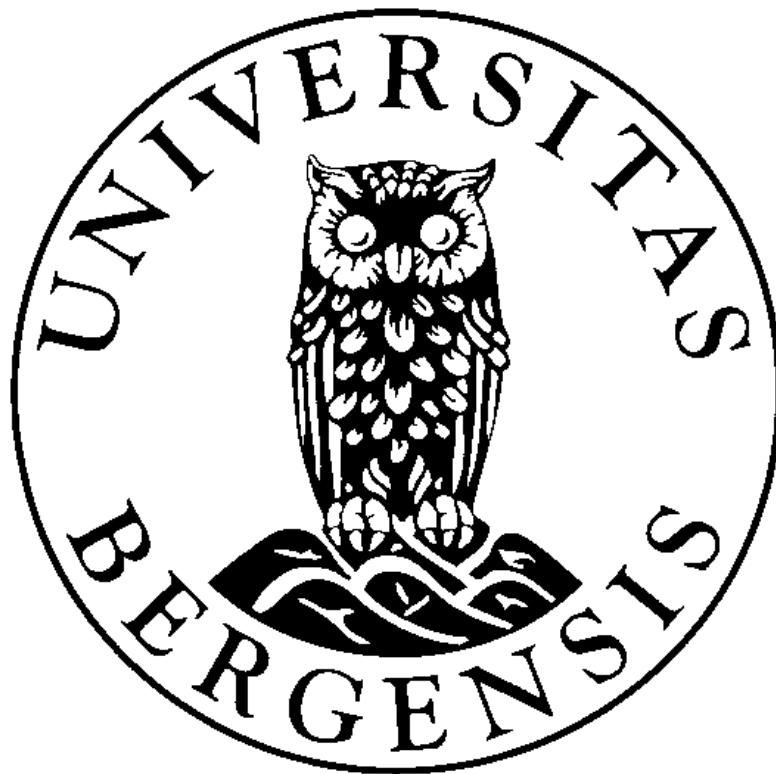


G. W. F Hegels Bildung

Erindring, fremmedgjøring og anerkjennning som grunnkategorier i Hegels
danningsteori

Novel Michel



Masteroppgave i pedagogikk: PED 395

Det psykologiske fakultet: Institutt for pedagogikk

Universitet i Bergen

Høst 2023

Sammendrag

Formålet med denne masteroppgaven er å undersøke G.W.F Hegel sitt dannelsbegrep med vekt på grunnkategoriene *erindring*, *fremmedgjøring* og *anerkjennelse*. Jeg har i den forbindelsen en hermeneutisk tilnærming til tekstene mine, hvor mitt tolkningsgrunnlag og refleksjoner spiller en avgjørende rolle for hvordan vi forstår og ser Hegels dannelsbegrep. Hegel er kjent for å være krevende lesing, og mange tidligere akademikere har brukt årevis på å analysere tekstene hans. Analysen som finner sted i denne masteroppgaven, bygger derfor på andre forskeres fortolkninger av Hegels dannelskategorier. Lars Løvlie og Tomas Stølen er eksempler på forskere som har brøytet vei for å lettere kunne ta fatt på Hegels *erindring* og *fremmedgjøring*; mens Charles Taylor og Odin Fauskevåg har gjort det samme for Hegels *anerkjennelse*. Jeg nevner også andre filosofer i oppgaven, men de vies ikke like stor plass. Denne masteroppgaven tilbyr et filosofisk grunnlag for å kunne balansere mellom hensynet til identitetsdanning og felleskapsdanning i et flerkulturelt og digitalisert samfunn. I lys av denne balansegangen blir Hegels grunnkategorier - erindring, fremmedgjøring og anerkjennelse - forstått som viktige dannelsmomenter i det å danne et fritt og fornuftig menneske.

Abstract

The purpose of this thesis is to examine G.W.F. Hegel's concept of *Bildung* with an emphasis on the fundamental categories of *recollection*, *alienation*, and *recognition*. In this regard, I adopt a hermeneutic approach to the texts, where my interpretive framework and reflections play a crucial role in how we understand and perceive Hegel's concept of formation. Hegel is known to be a demanding read, and many previous scholars have spent significant time analyzing his texts. The analysis undertaken in this master's thesis thus relies on interpretations of Hegel's categories of *Bildung* provided by other researchers. Lars Løvlie and Tomas Stølen are examples of scholars who pave the way for an easier approach to Hegel's recollection and alienation; while Charles Taylor and Odin Fauskevåg have done the same for Hegel's recognition. I also mention other philosophers, though they are not given equal prominence. This thesis is an attempt to offer a philosophical foundation on which we can balance considerations of identity formation and community building in a multicultural and digitized society. In light of this balancing act, Hegel's fundamental categories - memory, alienation, and recognition - are understood as very important formative elements in shaping a free and rational human being.

Forord

Takk til Vegard Kvam for veiledningen, takk til Lasse Nordal for troen, og ikke minst Takk Vilde Bjarnedatter Moen for tålmodigheten.

Også vil jeg takke Lars Løvlie, som jeg har sitert siden dag en på universitetet.

Bergen, august. 2023

Novel

Innhold

1	Kapittel 1: Innledning	7
1.1	Danning, kultur og et samfunn i endring	7
1.2	Problemstilling	11
1.3	Disposisjon og noen spesifiseringer	12
2	Tidligere forskning på Hegel og danning	13
2.1	Løvliens og Stølens forståelse	17
3	Metodologisk refleksjon	21
3.1	Hva er hermeneutikk?	22
3.2	Fordommer og sannhet	23
3.3	Mening og kontekst	24
4	Hegels pedagogiske danning	25
4.1	Hegels liv og forfatterskap	26
4.2	Hegels frihetsbegrep	28
4.3	Hegels historiske bakgrunn og danning	30
4.4	Den åndelige reisen	32
4.5	Erfaring, erindring og Fremmedgjøring	35
4.6	Kapitteloppsummering	39
5	Et nytt dannelsesbegrep	41
5.1	Danningens treenighet	42
5.2	Klafkis danningsteori	45
5.3	Danningsinnhold og danning i dag	48
5.3.1	Teknokulturell-, og postmoderne danning	51
5.3.2	Løvliens «kyborg» og «grensesnitt»	51
5.3.3	Briseids kritikk	54
5.3.4	De personlige livsverdener	57
5.3.5	Dannende og klassisk	58
5.4	Kapitteloppsummering	65
6	Hegels anerkjennelsesbegrep	66
6.1	Introduksjon	67
6.2	Hegels anerkjennelsesbegrep i <i>Fenomenologien</i>	69
6.2.1	Anerkennung	69

6.2.2	Annerledesheten og negasjon.....	71
6.2.3	Gjensidig anerkjennelse	72
6.3	Charles Taylor frihet og tilhørighet	76
6.3.1	Det ekspressive og det instrumentelle.....	77
6.3.2	Anerkjennelsespolitikk	80
6.3.3	Hvor går grensen til Kulturell anerkjennelse?.....	83
6.3.4	Kapitelloppsummering	85
7	Konklusjon.....	87
8	Litteratur	89

1 Kapittel 1: Innledning

1.1 Danning, kultur og et samfunn i endring

Denne masteroppgaven tar for seg Georg W.F. Hegels danningsteori *Bildung*, og hans plass i dagens pedagogikk. Hegel blir ofte omtalt som en postkantiansk tysk idealist, og hans dannelsesperspektiv har sitt opphav i den tyske idealismen, som blant annet var en reaksjon og kritikk av Immanuel Kants (1724-1804) teoretiske og praktiske filosofi (Bykova, 2020). Han skrev i utgangspunktet ikke en danningsteori, men som lærer og professor i filosofi interesserte han seg for litteratur som omhandlet oppdragelse, undervisning og danning (Huggler, 2004). Hegels filosofi har stor relevans for pedagogikken, fordi han satte menneskets erfaring og dets søken etter forståelse overalt i sin tenkning: «Selv når denne svinger sig op til de højeste spekulativt-metafysiske betragtninger» (Huggler, 2004 s. 232). Dag Østerberg (2009) skrev blant annet om at Hegels bok *Åndens fenomenologi* (*Phänomenologie des Geistes*) (1807) er fremstilt som en fortelling, en «dannelsesroman» som beretter hvordan menneske (ånden) kommer til stadig større klarhet om seg selv og sine omgivelser.

Danningsbegrepet har trolig nok forandret innhold gjennom de siste 200 år. En undersøkelse av begrepet må derfor ta høyde for at vi i dag ikke bare tenker annerledes, men lever i en teknologisk kultur Hegel eller hans samtidige pedagoger ikke kunne forestille seg. Han skrev for en annen tid og med andre problemstillinger i tankene. Hensikten med denne masteroppgaven er dermed ikke å problematisere hele Hegels forfatterskap, eller hele dannelsesperspektivet hans, men heller forsøke å plassere noen av hans tanker om danning i dagens sammenheng. Vi kan også argumentere for - med støtte i Løvlie (2003) - at vi lever i det postmoderne, og hvor «post» er forstavelsen til det moderne, dermed til den lange historien som knytter oss med både grekerne og med Hegel.

Danning er også et klassisk tema i den norske pedagogiske filosofihistorien. Bernt Gustavsson (1998) skrev en gang at danning var en *reise* og et *eventyr*. For det første har danningsbegrepet en lang forhistorie fra det greske begrepet *paideia*, til den tyske Bildung-tradisjonen og videre til dagens formaliserte språkdrakts danning (Torjussen & Hilt, 2021). For det andre er danning også, akkurat som den reisen den unge Dante foretok til det hinsidige i påskeuken år 1300, en reise hvert menneske må gjennom i sitt liv. Den norske danningsforståelse har sin inspirasjon fra den tyske Bildung, og en vesentlig teoretiker i denne tradisjonen er Hegel. Denne masteroppgaven er hentet fra noe Hogstad (2021) skrev på SNL om Hegel og danning, mennesker utvikler seg når de har «evnen til å forstå og tenke kritisk og etisk om samfunnsmessige hendelser, historiske kilder, nyheter, pensum og så videre». Denne setningen fikk meg til å undre over 1970-tallets politiserte og kritiske ideal om å forme lærere som skulle innta en kritisk innstilling til rådende samfunnsforhold, og Lars Løvli's artikkel *Teknokulturell danning* (2003) i boken «Danningens forvandlingen».

Disse fikk meg til å undre over det globaliserte og omskiftelige samfunnet vi befinner oss i, og det informasjonsbelastede Norge som er i en kontinuerlig og dynamisk prosess. I dag er det mest vanlig å snakke om danning som en prosess, mer enn å snakke om danning som mål og innhold (Straume, 2011). Dette henger godt sammen med at det er vanskelig å bestemme hva elever skal arve videre i et flerkulturelt samfunn. Det er ikke noen nyhet at Norge i dag preges av et stadig større etnisk mangfold. Ved lansering av Integreringsutvalget i 2010 sa John Gahr Støre at Norge «trolig vil ha en million innbyggere med innvandrerbakgrunn om 15–20 år» (Straume, 2011, s. 6). Per dags dato er det ca. 820.000 innvandrere i Norge, tilsvarer 15 prosent av befolkningen. Dette aktualiserer spørsmål om danning og dets innhold. Tradisjonelt har spørsmålet om innhold vært et viktig tema i den norske danningsprosessen, med utgangspunkt i den tanke at innholdet har en verdi og en pregende kraft for de unge (Briseid, 2008). Dette innholdet har riktignok variert fra folkedanningsideal i 1850 til 1970-tallets politiserte og kritiske ideal og videre til dagens utfordring om hva som er verdt å bevare og føre videre.

Spørsmålet er kanskje hvilken «kultur» vi skal føre videre hvis det ikke er én kultur å føre videre? Skal dagens barn og unge innvies i mange kulturer, eller i en globalisert kultur? Hvem skal ha definisjonsmakten over skolens innhold? I en verden som er i stadig endring er det kanskje viktigere å snakke om kultur som noe dynamisk enn noe statisk? Løvlie prøver i sin artikkel, *Teknokulturell danning* (2003) å kombinere kultur og teknologi og skriver: «Jeg har en tese, og den er at danning i dag kan beskrives som et grensesnitt – det som på engelsk så treffende heter *interface*.» (s. 371). Han prøver å kombinere teknologi og kultur sammen, og henspiller på den teknologiske endringen som har skjedd og fortsatt skjer i samfunnet. Danning skjer ifølge Løvlie mellom individet og den digitale verden eller i grensesnittet mellom mennesket og kultur. «Den digitale verden» representerer altså en kultur de unge går inn i. Samtidig begrenser Løvlie det tradisjonelle dannelsesbegrepet ved å hevde at «[...] danning i dag kan beskrives som grensesnitt». Han unnlater å beskrive det innholdsmessige og skriver at danning skjer i grensen mellom individet og omverden. Han legger også til rette for at vi beholder «[...] forestillingene om humanitet, rettferdighet og frihet, ikke som substansielle og «objektive» verdier, men som spørsmål og oppgave» (s. 371), noe som kan syntes å passe som hånd i hanske med det flerkulturelle og digitaliserte samfunnet som omgir oss.

Jeg skriver også denne oppgaven i kjølvannet av VM i Qatar, krigen i Ukraina, livsmiljøets ødeleggelser og ChatGPT. I dag vokser barn opp i en digitale verden med tilgang til PC-er, smarttelefoner og nettbrett. For ca. ti år siden skrev Lars Gunner Briseid (2008) at dagens samfunn er i endring, sosialt, kulturelt og teknologisk. Vi har på flere måter i de siste 20 årene fått et paradigmeskifte, der kunnskapssamfunnet inkluderer en skjerm, eller det Sæverot og Torgersen (2012) kaller *bildet*. Dette bildet har blitt en stor del av livene våre og fordrer at vi forstår hva slags krefter det har og hvordan det kan virke på oss. I *Fenomenologien* snakker Hegel (2009) om «et galleri av bilder,» - «hvor selvet må gjennomtrengte og fordøye hele denne rikdommen ved sin substans.» (s. 388). Ifølge Sæverot og Torgersen må leseren prøve å fortolke og fordøye bilder. Det *bildet* Hegel omtaler i sin bok er i utgangspunktet ikke teknologi slik Sæverot og Torgersen (2012) tolker det til, men en prosess ethvert menneske må strebe etter for å oppnå den «absolutte viten» (Hegel, 2009, s. 388). Vi må altså utvikle

en bedre forståelse av bilder, og dette kan bare skje gjennom pedagogiske tilnærminger som forutsetter refleksjon og danning. Menneskets kritiske dømmekraft utvikles når de bevisst aksepterer og samtidig avviser samfunnets normer. Vi dannes altså, når vi minnes på (erindrer) hvem vi er og hvor vi kommer fra, og samtidig når våre «forestillinger om normativitet blir utfordret» (fremmedgjøring) (Stølen, 2015, s. 393).

Den teknologiske og posttradisjonelle utviklingen inviterer til en ny dannelsesforståelse. Løvlie illustrer i sin artikkel *Teknokulturell danning* (2003) nettopp hvordan denne utviklingen kan få plass i dagens kommunikasjonssamfunn. Han argumenterer for hvordan dette «grensesnittet» representerer en form for personlig frihet, myndiggjøring og selvbestemmelse. Dette er begreper som er forbundet med den tradisjonelle danningen. Den kulturelle innvielsen får samtidig i denne sammenheng en svakere rolle fordi vi ikke helt vet hva fremtiden vil bringe. Briseid (2008) skriver blant annet at: «Folke dannelsens tradisjonelle fokus på identitetsdannelse og moraldanning gjennom nasjonal historie, kristendom og morsmål blir vanskelig når vi lever i et samfunn hvor begrepet «norskhet» må få en helt annen betydning enn før, og hvor ulike religioner lever side om side med ulike verdsett.» (s. 332).

Selv om danning har hatt sine avgrensinger, har den alltid hatt et element av individuell og personlig utfoldelse og et element av ansvar for felleskapet (Gustavsson, 1998). Denne avhandlingen forsøker å rette søkelyset på dette ansvaret, den kulturelle innvielsen som danner og inkluderer felleskapet. Selv om Hegel delte Kants oppfatning om selvdanning, var han overbevist om at danning skulle skje gjennom et sosialt og institusjonelt nivå (objektiv ånd) (Stølen, 2015). Mens ny-humanister på 1800-tallet var opptatt av indre vekst og personlig utvikling, var Hegel opptatt av det kollektive, hvordan det enkelte mennesket skal kunne bli en del av helheten. På mange måter kan vi si at Hegels dannelsesperspektiv omhandler hvordan mennesket danner seg selv sammen med andre mennesker. Eller som han selv sier det; «et Jeg som er et Vi, et Vi som er et Jeg.» (Hegel, 2009, s. 117). Hegel tilbyr ikke et innhold i dagens kultur, men

viser til hvordan den historiske og kulturelle arven og erindring av den kan være dannende. I denne sammenheng ses *fremmedgjøring, erindring og anerkjennelse* som viktige dannelsesmomenter for å danne et fritt og fornuftig menneske. Den individuelle friheten Hegel tar opp er altså paradoksalt nok betinget av det sosiale (Slagstad, Korsgaard & Løvlie, 2003).

