenningen mellom grense- og frisetting som et antinomisk spenningsforhold, slik Myhre beskriver i kapittel 2.5, og dermed betrakter disse som gjensidig utelukkende?

Med en slik tilnærming er det naturlig å betrakte frisetting som et fravær av grensesetting og differensiering. Toleranse her blir dermed et fravær av tilstrekkelig differensiering mellom det tolerante og intolerante. Inkludering blir videre et fravær av tilstrekkelig differensiering mellom det som bør inkluderes og det som ikke bør inkluderes. Mangfold blir her et fravær av tilstrekkelig differensiering mellom hensiktsmessig variasjon og ugunstig variasjon. Anerkjennelse blir et fravær av tilstrekkelig differensiering mellom kvaliteter som er verdige og kvaliteter som er uverdige. Den grunnleggende «koden», eller «fabrikkinnstillingen» ved denne måten å betrakte disse idealene, er at den i for liten grad ikke tillater seg å begrense idealenes rekkevidde og dermed mister dem samtidig sin virkelige eksistens. En åpenbar risiko her, er at man kan havne i en situasjon der man

tolererer det intolerante, inkludere det ekskluderende og anerkjenner det utilgivelige.

Som tidligere nevnt ser vi på den andre siden en motsatt tendens med hensyn til den skolepolitiske resultatstyringsideologien og de normer som her styrer kunnskap- kompetanse og ferdighetstilegnelse. Her har tendensen snarere pekt i retning av tydelig differensiering av hva som er rett og ønskelig til fordel for feilaktig og uønsket kunnskap, basert på en markedsorientert vektlegging av empiriske, målbare objektive kriterier. Således kan man kanskje betrakte en polarisering omkring danning/utdanning dikotomien i lys av Klafki sin kategorisering i kapittel 3. Danningen virker her å ha tatt en ytterliggående formal form, mens utdanningen ser ut til å ha tatt steget inn den ytterliggående materiale formen. Årsaken til denne utviklingen er vanskelig å definere. Kanskje er en medvirkende årsak at verden i sen-moderne tid har blitt høyteknologisk og sterkt gjennomsyret av antakelsen om at positivistisk vitenskap, eller evidensialisme, og materiale perspektiver er den eneste vei til virkelig sannhet og kunnskap – noe som kan medføre at de områder der denne vitenskapen ikke ser ut til å være like anvendelig heller blir overlatt til det fullstendig personlige og subjektive. Dette har vi sett at vil få fatale konsekvenser for autoriteten i danningen og den grunnleggende balansen mellom grense- og frisetting.

Kanskje er det på tide at lærerutdanningen, og i forlengelse samfunnet, gjenreiser bymurene rundt de normer og verdier i danningen som over generasjoner har vist seg å være særlig verdifulle, samtidig som man river ned noen av de bymurene som i dag isolerer skolens kunnskapssyn til det snevre og strengt målbare i utdanningen. Til det virker det å være avgjørende at autoriteten får sin renessanse.

## 8 Referanser/litteraturliste

Arendt, H. (1954). *The crisis in education*. Hentet fra:

[https://thi.ucsc.edu/wp-content/uploads/2016/09/Arendt-Crisis\\_In\\_Education-1954.pdf](https://thi.ucsc.edu/wp-content/uploads/2016/09/Arendt-Crisis_In_Education-1954.pdf)

Arendt, H. (1954). *What is Authority?* Hentet fra:

<https://www.pevpat-ugent.be/wp-content/uploads/2016/09/H-Arendt-what-is-authority.pdf>

Bollnow, Otto Friedrich ([1959] 1969): *Eksistensfilosofi og Pedagogikk* [Existenzphilosophie und Pädagogik] (Overs. Reidar Myhre) Oslo: Fabritius forlagshus.

Briseid, L.-G. (2013). Klasseledelse i et dannelsesperspektiv. I Christensen, H. & Ulleberg, I. (red.), *Klasseledelse, fag og danning* (1. utg., 1. opplag, s. 21-39). Oslo: Gyldendal Akademisk

Brunstad, P.-O. (2010). Diskontinuitetens pedagogikk. I Rise, S. (red.), *Dannelsesperspektiver: Teologiske og filosofiske syn på danning i antikken og i moderne tid* (241-261). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Dale, E.L. (1980). *Hva er oppdagelse? En studie i sosialpedagogikk – og et oppgjør med «alternativ pedagogikk»*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag A/S.

Dale, E.-L. & Krogh-Jespersen, K. (2004). *Uddannelse og dannelse: Læsestykker i pædagogisk filosofi*. Århus: Forlaget Klim.

Dale, E.L. (1986). *Oppdragelse, ideologikritikk og pedagogikk*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag A/S.

Doseth, M. (2011). Paideia – selve fundamentet for vår forståelse av dannelse. I Steinsholt, K. & Dobson, S. (red.), *Dannelse: Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (s. 13-39). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Falbel, A. (1993). *Skole eller livet! Om struktur, autoritet og frihet i barns liv*. Namsos: Pedagogisk Psykologisk Forlag AS.