I vår tid er det ikke vanlig å snakke om objektiv sannhet eller med henvisning til Hegel, «den absolutt viten». Vi kan kanskje til og med hevde at dagens samfunn er individualisert. I sin artikkel *Samtidsdiagnose* (2017) skriver blant annet Arne Klyve om det individuelle ansvaret, og hvordan det gode livet hviler nå stadig tyngre på enkeltmennesker og ikke minst, «på den oppvoksende generasjon i en tid der mye nå handler om «valgkompetanse», «tilpassing», «selvforbedring» og om «mestring».» (s. 74). I sin filosofi knytter Hegel imidlertid en uløselig forbindelse mellom et «jeg» og et «vi». Mennesker kan kun nå sin fulle realisering ved å bli anerkjent av «den andre» (Korsgaard & Løvlie, 2003). Det er altså her jeg tar mitt utgangspunkt. Ambisjonen er ikke å presentere en ny forståelse av Hegels dannelsesbegrep som utgangspunkt, men å drøfte hans forståelse av danning og dens grunnkategorier inn i vår tid.

1.2 Problemstilling

Å snakke eller å skrive om danning fra et filosofisk ståsted er i seg selv en reise og et eventyr, for å ta Gustavssons ord. Danning er ikke bare et pedagogisk begrep, men omfatter et grunnleggende tema for hele vår kultur og åndshistorie. Begrepet har både en etisk, religiøs og politisk betydning og spiller en viktig rolle så vel i litteraturen, kunsten, vitenskapen og kulturen (Oettingen, 2010). Selv om våre moderne lærerplaner er mer orientert mot ulike kompetanse, kunnskap og bestemte ferdighetskrav, ligger forestillingen om danning ifølge Steinsholt & Dobson (2011) fortsatt der som en «vedvarende tradert ideologisk bakgrunnsmelodi» (s. 8). Håpet er å spille på denne melodien igjen.

Problemstilling:

Hvordan kan vi forstå G.W.F. Hegel sitt syn på danning med vekt på grunnkategoriene erindring, fremmedgjøring og anerkjennelse, og hvilken relevans har hans dannelsingsforståelse for dagens pedagogikk.

1.3 Disposisjon og noen spesifiseringer

I det følgende skal vi se på tidligere forskning på Hegel og danning. Deretter skal vi etablere et grunnlag for min forskningstilnærming gjennom en metodologisk refleksjon knyttet til hermeneutikk. Videre kommer det en introduksjon til Hegels filosofiske og historiske bakgrunn for danning. Denne bakgrunnen må nemlig tas til beretning, hvis man ønsker å snakke om Hegels verdi som pedagogisk tenker og ikke minst hans relevans i dag. For Hegel skrev ikke for dagens moderne menneske, men heller for Tyskland som i sin periode trengte en ny form for danning. Deretter vendes blikket på *Fenomenologien*, og det er ikke tilfeldig, for det er i *Fenomenologien* at Hegel gir dannelsingsbegrepet (Bildung) mest plass. Boken er en fortelling om hvordan vi mennesker erkjenner verden og finner vår plass i den. Fra et pedagogisk ståsted kan vi si at Hegel tegner et kart for hvordan vi i oppveksten tilegner oss kunnskap, og senere i livet dannes i den forventningen at vi ender opp å bli fornuftige og frie individet.

Dette kartet viser imidlertid ikke nye stier, men heller hvordan vi kan bevege oss fremover ved å se bakover. I denne omgangen skal vi se hva Hegel mener med *ånd*, *erindring* og *fremmedgjøring*, og hvordan disse begrepene kan ses som dannende i dagens samfunn. I forlengelsen av dette skal vi ikke kun se på Hegels dannelsingsbegrep, men også trekke linjer til dagens danning og dens innhold. Det vies derfor rom til Wolfgang Klafkis (1927-2016) kategoriale danningsteori, spesifikt de materiale, Løvlies artikkel *Teknokulturell danning* (2003) og Briseids *Danning i det postmoderne* (2008).

Til slutt, men ikke minst skal vi ta for oss Hegels *anerkjennelsesbegrep*. Med dette mener ikke Hegel en hverdagslig anerkjennelse, men en anerkjennelse som innebærer at to normfølgende subjekt anerkjenner hverandre (Fauskevåg, 2012). Jeg tolker Hegels dannelsbegrep som å gå tilbake til de store fortellingene, de som ifølge Jean-François Lyotard (1979) var død for lengst. Parallelt drar vi også tilbake i tid. Det kan nemlig påvises at Hegels danning er som å vandre tilbake i tid. Håpet er at disse grunnkategoriene, erindring, fremmedgjøring og anerkjennelse, som vi har betegnet som en del av Hegels dannelsbegrep, vil være med å kaste lys over dagens dannelsbegrep, og pedagogikk.

2 Tidligere forskning på Hegel og danning

Hegel er hovedsakelig ikke kjent for sin pedagogikk. I *Åndens fenomenologi* (1807) og *Rettsfilosofien* (1821) tar Hegel likevel opp spørsmål som omhandler pedagogisk filosofi. Spesielt i sine taler ved det humanistiske gymnaset i Nürnberg fra 1808-1816. På denne bakgrunnen vil jeg spørre om Hegel er relevant i vår tid? Hva har Hegel å si for dagens samfunn og pedagogikk? Jeg kan naturligvis ikke gi noe fullstendig svar på dette spørsmålet i en enkel masteravhandling. Jeg begrenser meg derfor til Hegels mest kjente verk, *Fenomenologien*, nærmere bestemt noen sentrale passasjer i innledning med tittel, «fortalen», «innledning» og kapitlet IV «Selvbevissthet». Selv om danning også blir nevnt i *Rettsfilosofien*, er det i *Fenomenologien* at Hegel gir danning den mest omfattende samfunnsmessige, kulturelle og politiske betydning (Sørensen, 2013).

Det Hegelianske dannelsbegrepet, som behandles mest i *Fenomenologien* er også for det første ikke eksplisitt. Det vil si at Hegel skriver som nevnt ikke en danningsteori, men et filosofisk verk som forutsetter mennesker og deres åndelige reise og selvforståelse i historien (Huggler, 2004). Ifølge Løvlie (1999) behandles dannelsbegrepet til Hegel først og fremst som et rent historiefilosofisk begrep og ikke et pedagogisk begrep, men det lar seg gjøre å rekonstruere det historisk-filosofiske

danningsbegrepet som et pedagogisk begrep. For det andre er *Fenomenologien* ikke det eneste stedet Hegel nevner Bildung. Den blir også nevnt i: *Rettsfilosofien* (1821), forelesinger i verdenshistories filosofi i Berlin fra vinteren i 1822-1823 til 1830-1831 og samt *Encyklopedien* over de filosofiske vitenskapene, spesielt andre (1827) og tredje (1830) utgaver (Bykova, 2020; Huggler, 2004).

I sin tekst «Hegel's Philosophy of Bildung» (2020) skriver Bykova at «The intricacies of Hegel's unique usage of *Bildung* can be revealed only if it is considered in all its complexity in these and other writings.» (s. 432). Denne avhandlingen skal derfor ikke ta for seg hele forfatterskapets til Hegel om danning, siden hans syn på danning ikke nødvendigvis er gitt av seg selv ut fra Hegels tekster. Det som følger er derfor et forsøk på å plassere noen av hans grunnkategorier i hans dannelsesbegrep; *anerkjennelse*, *erindring*, *fremmedgjørelse* inn i dagens pedagogiske kontekst. Jeg forholder meg også bevisst til andres tolkninger og fortolkninger av Hegel, hvor han i noen av de allerede er plassert i et pedagogisk ramme. Det er derfor nødvendig å si noen ord om valg av litteratur om Hegel.

Først må det nevnes at i arbeid med litteraturen om Hegel ble det tidlig tydelig for meg at begrepet Geist, som ofte oversettes til ånd eller «spirit» på engelsk står helt sentralt i hans filosofiske, til dels «pedagogiske» prosjekt. Det skiller seg ut to leirer her, den metafysiske og ikke-metafysiske Hegel-lesningen. Max Weber (1864-1920) står som oftest for den metafysiske, mens Robert B. Pippin (f.1948) står for den ikke-metafysiske lesningen. Selv om noen gjerne vil hevde at en ikke kan overse det metafysiske hos Hegel, skal vi i denne avhandlingen rette søkelyset på det ikke-metafysiske. Ånd må altså forklares ut fra mennesket. Jeg ser dermed ånd (danning) som et nivå vi kommer til gjennom en dialektisk erfaringsprosess som Hegel fremstiller i *Fenomenologien* (Krogh, 2009). Hva dette virkelig innebærer kommer vi tilbake til senere i oppgaven.

For det andre er Hegels dannelsesbegrep ikke en teori, den ble aldri «testet» eller «brukt» som sådan. Ifølge Løvlie (1995) skrev Hegel «before theory had taken leave of philosophy, so his approach to education is practical throughout.» (s. 291). Dersom man ønsker å skrive om Hegel og danning må man derfor rekonstruere og omgjøre det historisk-

filosofiske til et pedagogisk begrep. Omfanget og mengden av sekundærlitteratur om Hegel er i den sammenheng omfattende. Den litteraturen som fremstilles er også til dels sprikende og forskjellig. Vi kommer derfor til å arbeide ut fra den litteraturen som problematiserer og tydeliggjør Hegels *Fenomenologi* i lys av «erindring» og «fremmedgjøring». Jeg har derfor prøvd å finne litteratur som omhandler Hegels danningsbegrep med utgangspunkt i «erindring» og «fremmedgjøring».

Det er ikke mange som tar opp Hegels danningsbegrep spesielt med fokus på hans pedagogiske grunnkategorier, erindring og fremmedgjøring. De jeg fant og den Hegel-tolkning jeg har valgt å basere meg på i oppgaven er dermed: Lars Løvli's «Hegels dannelsesbegrep – noen synspunkter» (1999) og Tomas Stølen's *Danning til fellesskap - Hegel og demokratiets fordringer* (2015). Det er også verdt å merke seg at deres tolkninger av erindring- og fremmedgjøringsbegrep, slik jeg forstår det, er utelukkende ikke-metafysisk.

Vi kommer også til å arbeide ut fra Asger Sørensen's artikkel «Fremmedgjørelse, sprog og frihet» (2012), der han drøfter Hegels danningsbegrep slik den fremstilles i *Fenomenologien*, og i en rekke andre etterlatte Hegel-manuskripter. Han skriver blant annet at i *Fenomenologien* får en «almen filosofiske bestemmelser af dannelse, så er det i disse manuskripter, at man finder Hegel mest udførlige pædagogiske filosofiske overvejelser over dannelse» (Sørensen, 2013, s. 198). I tillegg til sin tidligere nevnte artikkel «Hegels dannelsesbegrep – noen synspunkter» (1999), tar Løvlie i sin bok *Dialektikk og pedagogikk: en studie med utgangspunkt i Hegel: Åndens fenomenologi: arbeidsmanuskript* (1979) et oppgjør med Hegels begrep om «dialektikk». I denne sammenheng diskuterer han også Hegels begrep om frihet, som vi i denne avhandlingen kommer til støtte oss til. Steinsholt (2011) og Lumsden (2021) vil bidrar med en historisk tilnærming til Hegels danningsbegrep. Hvis man derimot ønsker et godt overblikk over Hegels filosofi, i et pedagogisk lys, er det Jørgen Hugglers artikkel «Georg Wilhelm Friedrich Hegel: Erfaring og fremmedgjørelse» (2004) som man må ty til.

Anerkjennelse

Hegels anerkjennelsesbegrep er imidlertid litt vrient. For det det finnes et mylder av

tolkninger, både i henhold til de som har fulgt han hele livet, de som har tatt avstand fra han og de som har misforstått han. To velkjente tolkninger av anerkjennelse kom ut i 1992. Axel Honneth (f.1949) utga først sin moderne klassiker *Kampf um Anerkennung*, der han koblet Hegels anerkjennelsesbegrep med selvutvikling, respekt og solidaritet. I samme år kom Charles Taylor (f. 1931) med sin artikkel «The Politics og Recongnition», hvor han skapte stor interesse for anerkjennelse og dens tilknytning til identitet, politikk og flerkultureltsamfunn. Det er selvsagt andre tekster og tolkninger, men disse to står som oftest sentralt i sammenheng med lesning av Hegel. I denne avhandlingen, og jeg kan ikke gi en godbegrunnelse for dette valget uten å måtte begynne på en hel ny avhandling, skal vi kun fokusere på Charles Taylors anerkjennelsestolkning.

Anerkjennelsesbegrepet drøfter Taylor eksplisitt i «The Politics og Recongnition» (1994) og *The Malaise of Modernity* (1991). Dens idé dukker også opp i *Hegel* (1965) og *Hegel and modern society* (1979). I denne avhandlingen skal vi ikke drøfte Taylors politisk-filosofi som sådan, men heller forholde oss til temaer som omhandler Hegel og anerkjennelse. Et spørsmål er om Taylor (2001), som er forbundet med den angloamerikanske «kommunitarisme», virkelig deler Hegels grunnleggende forståelse av anerkjennelsesbegrep. Det kan vi naturligvis ikke vite. Min tese er likevel at Taylors tolkning utgjør et alternativ. Han holder avstand fra automatisk individualisme (Kant og Rousseau) og samtidens kollektivismen à la Herder (1744-1803). Hans teorier taler heller for en anerkjennelse gjennom relasjoner, altså i vekselvirkning mellom samfunn og individ, slik Hegel gjorde i sin tid. Også burde vi merke at Taylor er født i Quebec i Canada, og er selv to-språklig. I Canada har, demokrati, multietnisitet og stat lenge vært sårbare temaer. Quebec har for eksempel lenge forsøkt å løsrive delstaten fra resten av Canada for å danne en selvstendig stat. Taylor har vært aktiv i disse debattene og det er ikke urimelig å tro at hans politisk-filosofi er preget av det.

I et forsøk på få frem ulike sider av Hegels anerkjennelsesbegrep skal vi også overveie Odin Fauskevågs avhandling, *Danning og ånd: Ei utarbeiding av omgrepet danning frå Hegels filosofi* (2012). For Fauskevåg består Hegels danning i å ta del «i ånda gjennom å gå inn i gjensidige anerkjenningsrelasjonar, som vil seie å relatere seg til røyndommen, ikkje ut frå umedvitne objektive strukturar, men ut frå objektivitet i form av normer og

praksisar som er allment anerkjente.» (Fauskevåg, 2012, s. 135). Marina F. Bykova artikkel «Hegel's Philosophy of Bildung» er også en god lesning hvis man ønsker å forstå Hegels anerkjennelsesdialektikk, som vi inkluderer i kapitelet 6 om anerkjennelse.

2.1 Løvlies og Stølens forståelse

I det følgende skal vi se litt nærmere på Løvlies (1999) og Stølens (2015) fortolkning av Hegels «erindring» og «fremmedgjøring». I den anledningen er det viktig å merke at begge har ulike tilnærminger. Løvlie knytter den hegelianske danningen til fortid, mens Stølen rekonstruerer Hegels grunnkategorier til et spørsmål om demokrati. En mer grundig undersøkelse av deres fortolkninger kommer vi tilbake til i kapitel 4.

Løvlie, danning som fortid

Løvlie (1999) knytter den hegelianske pedagogikken til fremtid og fortid, der fremtid forstås i rammen av oppdragelse og er en målrettet virksomhet som innbefatter å føre barnet fra den «første natur» til den andre «sosiale natur». Fortid knytter han til danning og kan best forstås som en tilegning av refleksjon over det som har allerede skjedd, «[...] som nå skal bli forstått og gis mening som individuell og kollektiv forhistorie» (s. 44). Den andre natur representerer voksentilværelsen, hvor barnet er blitt et sosialt og moralsk menneske. Ved å sammenligne oppdragelse med teknikk (techne) og danning med poetikk (poiesis) undersøker Løvlie nettopp disse naturene. Løvlie gir imidlertid ikke oppdragelsen mye plass i teksten, men setter heller søkelyset på danning og dens betydning for det moderne mennesket. I denne sammenheng tas det opp tre trekk ved Hegels dannelsbegrep; erindringen, fremmedgjøring og nødvendig bedrag. Vi vil forholde oss kun til de to første.

Ifølge Løvlie er Hegels dannelsbegrep primært knyttet til erindring. Danning skjer ikke gjennom erfaring, men gjennom et refleksjonsforhold til en allerede opplevd erfaring. Erfaring er her forstått som det umiddelbare, det som skjer her og nå, og dette er i seg

selv ikke dannende. Vi kan jo spørre om erfaringer vi gjør her og nå er danningsmessig verdiløse? Etterspør ikke erfaring ettertanke? For oss lesere av *Fenomenologien* er imidlertid erfaringene allerede gjort, «historien har lagt dem bak seg, det står bare tilbake for oss å gi dem sammenheng og mening» (Løvlie, 1999, s. 52). Vi er altså med Hegel, ifølge Løvlie, alltid på en erindringsvei, i den forstanden at vi er historiske mennesker og målet for danningen er å forstå (erindre) erfaringer gjort av bevisstheten gjennom historie. Individet dannes altså ved å tilegne seg den historiske og kulturelle siden ved virkeligheten som er dannende. Det historiske skal samtidig forstås på bakgrunn av samtid. Danningen ligger dermed i forholdet mellom historie og erfaring, i dialektikken, i det å gjøre historien til vår historie.

Det som danner dette forholdet, det som gjør erfaring til erindring, er fremmedgjøring. I denne omgangen er det snakk om et forhold mellom elev og lærestoffet. Ut av Hegels *Gymnastalene* bemerker Løvlie at det er en sammenheng mellom fremmedgjøring og pedagogikk. Her fremholder Hegel at det er det fremmede og ukjente som lokker til læring og handling mer enn det nære og velkjente. Hensikten er imidlertid ikke bare at elevene skal vekkes til oppmerksomhet mot fagstoffet, hevder Løvlie (1979). Det er snarere at det «som er annerledes trekker mennesket ut av rutinetilværelsen, fjerner det fra et liv i selvfølgheten, for at de skal vende tilbake til hverdagen beriket av møtet med fortiden.» (s. 34). I den sammenheng står de klassiske fag til rådighet, gresk og romersk kulturarv. Fremmedgjøringen skal likevel ikke være for stor slik at den forsaker «moralsk smerte», men tilstrekkelig stor sånn at den fordrer den teoretiske danningen. Her setter Hegel et krav for den pedagogiske utviklingen. Målet er å få eleven ut av sin egosentriske tilværelse, og utsette hen for det andre eller forskjellige i individet selv (Løvlie, 1979).

Stølen, danning som demokrati

I sin artikkel 'Danning til fellesskap - Hegel og demokratiets fordringer' argumenterer Stølen (2015) over hvilke betydninger Hegels tekning om erindring og fremmedgjøring har for et demokratisk danningsbegrep. Han støtter seg til Hegel og påstanden om at:

«Pedagogikken er kunsten å gjøre mennesker til borgere av et etisk fellesskap», der målet er å føre barnet fra den første natur til den andre, hvor vedkommende er fornuftig og fri (s.387). Den individuelle friheten dannelse fører til er imidlertid kun mulig gjennom et sosialt fellesskap. Ifølge Stølen rekonstruerer Hegel derfor et etisk fellesskap som kan oppfylle nettopp denne friheten: Familie, borgerlig samfunn, og stat (Hegel, 2006). «Overgangen fra familie til det borgerlige samfunnet frigjør subjektet fra å måtte følge naturlige drifter, samtidig som det også får en bestemt rolle i det etiske fellesskapet» (Stølen, 2015, s. 390). I denne overgangen fungerer skolen ifølge Stølen som et viktig mellomledd mellom familien og samfunnet ved å danne individet i form av utdanning som inkluderer erindring og fremmedgjøring.

Som nevnt hevder Løvlie (1999) at kunnskap oppnås ved å bli introdusert for det fremmede og ukjente, herunder Ibsens Per Gynt. For Stølen skjer imidlertid ikke dette kun ved at elever møter ulikt stoff på skolen, men også ved at de møter andre elever med ulike bakgrunner og syn. Fremmedgjøringen er med andre ord ikke kun forbeholdt til undervisningen på skolen. Det er å merke seg at Stølen skriver om Hegels dannelsesbegrep i en demokratisk forstand. Målet er å se hvordan erindring og fremmedgjøring kan fremme demokratisk selvforståelse. Han tar derfor et oppgjør med Hegels tidligere fortolkning om at hans filosofiske system tvinger individet inn under fellesskapet.

Det er riktig at han anser individet nødvendigvis som del av et fellesskap, men hovedsaken er at individualitet overhodet ikke er mulig uten fellesskap – individualisering betinger sosialisering. For Hegel er det dermed ingen motsetning mellom individers frihet og det at individer er underordnet objektive samfunnsinstitusjoner. (Stølen, 2015, s. 391)

Stølen avgrensner seg i påstanden om at «ingen er født demokrat», og at demokrati fosterer opp visse holdninger på bekostning av andre. Vi kan selvsagt stille et kritisk spørsmål til sammenhengen mellom dannelse og demokrati både Stølen og Hegel tar opp: Hva med den individuelle dømmekraften? Hvor store muligheter er det for den individuelle dømmekraft når Hegels dannelsesbegrep forutsetter at vi hengir oss selv til et samfunn som er forutbestemt? Stølen skriver imidlertid at Hegels argument «om at borgerne må kunne akseptere samfunnets normer som deres egne normer, «[...] viser at han ikke tar til

orde for sosial påtvingning så mye som en sosial variant av Kants idé om selvlovgivning.» (S. 392).

Ifølge Stølen er det «etiske felleskapet» Hegel utvikler ikke en hengivelse, eller en passive innordning under felleskapet, men tvert imot en forståelse av at individet bevisst både aksepterer og avviser de normene samfunnet representerer. Det er tross alt vi som gir normer, hevder Stølen. I denne omgangen fungerer fremmedgjøring og erindring som viktige momenter i den pedagogiske prosessen.

Borgernes kritiske dømmekraft utvikles og ivaretas gjennom deres aksept eller avvisning av normene de konfronteres med, samtidig som de tillærte demokratiske normene former borgernes kritiske sans. Det dreier seg med andre ord om en vedvarende dialektikk mellom samfunn og individ, en historisk fremadskridende vekselvirkning mellom det partikulære og det universelle. (Stølen, 2015, s. 393)

Til syvende og sist snakker Stølen om et demokratisk sinnelag og hvor viktig dets erindring er. Han snakker om hvordan verdinøytralitet kan være farlig, og viser til Tysklands fall fra demokrati til totalitarisme på 1930-tallet, hvor han hevder at det kan blant annet spores til manglende interesse for «parlamentarisme hos toneangivende sjikt av den tyske befolkningen.» (s. 395). Til slutt, og ikke minst, snakker han med utgangspunkt i Hegel om hvordan «selve innholdet i undervisningen av borgerne innenfor rammene av skoleverket, men også samfunnets innordning» ikke kan holdes fra hverandre (s. 394).

Oppsummering

Selv om deres tilnærming er forskjellig, forblir erindring og fremmedgjøring både for Løvlie og Stølen viktige dannelsesmomenter i å danne et fritt og fornuftig menneske. Fremmedgjøring fordrer at våre gitte forestillinger om verden blir utfordret, mens erindring består i å erindre hvem vi er og hvor vi kommer fra. I denne uttalelsen er det en uoversiktlig kunngjøring om at de unge i dag fortsatt bør dannes i samsvar med samfunnets kjerneprinsipper. Men er det mulig å snakke om felleskapsdanning med delte

verdier i et flerkulturelt og digitalisert samfunn?

Mitt mål i denne avhandlingen er å undersøke hvordan nettopp disse begrepene kan være med på å problematisere dagens danning, og dermed pedagogikk. Til forskjell fra Løvliens og Stølens tilnærming vil jeg undersøke om Hegels grunnkategorier kan utgjøre et alternativ, eller en «tredje vei» i spørsmålet om det gode livet. Jeg benytter i denne omgangen ikke kun Hegel og hans fortolkninger, men også andre tekster som drøfter danning i dagens posttradisjonelle og flerkulturelle samfunn. Jeg retter dermed blikket på den normative siden av pedagogikken og dens verdigrunnlag.

3 Metodologisk refleksjon

Denne masteravhandlingen bygger på filosofi, pedagogikk og historie. Dette har i sin tur en betydning for den tilnærmingen vi tar i forhold til den forståelsen vi ønsker å avdekke. Det finnes ulike tradisjoner i historiefaget og i teksttolkning. I spenning mellom forståelse av kilder, prosesser, og manglende mulighet for å produsere nye data anvender ifølge Vegard Kvam (2008) utdanningshistorikere i dag «ikke sjelden hermeneutiske tilnæringsmåter.» (s 214). Hermeneutikk er ikke en forskningsmetode, og har heller ikke et ensartet innhold, men tar for seg ulike teorier og tilnærminger som har med prosessen å fortolke en tekst eller et budskap, også kaldt forståelselære (Gilje, 2019). Siden denne avhandlingen har som mål å avdekke en underliggende sammenheng eller en dypere mening i en tekst, en bok og andre historiske kilder er det ikke noen overraskelse at jeg ønsker å benytte en hermeneutisk tilnærming til tekstene mine. Det finnes for øvrig ulike hermeneutiske tilnærminger. I dette kapitlet skal vi derfor rette søkelyset på Gadammers (2012) (ny)hermeneutikk, som til dels handler om å anerkjenne fordommene sine i møte med teksten, og undersøke forholdet mellom og mening og kontekst.

Hegel skrev om danning under den franske revolusjonen og den tyske idealismen. Den danningen Hegels fremstiller må derfor forstås i den konteksten den befinner seg i. Det er imidlertid umulig å rekonstruere Hegels dannelsbegrep fullt ut, på samme måte som det

er umulig å konstruere allmenngyldige metodisk prinsipper som gjelder for alle. Det er likevel viktig med noen metodiske konsekvenser for det filosofiske problemet, slik at det praktiske forskningsarbeidet har noe legitimt å forholde seg til (Kvam, 2008). Jeg avgrenser meg derfor til de tilnærmingene som aktualiseres i pedagogisk arbeid med historisk perspektiv. Først et lite historisk blikk på hermeneutikk.

3.1 Hva er hermeneutikk?

Begrepet hermeneutikk og dens relasjon til fortolkning har sin opprinnelse i det greske hermeneuein (Krogh, 2014). Dikterens oppgave var her å tolke budskap fra gudene. En dikter ble derfor ofte kalt for en hermeneus, en som tolker et diktverk som formidler et bilde av gudene og menneskers plass i universet. Det var imidlertid ikke før i middelalderen at hermeneutikk ble en systematisk teori om tolking og utlegning av tekster (Krogh 2014). Da ble fortolkning og forståelse beskrevet som regler og teknikker i møte med bibelen som «skriften alene» (Sriptura sola). Kirker skulle ikke lenger ha enevelde ved fortolkning av bibelens sannheter, og hermeneutikk ble da en teknikk mennesker kunne bruke for å avkode og forstå tekstene selv (Gilje, 2019). Gjennom 1600- og 1700-tallet ble en slik forståelse av hermeneutikk også brukt som en teknikk innenfor teologi, jus og filologi for å forstå hvordan «man skulle gå fram for å forstå en bestemt type skrift» (Krogh, 2014, s. 21). På 1800-tallet utvidet Schleiermacher (1768-1834) hermeneutikken til noe mer enn bare tolking av hellige skrifter. Den tradisjonelle oppgaven om å finne tekstens sannhet begynte å miste sin legitimitet, og hermeneutikk skulle utvikle seg til å være en tolkningsvitenskap som tok for seg opphavsmannens liv for å forstå han/hennes tekst.

Utover 1800-tallet ga Wilhelm Dilthey (1833–1911) hermeneutikk dens klassiske utforming som selve de humanistiske vitenskapenes metode. Ifølge Dilthey var den naturvitenskapelige vitenskapen forskjellige fra den humanistiske (åndsvitenskap): «Både naturvitenskap og åndsvitenskap setter fenomener inn i sammenhenger; naturvitenskapen søker imidlertid å forklare dem ved å oppløse helheter i enklere bestanddeler og måle dem, mens de humanistiske vitenskapenes metode er å finne

«mening» gjennom å forstå.» (Alnes, 2020) Etter hvert har den tyske filosofen Hans-Georg Gadamer i sitt hovedverk *Wahrheit und Methode* (1960), med impulser fra Diltheys åndsvitenskap, utviklet en lære som omhandler tolkning og søken etter mening. Sentral i hans filosofi står omvurdering av fordommer til noe positivt.

3.2 Fordommer og sannhet

Det som i utgangspunktet kjennetegner Gadamers (2012) (ny)hermeneutikk er forskerens intuisjon, innsikt og bevisstheten av fordom-forforståelse før de går inn og leser teksten. Hvis jeg nå leser Gadamers eller Hegels tekst, vil jeg lese deres tekst med visse forutsetninger. Altså vil min personlige, sosiale og kulturelle bakgrunn spille en rolle for hvordan jeg forstår og leser teksten. Mine fordommer forandrer med andre ord hvordan teksten vil bli forstått og aktualisert. Vi har også ingen «mulighet til å «velge ut» hvilke forutsetninger eller deler av forforståelsen som skal legges til grunn når vi ønsker å forstå den eller det som er utenfor oss selv» (Kleven & Hjerdemaal, 2019, s. 190). For det ville jo være umulig å forstå noe uten en slik forforståelse som utgangspunkt. De fordommene vi har er ikke trussel mot sannhetsspørsmålet som sådan, men snarere «konstruktive og viktige i meningsdanningsprosessen.» (Kvam, 2008, s. 217).

Fordommene mine overfor Hegels dannelsbegrep må altså her ikke forstås som noe negativt, men heller noe positivt dersom jeg bevisst anerkjenner mine fordommer fra samtiden. Gadamers anliggende er å peke på at vi forstår oss selv fra andre, ut fra den kulturen, og det samfunnet vi er en del av. Fordommer, det at jeg er en historisk person av min egen tid med de fordommene jeg kommer med, er de forutsetningene som i det hele tatt bringer meg inn i den hermeneutiske situasjonen. «Historien tilhører i virkeligheten ikke oss; vi tilhører historien. Lenge før vi forstår oss selv i en tilbakeskuende refleksjon, forstår vi oss selv på en selvsagt måte i familien, samfunnet og staten, det vil si der hvor vi lever.» (Gadamer, 2012, s. 314). For min del handler det om å sette meg selv og min forforståelse på spill, å være villig til å være åpen og empatisk overfor det som er annerledes. Å sette sin forforståelse på spill kan også føre til at man forsvinner i den. Da er det viktig at jeg danner en dialog og konversasjon med det som er kjent og det som er

ukjent, som igjen åpner mulighet for en ny forståelse; «man må forstå helheten ut fra delen og delen ut fra helheten.» (Gadamer, 2012, s. 32).

Mitt subjektive anliggende er ikke det som er viktig her, for jeg selv tilhører historien og de fordommene som det bærer med seg. Jeg står med andre ikke ord utenfor, men i en historie som Gadamer mener allerede eier meg. Hegel er en kontroversiell og krevende filosof. Ifølge Thomas Krogh (2009) hersker det fortsatt ingen enighet blant forskere og Hegel-lesere generelt om hva slags verk *Fenomenologien* egentlig er. Jeg har i den sammenheng ikke lest hele boken, men forhold meg til den delen som har med pedagogikk å gjøre; «fortalen», «innledning», kapitlet IV «Selvbevissthet» og «etterord ved Thomas Krogh». Min utfordring ligger dermed ikke mest i å tolke Hegels sine tekster om danning, men heller å utvikle en forståelse av den ut fra andres fortolkninger. Da er det viktig å anerkjenne at andres fordommer og forståelser også kan være avgjørende for hvordan jeg tolker og forstår Hegel. Altså samtidig erkjenne at andre tolkere heller ikke ligger utenfor historien, men i en. Deres fordommer spiller altså en viktig rolle i å forstå.

3.3 Mening og kontekst

Hermeneutikk handler altså om fortolkning av tekster. Når vi søker etter tekstens mening, søker vi også ofte etter hensikter. I vårt tilfelle kan vi spørre hvilke hensikter Hegel hadde når han skrev *Fenomenologien*? Hva var intensjonen bak? Ifølge Kvam (2008) er det «sjelden bare av interesse å beskrive ideene eller handlingene. Vi ønsker som regel også å forklare hvilke intensjoner som lå bak, og er da henvist til indirekte observasjon basert på tolkning av mening i teksten.» (s. 214). Tekster vi leser om Hegel må altså ses i relasjonen til den konteksten den befinner si. En metode vi kan bruke er for eksempel å analysere aktørens egen beskrivelser av fortid, samtid og fremtid (Skinner, 1988; Kvam, 2008). Vi kan undersøke hva Hegel mener om fortiden, som ofte er en hyllest til de greske bystatene, eller hvorfor Hegel valgte å gå en annen vei i kjølvannet av den franske revolusjonen. Dessuten kan vi stille et spørsmål om hvorfor Hegel sine skrifter aldri omhandlet fremtiden, men heller samtid og dens problemer.

Kvam (2008) skriver videre at det er «sjelden tilstrekkelig å bare analysere aktørens egne vurderinger. Argumentasjonene kan stå i et nært forhold til samtidig tenkning og politikk.» (s. 215). En måte å løse dette på er å vinne forståelse ovenfor aktørens samtid og «ulike omfatninger om og hendelser knyttet til de saksforholdene vi undersøker» (s. 215). Dette innebærer å undersøke hvilke verdier, institusjoner og forståelser som var dominerende i samfunnet og i fagmiljøet når Hegel levde. Denne forståelsen av disse delene vil igjen virke tilbake på vår forståelse av helheten, det vises til Gadammers (2012) i denne sammenheng.

4 Hegels pedagogiske danning

Det gir ikke et fullstendig bilde av den «tyske idealismen» og den tyske filosofien uten også å nevne Hegel og *Fenomenologi*. Man vil kanskje kjenne han igjen som forløperen til Karl Marxs historieteori, og han spilte en stor rolle i veksten av tysk nasjonalisme, autoritærisme og militarisme med sine tanker om det *absolutte*. I andre sammenhenger vil man kanskje kjenne han igjen som en idealist som trodde at virkeligheten var åndelig, og som oppfinneren av den dialektiske prosessen (selv om han aldri brukte benevnelsen) (Pinkard, 2000). Det skal sies at Hegel satt aldri under en parafinlampe på 1800-tallet og planla den tyske ideologien eller den marxistiske bevegelsen. På samme måte som at Nietzsche ikke skrev sin teori om *Übermensch* (overmennesket) for å inspirere det nasjonalsosialistiske partiet.

Hegel skrev og arbeidet i kjølvannet av den franske revolusjonen, den ny-humanistiske bevegelsen med Schelling, Fichte, og Kant som viktige inspirasjonskilder (Koppang, 1943). Dette burde i seg selv gjøre han interessant om man ønsker å forstå den moderne filosofihistorien. Men enda mer viktig for spørsmålet om *Bildung* – som er fokuset her. I det følgende skal vi først se på Hegels liv og forfatterskap. Fokuset her er rettet mot *Fenomenologien* og danning (1). Også skal vi se litt nærmere på Hegels frihetsbegrep. I den sammenheng avgrensers jeg meg til Pippins (2008), Krogh (2009) og

Løvlies fortolkninger, hvor Hegel allerede er plassert i en ikke-metafysisk og pedagogisk ramme (2). Deretter vendes blikket mot det historiske og filosofiske utgangspunktet (3). Til slutt kommer det et delkapittel om «den åndelige reisen», hvor vi ser nærmere på Hegels danning og dens underkategorier; ånd, erindring og fremmedgjøring (4).