Forskrift om rammeplan for lærerutdanning i praktiske og estetiske fag for trinn 1–13 (2020).

*Forskrift om rammeplan for lærerutdanning i praktiske og estetiske fag for trinn 1–13* (LOV-2005-04-01-15-§3-2). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2020-06-04-1134>

Friedrich, C.-J. (1970). *Politisk teori – en introduksjon*. Viborg: Jørgen Paludans forlag.

Gadamer, H.-G. (1990). *Sannhet og metode: Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax forlag A/S.

Gundem, B.-B. (2011). *Europeisk didaktikk: Tenkning og viten*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Hohr, H. (2016). Oppdragelse som moralsk oppgave. I Kvamme, O.-A., Kvernbekk, T. & Strand, T. (red.), *Pedagogiske fenomener* (s. 127-134). Oslo: Cappelen Damm AS.



- Isaksen, V. (2011). Evidensbasert praksis og danning: Pedagogisk praksis – i spenningsfeltet mellom evidens og danning. I Steinsholt, K & Dobson, S. (red.), *Danning: Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (s. 279-295). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Klafki, W. (2013). Kategorial danning. I Erling L. Dale (Red.), *Om utdanning: klassiske tekster* (1. utgave, 8. opplag, s. 167-203). Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Kvamme, O.-A., Kvernbekk, T. & Strand, T. (red.). (2016). *Pedagogiske fenomener*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Kvernbekk, T. (2016). Mål-middel-tenkning. I Kvamme, O.-A., Kvernbekk, T. & Strand, T. (red.), *Pedagogiske fenomener* (s. 155-164). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Løvlie, L. (2016). Instrumentalismen og politisering av skolen. I Kvamme, O.-A., Kvernbekk, T. & Strand, T. (red.), *Pedagogiske fenomener* (s. 343-352). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Meld. St. 22 (2010-2011). «Motivasjon og mestring for bedre læring – felles satsing på klasseledelse, regning, lesing og skriving». Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/?ch=1>
- Molander, A. & Terum, L.-I. (red.). (2008). *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Myhre, R. (1981). *Autoritet og frihet – Hvor fri bør oppdragelsen være?* Oslo: Fabritius Forlagshus.
- Myhre, R. (1980). *Innføring i pedagogikk: Pedagogisk filosofi* (2. utg.). Oslo: Fabritius Forlagshus.
- Nicolaisen, R.-F. (2003). *Å være underveis: Introduksjon til Heideggers filosofi*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Oettingen, A.-V. (2004). Jean-Jacques Rousseau: Den moderne – paradoksale – oppdragelse. I Steinsholt, K & Løvlie, L. (red.), *Pedagogikkens mange ansikter: Pedagogisk idéhistorie fra antikken til det postmoderne* (s. 114-125). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-2020-06-19-91). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Peters, R.-S. (1992). Utdanning som innvielse. I E.-S. Dale (Red.), *Pedagogisk filosofi*. (S. 105-130). Oslo: Ad Notam Gyldendal AS.
- Rødal, A. & Vartum, M. (2018). *Elever rapporterer at uro i skolen er et utbredt problem og at lærere strever med å håndtere dette*. Hentet fra:  
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/60--av-elevene-blir-forstyrret-av-uro-i-klasserommet/>
- Sennet, R. (1980). *Authority*. New York: W.W. Norton & Company, Inc.
- Skjervheim, H. (1992). Eit grunnproblem i pedagogisk filosofi. I E.-S. Dale (Red.), *Pedagogisk filosofi*. (S. 65-78). Oslo: Ad Notam Gyldendal AS.
- Skjervheim, H. (1996). *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Otta: Engers boktrykkeri A/S.

- Steinsholt, K. (2004). John Locke: Oppdragelse som fars store prosjekt. I Steinsholt, K. & Løvlie, L. (red.), *Pedagogikkens mange ansikter: Pedagogisk idéhistorie fra antikken til det postmoderne* (s. 98-114). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Steinsholt, K. (2011). Oppdragelse, pedagogikk og opplysning: Et tilbakeskuende blikk på noen sentrale dannelsesperspektiver. I Steinsholt, K & Dobson, S. (red.), *Dannelse: Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (s. 39-121). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Svendsen, L.-H. (2013). *Frihetens filosofi*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Svendsen, L.-H. (2003). *Hva er filosofi?* Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Vaags, R.-H. (2004). *Filosofiens hovedspørsmål: Innføring i filosofi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Øhra, M. (2015). Ungdom i selvrealiseringens tid. I Høihilder, E. K. & Gulbrandsen, O. A. (Red.), *Pedagogikk og elevkunnskap i grunnskolelærerutdanningen: PEL i GLU* (s. 136–152). Oslo: Gyldendal akademisk. Hentet fra: [Kompendium - MG1PE3 - Pedagogikk og elevkunnskap emne 3 - Drammen - V21.pdf](#)