4.1 Hegels liv og forfatterskap

Georg Wilhelm Friedrich Hegel ble født den 27.august i Stuttgart i 1770, som sønn av en embetsmann, og døde, av kolera, som professor i filosofi ved universitetet i Berlin i den 14.november 1831. Hegels formelle introduksjon til filosofi startet i 1788 ved det strenge og gammeldagse presteseminarium «Tübingen Stift» ved universitetet i Tübingen. Etter eksamineringen i Stuttgart ble han lærer i periode fra 1793-1796 i Bern og skrev uten noen bemerkelser ulike tekster om religion og politikk (Pinkard, 2000). Som huslærer i Frankfurt, en posisjon hans gamle venn Hölderlin hadde funnet for ham, ble han sterkt påvirket av Hölderlin sine revolusjonære forsøk på å utvikle en post-kantianske tankegang. I 1799 flyttet han til Jena, hvor han publiserte en rekke viktige avhandlinger. Ifølge Pinkard (2000) var det bakenforliggende spørsmålet bak nesten alle Hegels verker i denne perioden, «what would a modern religion look like, and was it possible to have a modern religion that would satisfy our needs in the way that classical religions seemed to have satisfied the needs of the ancients?» (s. 220).

I den sammenheng fullførte han i 1806 den første del av «System Wissenschaft» (*Åndens Fenomenologi*) som utkom i 1807. Noen hevdet at boken var om filosofi og europeisk historie, men også religion og dermed muligens en bok om teologi. Noen tolket den som en Bildungsroman, som «man's coming of age», som en ny versjon av det gudommelige komedie, en tragedie, et verk i epistemologi, en filosofihistorie, og kanskje en kunngjøring av Guds død. Ifølge Pinkard (2000) var *Fenomenologien* «a completely post-Kantian work: it intended to show its readership why “leading one's own life,” self-determination, had become necessary for “us moderns” and what such “self-legislation” actually meant.» (s.222). I 1806-1816 ble han rektor og lærer ved det

ny-humanistiske Gymnasium i Nürnberg, samtidig som han fullførte sitt store verk *Wissenschaft der Logik (Logikkens vitenskap)* som utkom 1812-1816. I senere år utga Hegel enda en del bøker og ble i 1817 professor i filosofi ved universitetet i Berlin.

I forbindelse med sine ansettelse skrev Hegel taler og memoar om formålet med undervisning i det nyklassiske gymnasium og i filosofi ved universitetet (Huggler, 2004). Hegel så selv sin filosofi som en oppsummering av hele filosofihistorien med spesiell inspirasjon fra Platons dialektikk, Kants transcendentale idealisme og hans hovedverk *Kritikk av den rene fornuften* (1787) (Dobsen & Steinsholt, 2007). Dessuten var han en del av den ny-humanistiske tradisjonen på 1800-tallet som prøvde å forstå den konkrete virkeligheten ved å legge vekt på *jeget, det absolutte og ånden* (Huggler 2004; Bykova, 2020). Denne bevegelsen var på en ingen måte en homogen retning, men hadde fellestrekk knyttet til å danne en virkelighet på grunnlag av et filosofisk prinsipp. For Hegel var dette prinsippet, den absolutte ånd (Huggler, 2004). I innledningen til *Fenomenologi* skriver Østerberg (2009):

Hegels filosofi handler om at menneskeånden er ett, identisk, med guddommelig ånd. Men den misgjennet seg selv, den er ikke klar over det. Derfor må den finne seg selv, den må våkne. Den må komme til seg selv, slik den gjør som er slått i svime eller blitt bedøvet. «Nå kommer hun til seg selv!» sier de som står ved operasjonsbordet, de bivåner en oppvekning». [...] Hele menneskehetens historie handler om hvordan menneskeånden blir seg selv bevisst, for så å fortape seg igjen, og gjenvinne seg selv, på stadig høyere trinn. (Østerberg, 2009, s. 9)

Denne prosessen der ånden mister seg selv og gjenvinner seg selv er det vi i dag betegner som en dialektisk prosess. *Fenomenologien* er en fremstilling av utviklingshistorie til bevissthet og ånd. En fortelling om menneskelig utvikling, der vi gradvis kommer til en ny selvforståelse. Hegel beskriver disse fortellingene som skjer i verdenshistorien ifølge Bykova (2020) «as the history of universal world spirit and conceptualized the activity through which we humans comes to a complete understanding of ourselves as human beings» (s.433). Han så verdenshistorien som en

dialektisk fremgang mot en fullstendig oppfyllelse av menneskehetens potensial. Lars Løvlie (1995) skriver også at «The bok runs in several respects like the German Bildungsroman, of which Goethes *Wilhelm Meister* and Novalis *Heinrich von ofterdingen*» (s. 279). Den kan også sammenlignes med Rousseaus velkjente tankeeksperiment *Emilé* (1762), som Hegel leste i unge alder og hentet inspirasjon fra.

4.2 Hegels frihetsbegrep

Hegels pedagogikk er nært knyttet til hans forståelse av frihet, eller rettere sagt frihet er mål for hans ideer om danning. Det som følger nå, er derfor Hegels frihetsbegrep. Her avgrenser vi oss kun til dets mål, som utgangspunktet er oppnådd gjennom Hegels dannelsingsbegrep. Oppdragelse, utdanning og danning har ifølge Hegel et mål, og det er *frihet*. Her ligger det et avgjørende punkt for det pedagogiske potensial i hans tenkning. Friheten er nemlig ikke noe individet har, men noe det under de rette betingelsene kan få del i (Løvlie, 1979).

Selv om mennesket fundamentalt bestemmes som et fritt vesen, krever dets realisering ifølge Hegel en form for arbeid. Det kan aldri eksistere i og for seg, men først bli til noe når det settes i sammenheng med begreper og gjøres til noe bestemt. «Frihet er det mål som materialiserer seg gjennom det møysommelige arbeid i konkret konflikter mellom individ og omverden.» (Løvlie, 1979, s. 21). Den friheten Hegel forholder seg til må altså skapes, og det betyr at den er et produkt av individets dannelsingsforløp. Friheten Hegel etterstreber kan samtidig ikke bestemmes som individuell frihet alene, - «der hvert individ hele tiden streber etter sin egen frihet, og ved nettopp går glipp av den, fordi frihet forblir monadisk og ikke manifesterer seg i noen felles.» (s. 22).

Den virkelige friheten Hegel utvikler bestemmes heller ikke som den ene side i forholdet mellom individ og samfunn, men i forholdet, eller i dialektikken mellom de to ytterpunktene. Motsetningsforholdet mellom ytterpunktene må først utarbeides og

erkjennes for at individet skal oppnå den «virkelige» friheten. Selvstendigheten betinger altså det andre, og skjer i grensesnittet mellom det ene og den andre. Det som er interessant her er at den friheten Hegel konstituerer innbefatter at danning er en vekst inni samfunnet, og en oppdragelse av å godta og handle etter allmenne skikker og regler som gjelder for samfunnet. Noe som kan forklare hvorfor hans filosofi ofte ses som en kritikk av liberale idealer. Ifølge Løvlie (1979) ligger det likevel ikke her fra Hegel en innrømmelse av autoritær maktpedagogikk, men «bare en prinsipiell innsikt i et trivielt faktum, som f.eks. sosiologisk kan sies ved å vise til nødvendigheten av å ta de andres rolle.» (s. 25).

Fra en side kan Hegels pedagogikk ses som enten fri vekst eller påvirkning i pedagogikken, som ikke er tilfelle, for danning springer ifølge Løvlie (1979) ut av motsetningen mellom frihet og tvang, hvor individet virkårlig og bevisst aksepterer tvang og samtidig som at han streber etter frihet:

Friheten f.eks. er på den ene siden reell som den konkrete friheten mennesker nyter. Samtidig er den mangelfull og fører med seg forventinger om sannere frihet. Eksistensen av dette idealet er en side av det «negatives uhyre makt», som gjør at danning aldri kan fullbyrdes som tilpassing til eksisterende ordninger. Ved at danning på denne måten er satt inn spenning mellom det reale og det ideale, inneholder ethvert danningstrinn kimen til sin egen oppløsning i seg. Å danne til er samtidig å danne fra. (Løvlie, 1979, s. 25)

Det som er viktig for oss videre er at Hegels dannelsbegrep, som er dypt forankret i dialektisk tenkning og dermed ikke har en ende, har et symbolsk mål. Dette målet er *den absolutte frihet*, som i sin tur ikke kan fullbyrdes alene, men er avhengig av andre mennesker, og ikke minst danning. Det er nettopp i denne danningen at Hegels pedagogiske tanker virkelig kommer til synet, som vi skal i det følgende utforske videre.

4.3 Hegels historiske bakgrunn og danning

Om spørsmålet «hva er opplysning», skrev Kant (1784) en gang at «opplysning er menneskehetenes utgang fra sin selvforkylte umyndighet». Dette sitatet ble imidlertid ikke skrevet for å vise at mennesker ikke hadde forstand, men om mangel på mot til å bruke forstand. Dette sitatet var også for Hegel og andre filosofer utover 1800-tallet et viktig spørsmål om danningens egenskap nært knyttet til opplysning. Selv om noen var overbevist om at det var mulig å adskille en dannet person fra en opplyst en, var de enig om at danning og opplysning var beslektet (Steinholt, 2011). For de mer tilbakeskuende gruppene innenfor aristokratiet var det likevel en tanke om at danning som opplysning også betydde omvelting og muligens forandring. Hegel var allerede i denne perioden godt kjent med dannelsesidealene som var fundert på selvdanning (Kant), som igjen var en viktig forutsetning for å bli et fornuftig (fritt) menneske. Han tok imidlertid avstand fra det franske dannelsesidealet og gikk i en retning av en moralsk og åndelig fornyelse av det tyske folket (Pinkard, 2000).

Steinholt (2011) skriver at en revolusjon i Tysland ville føre til en endring av bestemte utdannende mennesker, «[...]de skulle erstattes av mennesker som Hegel, det vil si *menn av dannelse*. Og menn av dannelse var de som hadde tilegnet seg sann dannelse, altså en syntese mellom moderne og antikk kultur» (s. 97). For Hegel og andre akademikere i denne perioden betydde dette et system i endring, og et spørsmål om hva det vil si å være et dannet menneske i et slikt system. Målet var å introdusere og utvikle en ny form av danning som ikke lenger var avhengig av status og familie (Oettingen, 2010). I tillegg var det for Hegel og for så mange andre på hans tid en forestilling om danning med utgangspunkt i *polis*. Ifølge Lumsden (2021) hadde Hegel i sin unge alder en stor respekt for det greske systemet.

Selv om han så den politiske og sosiale siden ved det utviklede, var han overbevist om at deres etiske holdning, sedelighet, og deres samfunn som ikke var bestemt på grunnlag av en fast naturalistisk eller patriarkalsk orden, var noe det tyske samfunn

burde omfavne. For Hegel kunne man imidlertid ikke ta det greske systemet og bygge det på nytt under mer moderne betingelser (Steinsholt, 2011). Den gamle politen var en eksemplarisk institusjon som tilhørte en annen tid, et gammelt liv som tilhørte en annen menneskelig utvikling. Det moderne menneske er ikke lenger bundet til en teleologisk og harmonisk orden slik de gamle polis (Oettingen 2010). Steinsholt (2011) bruker begrepet ulike «sosiale organisasjonsprinsipper» for å beskrive forskjeller mellom den gamle polis og den nye staten som ikke lenger var avhengig av en høyere makt eller autoritet, men av seg selv både i spørsmålet om fri vilje og samvittighet.

Lumsden skriver også:

Modern Bildung aspires to unite the division that plagued ancient Greece. This, in part, is the concern of Ethical Life in the Philosophy of Right, which sought to conceive a model of ethical relations that keeps elements of the substantiality of Greek Ethical life, the immediate sense of belonging, while also cultivating the subjective element that enables critical reflection. Bildung has a key role in Ethical Life and an even more expansive role in the philosophy of history. The question is: can it combine the critical reflective with the bodily and the habitual? (Lumsden, 2021, S. 451)

Ut ifra dette må Hegel videre utvikle en stat som tar for seg det greske og integrerte samfunnslivet, og forene det med den moderne forestillingen om individualitet, fri vilje og fornuft. Hegels ambisjon var å finne opp et nytt system for det tyske samfunnet som etter hans mening var i oppløsning. Ved å studere den gamle og greske folkereligionen og kristendommen, prøvde han å finne ut hvordan religioner fungerte og påvirket ulike samfunn. Valget av religion var heller ikke tilfeldig for Hegel, for dette var noe han var interessert i da han studerte teologi ved universitetet i Tübingen. Dette har til tider forvirret en del lesere av filosofihistorie om Hegel og religionen (Pippin, 1989). Ifølge Steinsholt (2011) er det likevel i dag «[...] en viss enighet om at det Hegel gjorde i disse arbeidene, ikke bare var teologi, men offentlig teologi» (s. 97). Hegel var altså ikke opptatt av kristendommen eller den greske mytologien for deres tro eller om de var sanne eller ikke, men heller hvordan de påvirket den sosiale og politiske sfæren.

Selv om han ønsket å bevare den greske enheten og dets dypt integrerte felleskap, var han paradoksalt nok overbevist om at den individualiteten kristendommen brakte med seg var noe bedre. For å sitere Steinsholt (2011) var kristendommen for den unge Hegel «en religion med absolutt frihet» (s. 98). Og denne «friheten» var avhengig av et nytt system, en religiøs og enhetlig kraft som bandt det tyske folket sammen. Den modne Hegel tror på religionens evne til å skape et samfunn som han mener kan danne et menneske. I hans senere arbeid tror han også på at filosofien vil spille en viktig rolle i denne anskuelsen; «[...] det moderne menneske kan leve i et integrert politisk felleskap siden både dets sosiale, politiske og religiøse erfaringer omdannes gjennom filosofien» (Steinsholt, 2011, s. 99).

Hegels nyorientering og nytt system om menneskets historiske og integrerte erfaringer får sitt markante uttrykk i *Fenomenologien*. Boken er gåtefull, metaforisk og beskriver menneskets åndelige danning i historien. Danningsbegrepet opptrer ikke i boken som et pedagogisk begrep i den forstand at den angir en metode eller en måte å være dannet på, men fordrer leseren til ettertanke og refleksjon over sin egen fortid og eget liv. Lars Løvlie skriver at danning knyttes først i *Fenomenologien* «til den historiske anamnesen, som bevissthetens gjenkjennelse av seg selv, som individets resepsjon av seg selv som historisk individ, altså en type sekundærerfaring *ex post facto*» (Løvlie, 1999, s. 49). Den dialektiske bevegelsen er ånd (*Geist*) og at ved å følge åndens utvikling lærer vi å forstå «modernitetens tilblivelse», for å stjele Stølens ord (2015). I *Fenomenologien* blir det sentrale for Hegel å vise at åndens dialektiske bevegelse i retning av selvforståelse kan ses som dannende eller som en pedagogisk prosess (Steinsholt, 2011). For å forstå en slik prosess er det først viktig å se hva Hegel mener med ånd.

4.4 Den åndelige reisen

Hegels «Geist» (ånd) er et av hans sentrale begreper og inneholder et komplekst og mangfoldig konsept som har vært en gjenstand for mye debatt og tolkning. Jeg forholder meg bevisst til den anti-metafysisk lesingen av ånd, det vil si at begrepet om ånd må forklares ut fra mennesket (Pippin, 1989). Ifølge Fauskevåg (2012) skildrer ikke *Fenomenologien* hvordan en kosmisk ånd blir selvbevisst, men belyser grunnlaget for menneskets forståing av virkeligheten. Han skriver at verket har et «epistemologisk, og ikke eit ontologisk, siktemål.» (s. 141). Vi kommer også til å arbeide ut fra den begrensede problemstilling: Hvordan kan vi forstå Hegel sitt syn på danning. Denne gjennomgangen tar opp ytterligere to trekk ved dannelsesbegrepet hans, nemlig erindring og fremmedgjøring.

Fenomenologien

I *Fenomenologien* skisserer Hegel hele menneskehetens historie fra antikken til den franske revolusjonen. Han rekonstruerer menneskets bevissthet som en dialektisk bevegelse han kaller erfaring. Denne «bevegelsen» er ånd og vi dannes ved å følge åndens utvikling, som er erfaringer bevisstheten har gjennomgått i møte med historie. Forestillingen om ånd er en viktig og dynamisk prosess som ligger til grunn for hele Hegels filosofiske og pedagogiske tenkning. Målet er å se hvordan bevisstheten trer frem i stadig mer gjennomtenkte former og skikkelser fra dens «første natur» til dens «andre», hvor den virker reflektert og absolutt (Hellesnes, 1975). Det er snakk om en ånd som har en dynamisk forestilling om virkeligheten selv. Ånden har ifølge Hegel alltid et enormt behov for å gripe tak i høyere nivå av virkeligheten og søke etter selvkunnskap.

Ånden prøver hele tiden å bli bedre, overskride og overvinne seg selv i håp om selvforståelse (Steinsholt, 2011). Hegels ånd prøver kontinuerlig å utfordre virkeligheten, teste ut og konfrontere det fremmede for å komme nærmere til siktemålet sitt. Alt dette for å bli bevisst over at den er den eneste virkeligheten. Denne indre motsigelsen, dette spillet ånden foretar seg i er samtidig nødvendig for å få tak i sitt eget endelige uttrykk som individuell menneskelig ånd. Fra et pedagogisk

standpunkt kan vi tenke oss at den menneskelige dannelsesprosessen gjenspeiler og samtidig formidler den absolutte ånds danning.

Denne ånden det prates om her er ikke, slik Løvlie (1999) fortolker det til, en isolert og overindividuell bevissthet som står utenfor individet. Den er heller ikke en selvstendig aktør som utspiller seg som en allmenn ånd. Det er snakk om en dualisme, om to sider av samme sak. Vi er for Hegel historiske i den forstanden at vi blir født i en sosial og historisk sammenheng som vi selv er med på å føre videre. Vi dannes når vi anerkjenner at vi er et historisk kulturmenneske og har mulighet til å påvirke og endre på dette. For Løvlie (1999) kan,

ånden heller konkretiseres som den historien, kulturarven og tradisjonen som barnet møter og etterhvert finner seg hjemme i og identifiserer seg med. Som med kjærlighetens paradoks er det motsigelsen mellom det enkeltes selvstendighet og historiens trykk, som danner drivkraften i dannelsesforløpet. (Løvlie, 1999, s. 55)

Vil det si at «vår historie» består av ånden og virkeligheten og dermed er dannende i den forstanden at vi dannes ved å følge den historiske utviklingen? Og at drivkraften ligger i det pedagogiske paradokset, i det som viser hvordan tilsynelatende (teoretiske og språklige) motsetninger i liv og praksis likevel på en måte henger sammen. At det er å skape frihet med (av) tvang, i et samfunnshistorisk perspektiv, der historiens trykk er læreren? Løvlie (1999) konkluderer på sin måte med at: «Spørsmålet om hvem ånden er, må besvares med at ånden er ikke noe hvem, men snarere et hva, nemlig et forhold mellom identitet og differens» (s. 56).

Den historiske anamnesen Løvlie (1999) skriver om viser hvordan mennesker gjennom historien erfarer og dannes. Den viser den åndelige og dialektiske bevegelsen mennesker tar del i, eller nærmere bestemt «individets eller elevens selvaktualisering som produkt av kulturarven og som aktør i historien» (Løvlie, 1999 s. 48). Selv om

Hegel beskriver den historiske utviklingen som noe abstrakt, mener han at det som gjør den håndgripelig er individets handling og dens måte å anerkjenne andre mennesker (Bykova, 2020). Målet for denne anskuelsen er frihet. Tukt og disiplinering som er forbundet med barndommen eller den «første naturen» er kun et middel underordnet til dette målet. Hegel utvikler dermed et dannelsesforløp som forutsetter at ånden gjennomgår en «dannende bevegelse» i historien.

Ånden fremstår ikke her som noe gudommelig eller metafysisk, men som den historiske og kollektive utviklingen som binder oss sammen. Ånden er erfaringer bevisstheten gjennomgår, dermed «vår historie», den Hegel mener vi burde følge og reflektere over for å bli dannet. Hvordan kan vi erfare vår egen historisk utvikling? Dersom danning handler om å reflektere over ting som har skjedd, vil all erfaring vi gjør nå være ubetydelig, dermed ikke dannende?

4.5 Erfaring, erindring og Fremmedgjøring

Hegel brukte mange metaforer, og etter 200 år er det fortsatt ikke enighet blant Hegel-forskere og filosofer om hva *Fenomenologien* egentlig er. De fleste er likevel enig i at boken er en rekonstruksjon av vestens mentalitetshistorie som eksemplifiserer og tematiserer det som er vesentlig, typisk og særegent for en tid (Steinsholt, 2011; Løvlie, 1999). Den henviser til det som er dannende og (ikke dannende) i historien og inviterer til aktualisering av det som er fremmed og vesentlig i kulturhistorien. Mennesker dannes ikke gjennom førstehåndserfaringer, men å gå gjennom dem på nytt og finne ut hva disse erfaringene nå egentlig betyr (Løvlie, 1999). Det er i erindringen og fremmedgjøringen at skolemannen trer frem. La oss se nærmere på Hegels erfaringsbegrep og erindring.

Erindring

Hegels *Fenomenologi* har to dimensjoner. For det første er det erfaringer bevisstheten opplever på kroppen som vi er vitner til, «[...] erfaringene som «ånden» som individuell eller kollektiv aktør gjennomgår, i angst og beven, konflikt og krise» (Løvlie, 1999, s. 52). Vi følger bevisstheten som direkte erfarer og bryter sammen på grunn av indre motsigelser i håp om å realisere noe der fremme. Denne «erfaringens vei» er det Hegel betegner som: «tvilens og fortvilelsenes vei» (Hegel, 2009, s. 11). Selv om Hegel ser denne prosessen som dannende og fremadgående, er boken også en baklengs erindring. I den andre dimensjonen har bevisstheten allerede gjort erfaringene, og skal nå vendte tilbake i det realiserte livet og aktualisere det som er meningsfull og vesentlig. Denne «aktualiseringen», denne vandringen over det historiske og aktuelle er danningens sentrale handling. Erfaringer vi gjør nå er uløselig knyttet med fortiden og det allmenne. Den innbefatter konkret formidling av historisk kunnskap. Dette betyr også at vi som lesere av fenomenologien dannes fordi vi erindrer vår historisk utvikling.

Stølen (2015) skriver blant annet at det «oppstår en type gjenkjennelse hos leseren (edukanden) som står i kontrast til forståelsen av danning som et slags resultat» (s. 388). For det er ikke vi som lesere av boken som erfarer, eller erindrer i den forstanden at vi har et minne om en hendelse bevisstheten har gjennomgått i forhistorie. Snarere er det snakk om å erindre i betydning av en er-indring (Er-Innerung). Det vil si internalisere dem, gjøre dem til en del av oss selv. Et eksempel kan jo være den kristelige arven som har formet den vestlige tankegangen i år-tusener gjennom sine skrifter og fortellinger. Eller den demokratiske vinningen som har preget vesten med sin parole om fred, bærekraftig utvikling og menneskerettigheter.

Ifølge Løvlie (1999) understreker erfaring og erindring nettopp forskjellen mellom historisk mening og historisk fakta. Der erfaring er forstått som et problem som skjer her og nå, mens erindring er den som former mening og forståelse, den som betegner refleksjonsforholdet til erfaringer som allerede er gjort av individet eller felleskapet. *Fenomenologien* er «en samling erindringer, til sine tider både komplekse og gåtefull, snarere enn en erfaringsberetning» (Løvlie, 1999, s. 51). Dannelsesforløpet må derfor

ikke misforstås som et spørsmål om å samle erfaringer i ordets betydning, for den fornuften¹ danning fører til er ifølge Hegel allerede i kim (an sich) hos barnet. Friheten som ligger latent i barnet må heller ikke her ses som den virkelige friheten Hegel mener er mennesket vi må streve etter. For den kan bare oppnås gjennom hardt arbeid, fremmedgjøring og erindring. For den fornuften barnet skal utvikle, «er ikke bare en fornuft, det så å si «har» som individ. Det er derimot menneskefornuften som sådan» (Huggler, 2004, s.242). Den «første natur», den Hegel betegner som animistisk og partikulært er noe mennesker må overvinne til fordel for forståing, tenkning og (ekte) frihet (Hellesnes, 1978). Danning betinger dermed et brudd med naturen.

Fremmedgjøring

Historien bevisstheten erfarer, og vi erindrer og gjenkjenner i boken er også en historie om fremmedgjøring. Gjennom sin realisering og sitt søk om den absolutt viten mister bevisstheten seg selv. Det betyr at den ikke helt enda kan forstå sin sanne natur (Stølen, 2015). Den blir oppslukt i den ytre og objektive verden på en slik måte at den er fremmed for seg selv. Stølen (2015) understreker at bevisstheten og «Dens dialektiske bevegelse tar oss gjennom en rekke subjektivitetsgestalter som alle til å begynne med fortøner seg som stødige holdepunkter». «Men alle som én støter de på indre motsetninger, det Hegel kaller negativitet, og bryter sammen» (s.388).

Fremmedgjøringen er samtidig her ikke noe negativ i den forstanden i det hindrer bevisstheten for å utvikle, men heller en betingelse for dens utvikling. Det er en kamp bevisstheten må ta og vinne for å finne seg selv. Fremmedgjøring fører til omdanning. Vi kan tenke oss at gjennom bevissthetens skrittvis selvpoppdagelse i løpet av åndens utvikling (historiens gang) ville bevisstheten finne seg selv, altså friheten vil virkelig gjøres, noe som ved utviklingens ende skulle oppheve fremmedgjøringen (Stølen, 2015).

¹ I artikkel «Georg Wilhelm Friedrich Hegel: Erfaring fremmedgjørelse» (2004) skriver Huggler «fornuft» istedenfor «frihet».

For oss lesere av *Fenomenologien* er fortelling om bevissthetens kamp om sin selv fremmedgjøring også en fortelling om anerkjennelse. I sin diskusjon om fremmedgjøringsbegrepet sammenligner Hegel denne prosessen med den berømte dialektikken om herren og trelen. Poenget er å vise at den anerkjennelsen herren får fra trelen ikke er anerkjennelse i egentlig forstand. Herren må også anerkjenne knekten. For Hegel er målet å utvikle et samfunn der alle ser seg selv som produsenter og medlemmer av en fungerende virksomhet. Alle må tenke at de er del av maskineriet, for å si det politisk. Når mennesker glemmer eller anerkjenner at de er en del av noe større enn seg selv oppstår fremmedgjøringen i samfunnet. Når bevisstheten gjennom danning når selve stadiet av absolutt viten, er den imidlertid i stand til å se at det er en «differentiated spiritual unity of subjectivity and objectivity» (Debnath, 2020, s. 51). Noe som fører til at bevisstheten blir kjent med sin sanne natur. På samme måte som at mennesker i et samfunn overvinner sin selv fremmedgjøring når alle kan tenke seg at de er en del av et åndelig felleskap. Erfaring av fremmedgjøring blir dermed helt grunnelegende for at mennesket skal oppnå danning.

Løvlie (1999) ser også Hegels fremmedgjøring som en nødvendig disharmoni som i seg selv utgjør en forutsetning for danning. Ut av Hegels *Gymnastalene* bemerker Løvlie en kobling mellom utdanning og danning. I talene sier Hegel ifølge Løvlie;

at dannelse ikke kan oppfattes som en sammenkjeding av kunnskap over tid, der år følger år og del bygges på del, men at det tvert om må tas hensyn til den indre sammenhengende i fagene. [...] dannelse må et tidligere stoff og gjenstand som den arbeider med og former på nytt. (Løvlie, 1999, s. 57-58)

Her er det ikke bare snakk om hvordan fortiden og erindringen av den kan være dannende, men heller hvordan utdanning og «de indre sammenhengende i fagene» kan være et viktig ledd for elevens danning. Skolen og de kravene den stiller blir dermed en instans som gjør erfaring til erindring. Da skjer ikke danning ved å introdusere det kjente med stoffet, men snarere det ukjente. Undervisning og dens

innhold må ifølge Løvlie (1999) være et skille mellom fortid og nåtid med den hensikten å føre noe fjernt nærmere. Å fremmedgjøre seg blir en måte å nærme seg på. I forlengelsen av dette kan vi si at det ikke er nok å formidle historien direkte, fordi formidlingen krever at leseren gjenkjenner historien som sin egen.

4.6 Kapitteloppsummering

Løvlie (1999) tolker riktignok ånden historisk, i den forstanden at han ser Hegels danning som et fortidsbegrep som fordrer at vi tilegner oss kunnskap over den historiske virkeligheten ånden består av. Han virkeliggjør samtidig ånden ved å hevde at pedagogikk, dermed danning handler om å ta del i de kulturelle og historiske dimensjonene ved samfunnet. Et eksempel på dette er skolen (Objektiv ånd), den Løvlie (1999) mener kan dannes i form av utdanning, gjennom erindring og fremmedgjøring. «I *rettsfilosofien* konkretiseres videre den moderne mentaliteten i institusjoner, som for eksempel familien, det borgerlige samfunn og staten.» (Løvlie, 1999, s. 56). Virkeligheten ånden består av kan samtidig ikke eksistere alene, den krever at subjektet aktivt slutter seg til de normene og institusjonene den representerer. Fauskevåg (2012) peker på at: «Danning krev at ein sjølv aktivt anerkjenner normene som objektivt gyldige. Ein må altså på eige grunnlag ta stilling til og stå inne for dei praksisane og normene ein sluttar seg til. (s. 136-137).

Det å anerkjenne eller slutte seg til en bestemt norm som objektiv gyldig innebærer å ta ansvar for virkeligheten (ånden), hevder Fauskevåg. Det krever at vi som pedagoger tar del i ånd ved å engasjere oss i de praksisene og normene virkeligheten står for. Hvis ånden ikke kan eksistere uten at dens konstituerende normer føres videre fra en generasjon til neste, hvilket ansvar har pedagogene og skolen over de verdiene og holdningene kulturarven og historien fremstiller da? Impliserer den postmoderne tilstanden, eller det flerkulturelle samfunnet et danningsbegrep grunnlagt i anerkjennning, og ikke i en kulturell kanon? Hvis vi tar for oss problemstillingen vår, kan

vi kanskje spørre om det fortsatt er behov for Hegels erindring og fremmedgjøring i et flerkulturelt og digitalisert samfunn? Har de unge behov for erindring, i form av erindring (Er-Innerung), altså å ta erfaringer opp i en selv, internalisere dem og gjøre dem en del av ens egen selvforståelse? Stølen skriver blant annet:

Rent konkret: Historieskriving og historieundervisning må fremstille Norge som mer enn et offer under dansk og svensk herredømme som heroisk baner seg vei til ny frihet og velstand. Undertrykkelsen av egne minoriteter som samer og tatere, norsk fascisme og medløperi under andre verdenskrig, samt tvangssterilisering av sinnssyke, er skyggesider som vi må konfronteres med. (Stølen, 2015, s. 393)

For Stølen handler det om å utvikle en historisk bevissthet over de blindveiene samfunnet vårt har gått inn på. En refleksjon over det som har skjedd slik at vi kan etablere en bedre forståelse av det som skjer. Dette innebærer en kulturell kanon som er en del av grunnlaget for dagens kultur. Erindring og fremmedgjøring forblir i denne omgangen som et slags medium i den pedagogiske prosessen. Den historiske dimensjonen i dannelsesprosessen er helt sentral både hos Løvlie og Hegel. Historisk bevissthet driver omdanningen med den forventningen at eleven eller subjektet gjør stoffet til sitt eget. For eksempel må erindringen av demokratiets fremvekst i vestlig kultur fremmes. Den må likevel ikke fremstille Norge kun som et «offer», men også som «skaper». Vi må altså konfronteres med vår egen kulturelle feilgrep og andre kulturelle oppfatninger av oss, hevder Stølen.

Hegels fremmedgjøringsbegrep rommer altså et forhold mellom det enkelte og tingen, enten denne tingen er noe som skal læres på skolen, skapes i møtet mellom individer eller om det fordrer borgere til å forstå seg selv og andre som deltakere i et fornuftig felleskap. Denne vekslingen er dialektisk, i den forstanden at forholdet splittes opp i ulikheten mellom subjekt og objekt – «men, splittelsen er bare en fase i en utvikling mot enhet eller identitet mellom de to.» (Løvlie, 1979, s. 47). Selv om Hegel benytter historien om Robinson Crusoe som eksempel, er ikke hans utgangspunkt i fortellingen, men i motivet. Hvis vi tar for oss Hegels fremmedgjøring kan vi også spørre om ikke

den utviklingen som skjer i dag, med tanke på det flerkulturelle og teknologiske, i seg selv er dannende fordi vi som et felleskap konfronteres med annerledeshet.

Der den klassiske danningstradisjonen (Bildung) var preget av tilegnelse i en (kjent) kultur, er dagens pluralistiske samfunn preget av et mangfold i kulturell bakgrunn, både i henhold til elever, studenter, samt innenfor lokalsamfunn og samfunnet som helhet (Straume, 2011). Dette gjør det vanskelig å snakke om den «relevante kulturen» i entall. Dette aktualiserer også problemstillingen vår i spørsmålet om hvilke verdier og kulturelt innhold dagens unge skal erindres og fremmedgjøres. Er kanonisering av en felleskultur en kjørt tankegang? Danning har også fått en ny dimensjon i form av digitalisering. Denne teknologiske utviklingen har ikke bare endret måten kultur og arv blir fremstilt og formidlet på, men også hva det vil si å være et menneske i et kommunikasjonssamfunn (Løvlie, 2003). En ny forståing av mennesket medfører et nytt begrep om danning, altså, «danning i et postmoderne, teknologisk samfunn», (Løvlie, 2003, s. 347). Før vi gå videre i oppgaven, er det nødvendig å klargjøre hva vi mener med begreper «danning» og en «kulturell kanon».

5 Et nytt dannelsbegrep

Når vi snakker om skolens innhold og verdi, kommer vi ikke langt uten å snakke om danning. Det som følger, er derfor en introduksjon til nettopp dette begrepet. Her skal vi ikke gi en full oversikt over hva danning er, men heller peke på noen trekk ved danning, spesifikt Wolfgang Klafkis (2001) treenighet og danningsteori. Til slutt, skal vi se hvilken relevans Hegels dannelsforståelse har for dagens danning. Hvordan kan erindring og fremmedgjøring virke dannende i et digitaliserte og flerkulturelle samfunn?

5.1 Danningens treenighet

Ifølge den tyske pedagogen Wolfgang Klafki kan danning forstås som en treenighet mellom *mennesket, samfunnet og verden* (Korsgaard & Løvlie, 2003). Disse tre er avhengig av hverandre, og danning er først danning når alle tre er aktivert mot et felles mål, subjektets danning. Det første er *menneskets forhold til seg selv*, altså selvdanning. Det er forbundet med følgende begrepet: Frihet, autonomi, myndighet, fornuft og selvaktivering. Danning er evnen til fornuftig selvbestemmelse, der man har evnen til å tenke fritt og ta selvstendige og moralske avgjørelser. Siden friheten også er noe mennesket gir seg selv, er danning både veien til, og et uttrykk for, menneskets evne til selvbestemmelse.

Det andre er *menneskets forhold til verden*. Danning er ikke kun selvdanning, den kan ikke eksistere i et vakuum, men innbefatter en form for innhold, forbilde, og kultur, «der ikke i første omgang stammer fra subjektet selv, men fra en objektivisering af hittidig menneskelig kulturaktivitet i bredeste forstand, at subjektet opnår fornuft, selvbestemmelsesevne, tenke- og handlefrihed» (Korsgaard & Løvlie, 2003, s. 11). Her er det ikke individet som er i sentrum, men dets omgivelser i lys av fortiden. Historien, og det som har vært, former individet i den forstanden at han/hun tilegner seg noe som ikke stammer fra individet selv. Vi kan tenke oss at danning eksisterer her og nå på grunn av fortiden. Det som skal bli, er med andre ord uløselig knyttet til fortiden, tradisjonen og gamle minner. Dette kan også ses i lys av det vi snakket om i kapitel tre om Hegels erindring og fremmedgjøring. For vår del er spørsmålet, hva kan defineres som dannende innhold i et flerkulturelt og digitalisert samfunn? Det tredje er *menneskets forhold til samfunnet*. Her er det ikke bare snakk om relasjon mellom subjektet og verden, men også mellom subjektet og et kulturelt, sosialt og politisk felleskap.

5.2 Verden og samfunn

For et par generasjoner siden var spørsmålet om hva det vil si å være dannet ikke spesielt vanskelig å besvare. Det å være dannet betydde å kjenne til de skikkene og normene Norge som nasjon representerte. I dette tilfelle kan vi tale om den folkelige danningstradisjonen som dyrket fram det norske nasjonalbyggings prosjektet fra slutten av 1800-tallet (Slagstad, 2003). Denne situasjonen har imidlertid endret seg, og det skjedde i løpet av en kort periode som gjerne knyttes til studentopprøret i mai 1968. Demonstrasjonen var en spontan, anti-autoritær og frihetssøkende bevegelse som ønsket å bryte ned gamle autoriteter, normer og tradisjoner. Ifølge Straume (2016) fikk det tradisjonelle dannelsesideal: «et skudd for baugen som aldri helt lot seg reparere.» (s. 48). Siden den gangen har den vestlige samfunn fått en rekke subkulturer, som blant annet ungdomskulturen. Med det gikk ideen, hvis vi skal sette det på spissen, om en fellesdanning gjennom felleskultur i «oppløsning».

Siden 1960-tallet har også det kulturelle mangfoldet i Norge økt betraktelig. Mangfoldet er likevel ikke noe nytt. De nasjonale byggingsprosjektene har gjennom fornorskningspolitikken gått utover minoritetsgrupper og er bakgrunnen for Europarådets konvensjon som beskyttelse av nasjonale minoriteter, grupper med langvarig tilknytning til nasjonen (Banik, 2023). Det kulturelle mangfoldet som utspiller seg nå, er med andre ord ikke nytt, men mer synlig og enda mer sammensatt enn før (Straume, 2016). Det tradisjonelle dannelsesbegrepet og dets verdispørsmål har samtidig i forlengelsen av dette hatt to muligheter: Enten se danning som en ren prosess, og overse verdispørsmål og konsentrere seg om de tekniske dimensjonene ved utdanningen og oppdragelsen, som læring og kompetanse. Som er noe av grunnen til at danning ofte havner bak kulissene. Eller at man tyr til pedagogiske teorier som rommer både verdipluralisme og den individuelle utfoldelsen uten å bli relativistisk. Her viser vi vise til f.eks. til den tyske sosialfilosofen Axel Honneth og Lars Gunnar Briseids artikkel *Danning i det postmoderne* (2008), som tar for seg viktigheten av referansepunkter i det postmoderne.

Danning har dessuten i de siste årene vært et offer for begreper som kompetanse, læring og sosialisering og deres tilpasning til det Straume (2016) kaller for det «poststrukturelle samfunn» og det Torjussen og Hilt (2020) kaller «kunnskapsøkonomi». Det kompliserte og omskiftelige kunnskapssamfunnet er i en kontinuerlig endring. Dette skaper usikkerhet og forvirring om hva som forventes i fremtiden og gjør at det blir vanskelig å overføre en bestemt pedagogikk fra en generasjon til den neste. Derfor hevder de at sosialisering og læring i dag har fått mer plass i førerretet rundt spørsmålet om hva som er det pedagogiske gjenstandsområdet, fordi «Pedagogiske fenomener som læring, sosialisering og danning (i formalisert språkdrakt) har den egenskap at de kan omtales som mer eller mindre løsrevet fra et konkret kulturelt innhold og verdier og normativt sett åpne begrepet» (Torjussen & Hilt 2020, s.122).

Hvis danning i dag er mer eller mindre løsrevet fra et kulturelt innhold, hva er da danning, kun en prosess? Idéhistoriker Bert Gustavsson (1996) hevder at det er viktig å ha en balansert oppfatning av danning som både mål og prosess. Danning sett utelukkende som et mål innebærer en uselvstendig og lite refleksiv tilnærming til begrepet, mens danning sett som ren prosess blir retningsløs. Danning er et komplekst fenomen som per definisjon unndrar seg ethvert forsøk på definisjon (Straume, 2011; Gustavsson, 2007). Her kan man likevel forfølge en annen tolkning; istedenfor å se danning som noe unnvikende eller mystisk, kan man snarere tolke den som et refleksivt kjernebegrep som fortsatt kan gjelde i dagens flerkulturelle og digitale samfunn.

Ifølge Straume (2016) har dannelsesbegrepet tendens til å vike for andre begreper når ting begynner å bli vanskelig. Kanskje det er snakk om den teknologiske virkeligheten vi omgir oss med der kompetanse rundt mestring av og kunnskaper om sosiale medier blir mer og mer aktuell (Erstad, 2007)? Eller kanskje det er fordi «kulturarven» må få en helt annen betydning enn den tradisjonelle forståelsen? Jeg støtter meg i pedagogen og didaktikeren Wolfgang Klafki (2001) og sier at innholdet skolen og samfunnet

generelt fremhever har en pregende og viktig kraft i individets danningprosess. Til og med i en tid som utfordrer nettopp denne prosessen.

5.3 Klafkis danningsteori

I sine uttalelser deler Klafki det historisk og filosofiske danningbegrepet i to hovedkategorier: *de materiale danningsteoriene* og *de formale danningsteoriene*. Det første synet fokuserer på «de kunnskapene, holdningene og estetiske verdiene som samfunnet og kulturen har brakt til veie samt å formidle disse såkalte kulturgodene til neste generasjon.» (Straum, 2018, s. 32). Altså, danning fremmes gjennom et bestemt innhold som samfunnet anser å være verdifulle kunnskaper, normer og verdier. Den formale dimensjonen retter oppmerksomheten på individet og hvilken evner, anlegg og ferdigheter som skal fremmes. Ifølge Klafki (2001) har verken de formale eller materiale tradisjonene lyktes i å beskrive danningprosessens vesen teoretisk. Han utviklet derfor et tredje alternativ, en *kategorial danningsteori*, som tar for seg de fruktbare sidene ved det materiale og det formale, hvor verken det subjektive eller det objektive (innholdet) kan ekskluderes. Vi kan si at teorien hans er en innholdsbasert danning, der elevens erfaring er også en viktig faktor i prosessen:

Tilsvarende gjelder det for danning som prosess: Danning er essensen av prosesser der innholdet, som fysisk eller åndelig virkelighet, 'åpner' seg. Og denne prosessen er, sett fra en annen side, ikke noe annet enn det å selv bli åpnet, dvs. at et menneske blir åpnet for dette innholdet og dets sammenheng som virkelighet. (Straums oversettelse, 2018, s. 36)

Klafki hevder med andre ord at danning er en tosidig dialektisk prosess (kategorial) mellom subjektet og innholdet (objektet). Dette kan kobles med Hegels teori om at individuell danning er tett knyttet til historien, kulturen og samfunnet og erindringen av den. Et spørsmål som melder seg, er følgende: Hvilke innhold kan skape en slik danningprosess? Straum (2018) hevder at ifølge Klafki ligger svaret på dette spørsmålet i det *eksemplariske* innholdet, som igjen må være «*elementært, historisk-*

elementært (innenfor det historiske feltet) og *fundamentalt*.» (s. 37). Han bruker i utgangspunktet ikke mye tid på å beskrive hva danning er, men retter heller søkelyset på *hva* læreren bør vektlegge i undervisningen. Hovedtanken i det eksemplariske prinsippet er å introdusere et innhold ved å bruke eksempler som belyser noe allment, samtidig som eksemplet også representerer en fordypning i det vesentlige for eleven (Straum, 2018).

Den klassiske danningstradisjonen som går under det materiale, peker samtidig på at ikke ethvert kulturinnhold virker dannende. Vi så i kapittel tre at Hegels *Fenomenologi* fremstiller historien tematisk og eksemplarisk, i den forstanden at den illustrerer noe som er dannende og ikke dannende i historien (Løvlie, 1999). I likhet med Hegel er Klafki også overbevist om at ikke alt innhold samfunnet som kultur tilkjenner er dannende. Kun det han betegner som «klassisk», det vil si det som «fremstår som forbilder og idealer for et høyere åndelig liv, skal inngå i dannelsesprosessen.» (Straum, 2018, s. 33-34). Når de unge møter og tilegner seg et kulturinnhold som samfunnet eller kulturkretsen anser som klassiske, formes og dannes de. Dette kan være alt fra den demokratiske praksisen til Henrik Ibsen eller Napoleon, som Hegel ofte tyr til. I motsetning til den danningsteoretiske objektivisme som også går under det materiale, har denne siden av dannelsesprosessen et innholdsmessig kriterium.

Et spørsmål er om dette kulturinnholdet Klafki (2001) beskriver kan gjelde i dagens pluralistiske og flerkulturelle samfunn og om det går an å slå fast hva som er «klassisk»? Jeg spør om ikke oppdragelse til demokrati eller bærekraftig ansvarligheter kan ses som klassiske. Selv om den klassiske kulturen er betinget, går det an å finne en felles verdi som kan virke dannende gjennom referansepunkter som ikke er forankra i den klassiske kulturen? Hegel skriver at:

For fremmedgjøringen som er betingelsen for den teoretiske dannelsen, fordrer ikke denne moralske smerten, ikke denne hjertets lidelse, men snarere denne lettere smerte og anstrengelse som hører til forestillingen, til beskjeftigelsen som noe ikke-umiddelbart,

noe fremmedartet, med noe som hører til erindringen, minnet og tanken. (Løvliens utheving, 1999, s. 58)

Middelpunktet er den konfliktfrie balansen, for å stjele Løvliens (1999) ord. Hegel taler riktignok om undervisningen og dens fremgangsmåte, men ligger det ikke også en form for fremmedgjøring i å møte noen på skolen, å møte en annen kultur, og i det å få utfordret sin oppfatning av andre? Stølen (2015) tar også opp erindringens plass i alt dette og skriver: «Det er særskilt møtet med klassisk litteratur og tenkning, herunder også grammatisk eksersis, som ifølge Hegel er dannende» (s. 390-391). På en måte kan dette møtet med antikkens kultur være fremmedgjørende, fordi det utgjør en kultur som er fremmed for eleven. Samtidig er det snakk om å erindre en kultur som Hegel anså som eksemplarisk og dannende. For oss lesere trenger imidlertid ikke Hegels «klassisk danning» å være vårt dannelsesideal. Vi kan heller møtes i «verdiene», slik den overordnende læreplan foreslår. Verdiene kan imidlertid ikke stå historieløse.

Løvliens (2003) og Briseids (2008) artikler vil videre i denne oppgaven være med å diskutere danningens betydning i dagens digitalisert- og flerkultureltsamfunn. Begge problematiserer på sin måte danning i den forstanden at den ene unnlater å beskrive det innholdsmessige, mens den andre understreker faren for et slikt deskriptivt dannelsesbegrep. Jeg forholder meg til den kulturen som kan danne referansepunkter, den «klassiske kulturen». «Klassisk» betyr ikke her bestemte verdier eller praksiser, slik som bunad, skigåing eller brunost for å ta noen klisjéer. Stadig flere moderne nordmenn har ikke noe særlig forhold til slike kulturelle stereotyper. Vi må og kanskje anerkjenner at synet på hva det vil si å være «norsk» i dag er i endring. Dette betyr heller ikke at skolen skal fjerne etablerte forståelser av norsk kultur, som for eksempel sidemål. Jeg tyr derfor til den kulturen som kan danne varighet og referansepunkter og som ofte er forankra i menneskeverdet og respekt for menneskene: Demokrati, bærekraftig utvikling, og anerkjennelse (Hegeliensk). Skal vi møtes i «verdiene» eller i «fortellingene»?

5.4 Danningsinnhold og danning i dag

Så langt har vi forstått Hegels dannelsesbegrep med utgangspunkt i erindring og fremmedgjøring. Erindring innebærer å tilegne seg den kulturelle og historiske arven virkeligheten representerer (Løvlie, 1999; Stølen, 2015). Den er dannende i den forestillingen at vi som et felleskap erindrer hvem vi er, og hvor vi kommer fra. I tillegg må felleskapet konfronteres med det som er annerledes. Fremmedgjøringen driver til omdanning ved at våre gitte oppfatninger blir utfordret; noe som igjen fører til at vi er i stand til å se oss selv og andre fra uvante perspektiver. Løvlie (1999) knytter også «fremmedgjøringen» til undervisning, hvor han hevder at motivet til læring ligger i det som er annerledes og fremmed: «Det er ikke det kjente, men det som er annerledes som motiverer læring. Derfor følger ikke Hegel den vanlige metodiske regelen om å gå fra det kjente til det ukjente i undervisningen, men omvendt: dannelsen forløper fra det ukjente til det kjente.» (Løvlie, 1999, s. 59). Vi har og sett at Hegels dannelsesbegrep ikke bare angår selve innholdet i undervisning, men også samfunnets innordninger. Noe vi blant annet har sett hos Stølen (2015), i forhold til Hegel og demokratiets fordringer.

I denne delen av kapitlet skal vi se at det ikke er lett å definere hva som er *dannende* eller *klassisk* i historien og kulturen når vi i dag snakker om danning. Det er ikke først og fremst hva skolen burde gjøre i et flerkulturelt og digitalisert samfunn som er i fokus, men heller hvordan vi kan forstå danning i en tid hvor forholdet mellom selvet og kulturen er uavklart. Erindring og fremmedgjøring er to nøkkelbegreper hos Hegel, eller grunnkategorier i hans dannelsesbegrep. Selv om Løvlie primært knytter disse to opp mot undervisningen, skal vi i denne delen av oppgaven se de i lys av dagens dannelsesbegrep. Her er det gitt at ånden ikke kan eksistere uten at dens konstituerende normer føres videre fra en generasjon til neste generasjon. Å ta del i ånd er det samme som å ta del i dannelsesprosessen (Hegel, 2009).

I vår tid er det vanskelig å bestemme hva de unge skal erindre i et flerkulturelt og digitalisert samfunn. På den ene siden krever Hegels erindring at elevene gjenkjenner historien som sin egen, i betydning av en *er-indring*, det vil si å ta erfaringene opp i en selv. Noe som kan sies å være vanskelig når ulike mennesker med ulike religioner og verdier lever side om side med hverandre. Antall innvandrere i Norge har mer enn tredoblet seg de siste tjue årene. Ved inngang til 2022 hadde over en million personer i Norge innvandrerbakgrunn (Hilt, 2021). Den nye befolkningssammensetningen utfordrer dermed tanken om Norge som et sosialt og kulturelt homogent land. Ifølge Hilt (2021) brukes det flerkulturelle samfunnet ofte som at argument for innføring av kompetansebaserte lærerplanen i Norge fordi det er vanskelig å bestemme et felles kulturelt innhold og felles verdier når elevene kommer fra ulike verdenshjørner. På den andre siden har digitalisering skapt en ny plattform for danning. I diskusjon om skolens formidling av dansk kultur og danske verdier utalte Hans Hauge at:

Skolen er endnu dansk, men hvor længe? Internettet er ikke nationalt, og derpå er det mange skolesurfende børn, der altså går i to skoler, dels i statens og dels i markedets, og de lærer selv globalt engelsk uden lærere, for sprog lærer man ikke i skolen. Børnene går ikke længere i takt efter fanen og i klassen, men forsynes med individuelle handlingsplaner. Lærerne – i dette land – kæmper heroisk mod det andet moderne ved at udsende pjecer om fælleskabets skole. (Hauge, 2003, s. 45)

De fleste har i dag blitt daglige brukere av internett, mobiltelefon og sosiale medier. På Instagram, Facebook og Youtube foregår det en kontinuerlig utveksling av bilder og videoer fra hele verden. Det har blitt så vanlig å bruke mobiltelefoner at vi kan hevde at uten dem er vi ikke hele, ikke fullstendige. Parallelt har undervisningsinstitusjonene økt muligheten for å ta i bruk nye medier, åpnet for nye uttrykksmåter og å mediere undervisning via nye kanaler (Haugsbakk & Nordkvelle, 2011). I den forbindelsen berøres danning og dens diskurs. Det skjer i første rekke ved å akseptere at teknologi utgjør en del av «allmenndanningen». Selv om diskusjonen rundt teknologi i skolen er dominert av to leirer, teknologioptimistene og teknologipessimistene, er gåten ikke lenger om man skal implanterer det eller ikke, men heller hvordan de unge skal forholde seg til den.

Påstanden her er at danning ikke kan eksistere uten dens *verden* og *samfunn*. Riktignok har det historisk vært ulike syn på hva dets innhold burde være, her kan vi henvise til folkedanningens tid fra 1850-tallet og fremover til en mer kulturorientert tenkning i vår egen tid. Ifølge Koselleck (2002) er danning i modernitetens tidsalder likevel en «selvrefleksiv norm», det vil si at danning ikke kan sies å ha et fast varig innhold, men kan uttrykke seg forskjellig etter hva som er aktuelt. Det at danningen blir refleksiv, handler om at samfunnet må selv bestemme og reflektere hvilket innhold som er dannende, eller som vi anser som klassisk. Ser vi på danning i dag både i henhold til skolen og selve begrepet kan vi hevde at det er de egenskapene og kompetansene som det flerkulturelle og digitaliserte samfunnet etterspør som får forrang i læreplanen. Etter denne skal elevene være «selvregulerte, fleksible, læringsvillige, resiliente og motiverte borgere og arbeidstakere som kan mestre, regulere og styre sine egne læringsprosesser i et omskiftelig samfunn.» (Torjussen & Hilt, 2021, s. 134-135).

Når fremtiden er usikker, og samfunnet omfatter en flerkulturelt og digitalisert dissonans er det ikke verdi, - og innholds-spørsmålet som er i fokus, men «de egenskapene og kompetansene som anses som viktige i en fremtid kunnskapsøkonomi, beslektet med det internasjonale organisasjoner som OECD kaller «21st century skills», som har forrang i læreplanen.» (Torjussen & Hilt, 2021, s. 134). I danningens triade er det altså, individet og dets forvandling som får mest plass, verden og samfunnet spiller en underordnet rolle i prosessen. Til syvende og sist er det subjektet som dannes, men er et deskriptivt kulturbegrep som utgangspunkt for selvdanning veien å gå? Danningsforløp er overalt, og alle mennesker deltar i dem. Danning er ikke noe institusjoner har patent på – «selve livsudfoldelsen oppfattes som dannende.» (Hentig, 1998, s. 201). Med Hegel kan vi si at dagens dannelsesbegrep mangler en materiell dimensjon. Hvis tilegning av ens kulturhistoriske arv er viktig á la Hegel, slik at vi kan erindre hvem vi er i egenskap av kollektiv, hvilken historisk og kulturelle arv skal dagens danning innordnes i? Hva kan betegnes som klassisk og kulturelldannende i et flerkulturelt og digitalisert samfunn? Vi kan kanskje støtte opp om Hegel, og argumentere for at vi er i en fremmedgjøringsprosess der vi ikke har noen

referansepunkter i et innhold eller kultur som forener oss med den andre, eller samfunnet.

5.4.1 Teknokulturell-, og postmoderne danning

I det følgende skal vi se på tre artikkel som diskuterer både direkte og indirekte den kulturelle siden av danning: Lars Løvlie med *Teknokulturell danning* (2008), Lars Gunner Briseid *Danning i det postmoderne* (2008) og Thomas Ziehe *De personlige livsverdeners dominans* (2001). Fokuset for dette kapitlet er; hvilken relevans har Hegels dannelsingsforståelse for dagens danning? Her er det gitt at danning ikke bare er danning av selvet, altså selvdanning, men også kultivering. Hvordan kan Hegels grunnkategorier som betoner et innhold fungere i vårt flerkulturelle og digitaliserte samfunn?

5.4.2 Løvlies «kyborg» og «grensesnitt»

Løvlies (2003) artikkel «Teknokulturell danning» er et forsøk på å beskrive eller tenne liv i det tradisjonelles dannelsingsbegrep (Bildung) i et postmoderne, teknologisk samfunn. Han understreker tydelig hva som er det unikt nye. Grunnlaget for det klassiske dannelsesbegrepet er motsetninger mellom det individuelle og det allmenne, og målsetningen er en transformasjon eller foredling i forholdet mellom selvet og kulturen (Steinsholt & Dobson, 2011). Den teknokulturelle danningen derimot bygger verken på selvet eller kulturen, men setter hovedfokuset på møtested mellom dem. Dannelsingsprosessen skjer altså på grensen mellom subjektet og verden. Den teknologiske kulturen eller danningen han formulerer er dessuten ikke noe nytt, men innbefatter andre begreper og metaforer for å beskrive forholdet mellom menneske og maskin: «Verdensveven har ikke gitt oss en ny verden, men den har helt klart utvidet den gamle» (Løvlies, 2003, s. 369).

Mennesker har gjennom historien utviklet og til dels forbedret ulike verktøy og teknikker som gjør livet enklere og bedre. Det er i utgangspunktet vanskelig å si hva som var den første menneskeskapte teknologien, men vi kan nøye oss med at det hadde med overlevelse å gjøre; jakt, klær og tilberedning av mat. I sin artikkel introduserer Østerud (2007) imidlertid den første teknologiske revolusjon som kunne lagres og fordeles i samfunnet, *Skriftet*. Den andre han introduserer, som han betegner som den andre revolusjon er Gutenbergs oppfinnelsen, *boktrykkerkunsten*.

Trykkekunsten skapte ikke bare boken, men bidro også til kaffehusene, lesesirkler og bibliotekene. Den skapte et lesende publikum og en borgerlig offentlighet som gjorde opplysning og folkedanning til et allment krav. Boken deltok i den tidligere teknokulturen som myk kulturell kraft. I dag virker PC-en som en lik kraft. Undersøkelsene viser at internett først og fremst virker som et sosialt møtested. (Løvlie, 2003, s. 352)

I vår tid er det datamaskiner og mobiltelefoner som skaper en slik kraft (tredje revolusjonen). For å si det på en annen måte er den teknokulturelle danningen Løvlie fremstiller, en helt annen type enn den som lå til grunn i det klassiske dannelsesbegrepet. Der den sentrale dynamikken til den tradisjonelle danningen kan forstås om en transformasjon, er teknokulturen preget av «hypertransformasjon». «Hypertransformasjon er å være i online, leve på grensen og oppleve uroen ved det dimensjonsløse» (Løvlie, 2003, s. 354). Dette medfører at vi må begynne å forstå den teknologiske kommunikasjonskulturen på en ny måte, hevder han. Dette forklarer han med utgangspunkt i forestillingen om menneske som kyborg.

Kyborg begrepet er blant annet en av metaforene han bruker for å hevde at den digitale teknologien allerede er i oss, altså en del av menneskets subjektivitet: «Kyborgen er ikke, som vi umiddelbart blir ledet til å tro, et menneske i kjøtt og blod, men snarere et grensesnitt mellom menneske og maskin.» (Løvlie, 2003, s. 353). Med tanke på utviklingen mobiltelefoner og datamaskiner har gjennomgått i de siste ti årene er kanskje kyborg-begrepet mer relevant i dag enn da Løvlie skrev artikkelen i

2003. Den digitale virkeligheten har bare ikke blitt en del av hverdagen vår, men også en del av det å være et menneske. Vi føler oss begrenset eller fremmedgjort som et individ hvis vi går ut av døren uten mobiltelefonen eller PC-en (Løvlie, 2003). På denne måte illustrerer Løvlie hvordan den digitale teknologien har gjort at vi ikke kan snakke om subjektivitet eller menneskelighet uten å snakke om en digital dimensjon. Teknologien blir dermed en del av det nye dannelsingsprosjektet.

Den tradisjonelle dannelsingsprosessen innebærer at mennesket i møte med andre mennesker og kulturer dannes ved å oppnå en allmenn forståelse av, eller forhold til seg selv og omverdenen (Straume, 2011; Fauskevåg, 2018). For kyborgene skjer imidlertid det «dannende» møtet med andre mennesker i grensesnittet, altså i møte med andre på eks. mobiltelefon eller datamaskin. «Teknokulturen er møtestedenes kultur. Danning finnes i det møtestedene der folk lever sinn til sinn mot verden og ansikt til ansikt med hverandre.» (Løvlie, 2003, s. 371). Vil det si at kulturen og dens innhold skapes i grensesnittet mellom andre mennesker? Fordi vi i dag lever i et digitalisert kommunikasjonssamfunn? Betyr dette også at den normative siden ved dannelsingsprosessen blir borte som prinsipp, men skapes i forholdet? Han hevder også at: «Den teknokulturelle danningen beholder forestillingene om humanitet, rettferdighet og frihet, ikke som substansielle og «objektive» verdier, men som spørsmål og oppgave.» (S. 371).

Løvlie unnlater å beskrive det innholdsmessige i dagens dannelsingsprosess og nøyer seg med forestillingen, ikke som substansielle verdier, men som oppgave og spørsmål. Noe som kan sies å være et brudd med det som til nå har vært innholdet i dannelsingsbegrepet. Ved å omtale danning som et grensesnitt unngår han altså å støte sammen i diskusjon omkring bestemte oppfatninger om verdi og moral-spørsmål. Et spørsmål som dukker opp er om denne vekselvirkningen mellom individet og verden (internett), med danning som «teknokulturelt» grensesnittet og med «kyborg» som metafor er tilstrekkelig for dagens danning? På en side kan vi knytte den teknokulturelle danningen med den hegelianske forestillingen om danning som det

sted der tanken og ting møtes. Løvlie skriver selv at: «Hegel introduserte sin versjon av grensesnittet da han forutsatte at rettferdighet, vennskap og kjærlighet ikke kan defineres som ting i seg selv.» (s. 361). De er dialektiske, eller med Løvlie «interfaces», i den forstanden at de forenes i forskjelligheten og splittelsen og tilhører en bestemt tid og et bestemt sted.

Løvlie foreslår et utvidet danningsbegrep som tar for seg tidens problemer. I et intervju sier han at: «Det å kunne håndtere kulturell forskjellighet og å danne seg et selvstendig og kritisk perspektiv på medieretorikken og informasjonsmangfoldet, ikke minst på Internett, er utfordringen for danningstenkningen i dag,» (Løvlie, 1999). I denne danningen nevner han samtidig ikke noen referansepunkter eller rammer i et innhold eller en kultur de unge kan forholde seg til. Bortsatt fra at de beholder forestillingene om «humanitet», «rettferdighet» og «frihet» til enhver tid når de er på internett. Hvis danning alltid innebærer et subjekt (individet), et objekt (en kultur eller erindring) og en prosess (individets kultivering), så skjer danningen for Løvlie mellom individet og kulturen. I dette tilfellet representerer den digitaliserte verden kulturen de unge inngår i. Og i denne prosessen skal det skje noe verdifullt i individet der dyder eller kvaliteter som selvkontroll, mot og utholdenhet utvikles. Fremmedgjøring fremstår i denne sammenheng for Løvlie som dannende, mens erindring (verden og samfunnet) forblir noe den enkelte selv må ta stilling til.

5.4.3 Briseids kritikk

I det følgende skal vi se nærmere på Briseids artikkel «Danning i det postmoderne» (2008), som prøver å finne ut hvordan skolen skal møte den teknokultrulledanningen. I en slik forståelse handler danning om å utvikle noen felles referansepunkter som inkluderer og bevarer forskjeller. Som nevnt er det ingen innholdsbeskrivelser i den teknokulturelle danningen Løvlie (2003) konstruerer. Dette har å gjøre med at det er vanskelig å bestemme hva barn og unge skal møte som del av danningprosessen i

flerkulturelle og teknokulturelle samfunn. Det argumenteres derfor for at de unge heller deltar i en «danningsreise» i en ny betydning av begrepet, nemlig på internett. Briseid hevder imidlertid at en slik «danningsreise» eller vandring kan føre allesteds hen. Han betviler den digitale virkeligheten og dens grunnleggende felleskapsverdier som er forbundet med begreper som «humanitet», «rettferdighet» og «frihet». I denne delen av oppgaven skal vi først kort tydeliggjøre Briseids kritikk mot den teknokulturelle danningen. Deretter skal vi se nærmere på Ziehes (2001) artikkel, som argumenterer for hvordan «de personlige livsverdener» har overtatt tradisjoner og den kulturelle arven.

Ifølge Briseid beskriver ikke Løvlie (2003) noen felles substansielle referansepunkter i et innhold eller i en kultur som skal fylle forestillingene om «humanitet», «rettferdighet» og «frihet», - «annet enn i det som til enhver tid omgir oss i den digitale verden, eller i møte med den verden som omgir oss.» (s. 331):

De grunnleggende felleskapsverdiene ligger ikke nødvendigvis nedfelt i det de unge møter når de surfer på internett, chatter på MSN og Skype, bruker mobiltelefoner med MMS og SMS, og nærmest har ubegrenset tilgang til musikkvideoer og filmer nedlastet fra nettet. (Briseid, 2008, s. 333)

Utgangspunktet hans er at den teknokulturelle danningen er forbundet med en transaksjon mellom individet og den digitale kulturen, som skaper: «[...] en uoffisiell, delvis skjult kulturkanon som barn og unge definerer seg i forhold til, der forbildet er uklart og innholdet er alt og ingenting.» (Briseid, 2008, s. 334). I tillegg poengterer han at det møtet som skjer mellom individet og skjermen ofte er styrt av massekultur, og hva de unge mener er «inn». Det som knytter de unge sammen i felleskap er dermed ikke de verdiene som blir nevnt ovenfor, men er «[...] i stor grad kommersielt styrt og unndratt innsyn og debatt.» (s. 333). Ved å unnlate å beskrive en kulturell kanon utvikler man paradoksalt en som de unge identifiserer seg med.

Briseid nærer altså mistro til et dannelsesprogram som unnlater å beskrive et innhold i en tid der sannhetsbegrepet er under press og kan problematiseres. Han kritiserer dermed ikke den teknologiske virkeligheten, men problematiserer heller faren av å redusere danning til den. Frihet, autonomi og selvbestemmelse er noe vi i utgangspunktet forbinder med noe positivt og ønskelig. De er også begreper vi knytter til den tradisjonelle danningstenkning. Likevel har «dette personlige frihetsidealet vært knyttet til en forståelse av at den enkelte lever i fellesskap med andre mennesker, og må ta hensyn til det i forhold til egen utfoldelse.» Fortellingene fra den tradisjonelle kulturarven som utspilte seg gjennom folkeeventyrene om Espen Askeladd eller De tre bukkene Bruse understreker nettopp verdiene som tar hånd om felleskapet og at den personlige utvikling må skje innen dette. Ifølge Briseid kan det fra «[...] et synspunkt sees som et problem med den teknokulturelle forståelsen av disse frihetsbegrepene (selvbestemmelse, autonomi og myndighet), at den fellesskapsramme som skal korrigere den personlige utfoldelsen, - kulturarven,- avvises som autoritet til fordel for et mer anarkistiske innholdsbegrep.» (Briseid, 2008, s. 332).

Han ser samtidig at en slik innholdsbeskrivelse som støtter opp under en «norsk kulturarv» har alvorlige svakheter i vår tid. Spesielt når fokuset på tradisjonell nasjonalbygging i innhold og kulturutvelgelsen kan føre til en ekskluderende holdning overfor minoriteter. Han retter derfor hovedfokuset på de verdiene som kan inkludere pluraliteten, og de som kan beholde grunnleggende verdier om at alle mennesker er like mye verd: «Er det ikke mulig å beskrive et innhold som også kan inkludere disse? Vi trenger en ny og utvidet forståelse av «norskhet» som inkluderer det flerkulturelle.» (Briseid, 2008, s. 335). I spørsmålet om hvilket dannelsesinnhold vi trenger i vår tid, kommer han i utgangspunktet ikke med et eksempel, annet enn at «disse felles referansene bør ha overvekt av det vestlige i tillegg til det norske.» (s. 336). De burde også ta inn over seg at Norge har blitt flerkulturelt, hevder han. Dette utfordrer oss til å respektere og akseptere andres: «[...] kulturelle, religiøse og verdimeslige ståsteder enn de som inngår i vår tradisjon»- «Men kjønnslemlestelse eller tvangsgifting: NEI.» s. 336). Han setter med andre ord en grense for erindring og fremmedgjøring (kulturer) som går imot menneskeverdet.

5.4.4 De personlige livsverdener

I de personlige livsverdeners dominans argumenterer Ziehe for hvordan den tradisjonelle kulturarven er avløst av en hverdagskultur som de unge identifiserer seg med.

Denne hverdagskultur tillader unge at oppbygger en parallel verden til foreldre og institusjoner- og de konstruerer dermed en personlig livsverden. Den er et miks av symboler, tegn, fortolknings- og adferdsmønstre, der hentes i populærkulturen, men som oftest subjektivt skøn sammensmeltes i deres eget hverdagsliv og miljø. (Ziehe, 2001, s. 3)

Poenget til Ziehe er at den personlige livsverden de unge skaper og identifiserer seg med i dag, i stor grad er flytende og ikke avgrensede. De er ytterst selektive og stykket sammen etter egne preferanser og vaner. De fungerer som et slags medium, hvor de unge bygger opp en egen og felles referanseramme. Ifølge Ziehe fører dette til at tradisjonene og den kulturelle arv etter hvert spiller en underordnet, om ikke ubetydelig rolle i deres sosiale liv. Det går så langt at finkulturen - forstått som den tradisjonelle kulturen - blir nødt til å kjøpe seg inn hos massekulturen for å få adgang til et bredere publikum. Hvis vi skal sette dette på spissen kan jo Sophie Elises avtale med NRK for å nå ut til de unge være et eksempel. De unges utfordringer og valgmuligheter har økt til det nesten grenseløse i dagens komplekse og digitaliserte samfunn. Noen elever opplever til og med at skolen representerer en annen kultur enn den de selv er en del av, og føler seg derfor fremmedgjort (Sæverot & Ulvik, 2013).

Lærere kan selvsagt forholde seg til dette på mange måter, men hvis alle lever i sine egne personlige livsverdener, så er vel resultatet «individualisering», «automatisering» og oppløsning av felleskapet? Voksne og unge lever i hver sin verden, og kanskje også de unge med sine personlige livsverdener lever i hver sine virkeligheter? Innebærer det i så fall at vi er fremmedgjorte fra hverandre. Det var jo nettopp denne situasjonen - følelsen av fremmedgjøring, som var et viktig grunnlag for Hegel sitt prosjekt om å

vise fram ånden som en ikke-fremmedgjørende helskap mennesket tar del i. En kan kanskje spørre om tilstanden Ziehe (2001) skildrer, er en tilstand vi bør forsøke å komme ut av, eller om det må forstås som fremsteg og frigjørende?

5.4.5 Dannende og klassisk

I sine taler som rektor ved det humanistiske gymnaset i Nürnberg i 1809 sier Hegel at formidling av det gamle kulturstoffet må ta hensyn til elevenes samtid (Løvlie, 1979). Den må tematiseres, slik at eleven møter kunnskaper (kategorier) og erfaringer som kan konstituere hans eller hennes livsverden (Klafki, 2001). Avstanden som skapes med det fremmede, sier Hegel, er en betingelse for å tilegne seg kulturstoffet i form av teoretisk danning: «Danning springer ut av motsetningen mellom frihet og tvang, og fullbyrdes i den suksessive oppheving av virkårlig tvang og virkeliggjøring av frihet.» (Løvlie, 1979, s. 25). Det at vi nå lever i et flerkulturelt og digitalisert samfunn, krever en prinsipiell gjennomtekning og reformulering av nasjon som normfelleskap (Hilt, 2021). Nasjonalbyggingsstrategien med utgangspunkt i å skape et felles «norsk» kulturelt innhold er tonet betydelig ned i de siste årene. Å erindre et «kulturstoff» som skaper en fellesskapsdanning i et flerkulturelt samfunn må derfor sies å være en paradoksal og skjør tankegang. Danning har likevel tendens til å tilpasse seg, «[...] å være dannet er alltid å være dannet «for oss» som et speilbilde av en tid og et sted, skikker og normer.» (Straume, 2013, s. 17).

Poenget er at den kulturelle og sosiale siden av danningen har en verdi. I den allmenndidaktiske tradisjonen er det vanlig å formidle dette innholdet av verdi gjennom utdanningen (Willbergh, 2015). «Dermed blir utvelgelsen av innhold og verdier et normativt anliggende.» (Hilt, 2021, s. 52). Begrepet danning er altså normativt fordi den baserer seg på anerkjennelsen av at utdanning er et spørsmål om verdier. Dessuten er ikke danning kun utdanning, men også en livslang prosess som forutsetter andre uformelle læringsarenaer, som for eksempel internett.

I den teknokulturelle danningen utvikler Løvlie et nytt perspektiv på danning gjennom grensesnittet. Det er vanskelig å få fatt på meningen i det teknokulturelle dannelsbegrepet, men det at danning skjer i grensesnittet impliserer en danning uten forbilde, eller uten innhold. For Løvlie dannes ikke de unge i *en* side av forholdet, men i forholdet, i dialektikken. Det dannende møtet skjer i grensesnittet mellom selvet og den digitale kulturen. Ved å uttale at danning skjer i grensesnittet avgrenser Løvlie dermed det tradisjonelle dannelsbegrepet (Bildung), som i sin tid så den kulturelle og sosiale dimensjonen og erindringen av den, ved samfunnet som dannende. I en slik forståelse handler danning om å danne seg selv i vekselvirkning mellom det enkelte og tingen, mer enn individualisering gjennom kultivering. Vi kan kanskje hevde at danning har gått fra å være noe felleskapet har ansvar for, til å bli individets eget ansvar?

I dette ansvaret foreligger det en uklar anerkjennelse om danning gjennom «digital danning». I den teknokulturelle danningen skriver Løvlie at oppgaven er å transformere det klassiske dannelsbegrepet triade, «selvet, verden og forvandlingen – til grensesnittene.» (s. 354). I dette tilfelle er verden den sosial og kulturelle dimensjonen vi dannes i forhold til, og får her en underordnet rolle i dannelsprosessen fordi det ikke lenger er opplagt hva som er verdifullt i et flerkulturelt og digitalisert samfunn (Løvlie, 2003). Når skolen som verdiformidler mister sin makt, og teknologi representerer en «uformell læringsarena» er fokuset ikke lenger på *verden*, men heller på *individet* selv og hvordan en skal bli en kompetent borger som skal være forberedt på det meste. Briseid (2008) peker imidlertid på at en felleskapsbygging som reduseres til massekultur som identitetsskaper og verdiformidler syntes å glemme «[...] danningens grunnvoll: Alle menneskers verdi.» (s. 335). Han argumenterer dermed for at vi som nasjon beholder forestillingene om humanitet, frihet og rettferdighet, men at de også suppleres med en dynamisk og kritisk kulturell kanon. «Og ettersom samfunnet endrer seg, må noe ut, og noe nytt inn.» (S. 336).

Vi kan jo spørre om hvilke «felles grunnlag» dagens samfunn skal samordnes etter, eller erindres og fremmedgjøres i? På et overordnet nivå skildrer Briseid (2008) dette ved å si at referansepunktene bør ha overvekt av det vestlige i tillegg til det norske. Den normative pedagogikken kan ikke settes til side, skriver han, til og med når det blir vanskelig å fastholde et begrep som danning. Det kulturelle grunnlaget må alltid være under debatt, og i forleggelsen av dette står fundamentet fast: Menneskeverdet og respekt for medmennesket, og nøkkelordene er individuell frihet og autonomi i den individuelle danningen, men som samtidig trenger noen identitetsskapende referansepunkter som de unge kan forholde seg til. Spesielt i en tid der sannhet (postfaktuell) er under press. I den norske konteksten vil Briseids modell innebære at man gjennom demokratiske prosedyrer - gitt at den oppfordrer til menneskeverdet - må avgjøre hvilke verdier som skal være rådende i dagens samfunn og skole.

I sin artikkel kommer Ziehe (2001) også med en løsning, eller et alternativ til de unges personlige livsverdener. Vi kan kanskje argumentere for at han kommer med et hegeliansk alternativ, der han påstår at de:

Unge er, og jeg gentager, blevet vant til, at der altid refereres til deres personlig livsverdener. Men de har da absolut også en længsel efter at overskride disse af og til.» - «Tværtimot, nu bliver det ligefrem interessant at indføre tematisk, metodiske og stilistiske modverdener. Jeg kalder det: Modverdener i små doser, som ikke er overvældende, men fordøjelige, (Ziehe, 2001, s. 10)

Fremmedgjøring, som er en betingelse for danningen, kan med andre ord ikke være for stor slik at den forårsaker «moralsk smerte» eller «hjertens lidelse» (Løvlie, 1999, s. 58). Den skal heller være passe stor slik at den leder til anstrengelse, og arbeid med det fremmedartede som tilhører til fortiden (erindringen) (Hegel, 2009).

I artikkelen «Pedagogiske danning» fremhever Ulvik og Sæverot (2013) at danning ikke kan velges bort. Danning er noe vi voksne ikke kan fravike og fjerne. Danning kan derfor ses som en funksjon som skjer gjennom internalisering, eller noe som foregår utenfra

og inn i barnet. Samtidig understreker Mollenhauer, at det også foregår en motgående bevegelse, nettopp noe som kan registreres innenfra barnet og ut. Denne bevegelsen er en mulighet, en dannelsesprosess som barnet selv involverer seg i. Det at barnet selv handler og påvirker sitt eget liv er en forutsetning som viser at barnets egenart er ubestemt og at vi ikke kan presse barn i en form som er gitt på forhånd, men at barnets liv er noe som blir fastere gjennom barnets egen medvirkning. Denne muligheten ble betraktet som barnets dannelsesberedskap (Bildsamkeit).

Selv om Ziehe diskuterer de unges personlig livsverdener, og ikke barnets egenart, kan vi si at de også har evnen til å overskride nettopp denne selvfølgheten. «Hvorned alt gøres uformelt, nemlig at kunne være bevidst formel i bestemte situationer.» (Ziege, 2001, s. 11). For dannelsesberedskap vokser ikke av seg selv, men er avhengig av de impulsene som blir gitt, og av at den unge svarer på impulsene: «Dannelsesberedskap er en mulighet som settes i gang i en sosial relasjon og kommer til uttrykk i møte med forventninger.» (Ulvik & Sæverot, 2013 s. 47). Da kan ikke impulsene være likegyldige, men må innbefatte en form for forventning og må være noe som utfordrer. Med utgangspunkt i Ziehe kan vi si at denne forventningen må komme som et alternativ til deres hverdagserfaring (personlige livsverdener). Disse alternativene skal imidlertid ikke være angrep, men alternativer. Ved å stille opp noen alternativer som strekker seg over deres virkelighetsforståelse vil de unge være i stand til å problematisere og reflektere over egen hverdagskultur. Parolen er dermed alternative betydningsfulle verdener (Ziehe, 2001, s. 5) (fremmedgjøring).

Hvilket innhold har dannelsespotensial når fremtiden er usikker, samfunnet er flerkulturelt og teknologien er grenseløs? For Hegel innebærer det å erindre over den kulturelle og historiske arven. Den kunnskapen vi tjener er imidlertid ikke dannende i og for seg, men er *nok* fremmed i den forstanden at det ukjente fremdriver arbeid og anstrengelse. Individet finner riktignok først det klassiske som fremmed, «og må kontekstualisere det klassiske som ny og original mening.» (Løvlie, 1999, s. 59). Den må med andre ord relateres til elevens erfaringshorisont. I tillegg er det «klassiske» ikke

kun et dannelsesmoment, men også en forståelse av at vi som felleskap erindrer hvem vi er og hvor vi kommer fra. Når det gjelder innholdsbeskrivelsen som skal støtte opp under et slikt ideal har denne tekningen imidlertid alvorlige svakheter. Likevel omtaler Klafki (2018) med utgangspunkt i Hegel at ikke ethvert kulturinnhold virker dannende. Kun kulturinnhold «som fremstår som forbilder og idealer for et høyere åndelig liv, skal inngå i dannelsesprosessen.» (s. 36-37). De unge oppnår en «høyere åndelig eksistens» når de møter og tilegner seg den klassiske kulturen som gjenspeiler deres kulturkrets. Han skriver samtidig at:

Det klassiske er oppstått i en bestemt kulturell kontekst («geistigen Raum») som er historisk betinget. Det finnes ingen instans som kan objektivt og allmenngyldig slå fast hva som er klassisk, da dette ville ha krevd en utopisk metafysisk enighet. (Straums oversetting, 2018, s. 34)

Det som han betegner klassisk, er med andre ord avhengig av kontekster, og ofte bestemte av hva samfunnet i samtid anser som verdifullt. Samtidig oppstår det stadig nye pedagogiske utfordringer i dannelsesarbeidet, som for eksempel fellesskapsdanning i et flerkulturelt samfunn, oppdragelse til demokrati og klima ansvarlighet. Ifølge Klafki er dette utfordringer som det ikke uten videre finnes «idealeksempler på eller paralleller til i det klassiske» (Straum, 2018, s. 34). Disse nye utfordringene berører også spørsmålet om hvilket innhold vi skal fylle dagens dannelsesbegrep med. Spesielt i en tid der begrepet «norskhet» ikke har samme betydning som før. I sin artikkel om *Hva er norsk kulturarv* skriver Terje Nordby:

Hans Nielsen Hauges inderlighet var tuftet på tysk og dansk pietisme. Henrik Ibsen skrev Peer Gynt og Brand på Amalfikysten i Italia, påvirket av britiske Shakespeare og greske tragedieforfattere. Festivaler, byggeskikk, teaterlag, kulturkirker, lokalpolitisk virksomhet, idrettslag, rockeband, bønnemøter, lesegrupper, foredragsvirksomhet, kunstseminarer, dansetilstelninger, festspillene i Nord-Norge og Bergen – absolutt alt det vi kaller kultur – lever fordi den har oppstått i krysningen MELLOM kulturer. For kulturarv kan bare gjøres levende og kultur kan bare leve hvis den møter annen kultur, blir utfordret, truet, får brynt seg og utvikle seg. Kultur som derimot ikke blir utfordret, som får være i fred, den dør. (Nordby, 2014 s. 108)

Vi kan kanskje på en side hevde at det kulturelle grunnlaget for danningen er på en krysningsvei. I kapitlet om danning pekte vi på at stadig flere nordmenn ikke har noe forhold til mange kulturelle stereotyper. Hva det vil si å være norsk, kan dermed ikke besvares med noe konkret, men blir et spørsmål om hva nordmenn kan indentifisere seg med. Bunad, ski og hytteturer er ikke dannende, eller «klassisk» i den forstanden at innholdet har en pregende kraft på de unge. Det er snarere deres erfaringer og møtesteder som kan virke dannende. I sin artikkel viser Briseid (2008) samtidig at det fremdeles er potensial i å skape noen referansepunkter de unge kan forholde seg til,

I den sammenheng synes «*kulturinnvielse*» fortsatt å være et relevant begrep, - men dette må suppleres med «*kulturrefleksjon*» og «*kulturkritikk*.» Kultur er ikke noe statisk, men noe dynamisk, og en «kanonisering» av kultur vil alltid ha preg av vilkårlighet når det gjelder å velge ut. (Briseid, 2008, s. 336)

Felleskapsdanningen og erindring av den, som tar for seg de gode verdiene, har ikke mindre aktualitet i dag enn på 1800-tallet. Det handler bare om å lete etter de verdiene som kan inkludere felleskapet. Ifølge Vegard Kvam (2021) kan inngangen i Norge for eksempel være «[...] å identifisere verdier som kristendommen i sin tid brakte med seg, og som har fått utvikle seg underveis i historien sammen med humanistiske strømninger av både sekulær og religiøs karakter: menneskeverd, toleranse, solidaritet, nestekjærlighet, likeverd, frihet og tilgivelse.» (s. 31).

Utgangspunktet er at verdiene ikke blir stående historieløse og uten innhold. De må fortelles slik at elevene uavhengig av hvem de er forankres i det historiske og kulturelle aspektet, samtidig som de utvikler en form for respekt og toleranse for andres religiøse ytringer. Erindringen og fremmedgjøringen har viktige roller i denne prosessen. På den ene siden blir undervisningen kontekstuell, det vil si den kristne arven suppleres med andre religiøse ytringer og dens verdier. Lærere må i denne sammenhengen kjenne og forstå sin rolle i en ny betydning. De er ikke kun formidlere, men også sjeleledere for elever i en utviklings- og dannelsingsprosess (Gaare, 2017). I samme setting konfronteres

de også med noe annerledes. De møter noe ukjent med noe kjent, hvor splittelsen er en fase av en utvikling mot enhet og identitet mellom de to (Løvlie, 1979). Dette forutsetter en dialektisk refleksjon mellom lærere og elever, hvor elevenes kulturgrunnlag tas til betraktning i verdispørsmålet. Dessuten er det en form for fremmedgjøring å møte andre mennesker med ulik bakgrunn, «[...] og i det å få utfordret oppfatninger medbrakt hjemmefra.» (Stølen, 2015, s. 390).

I sine uttalelser skriver Briseid at når noe stilles opp som særlig verdifullt, er det bevisstgjørende. Vi kan kanskje argumentere for at det kulturelle grunnlaget for dagens danning ligger i utfordringer som det ikke uten videre finnes idealeksempler på eller paralleller til i det klassiske (Klafki, 2001; Straum, 2018). I den demokratiske prosessen som inviterer til aksept av ulikheter og fordrer at vi aktivt slutter oss til de normene og verdiene den representerer. Det vil si muligheten til å handle selvstendig uten å bli styrt av andre (individualisme). Og individualitet, retten til å være annerledes – «se ut som en vil og kle seg som en vil, ha meninger som avviker fra flertallet og interesser som ikke følger hovedstrømmen av moteretninger.» (Imsen, 2011, s. 112).

Opprettholdelsen av denne demokratiske virksomheten er samtidig ikke gitt, men avhengig av fornuftige og refleksive borgere. «For demokratiet består ikke i stortingsbygget på Karl Johans gate i Oslo» for å sitere Fauskevåg (2012, s. 136). Det krever at borgere aktivt slutter seg til den.

En av de historiske lærdommene som kan trekkes av de totalitære erfaringene i forrige århundre, er at et demokratisk samfunn bare kan vedvare og fungere hvis dets borgere identifiserer seg med demokratiske verdier. De må med andre ord ha et demokratisk sinnelag. (Stølen, 2015, s. 303-304)

Forutsetningen blir dermed å identifisere verdiene som demokrati i sin tid brakte med seg, og som har fått utviklet seg underveis i historien (erindre). Dette innebærer en kulturell kanon som en del av grunnlaget for dagens danningskultur. I tillegg viser den nye FN klimarapporten (6) at nordmenn slipper ut 6,7 tonn CO₂ per innbyggere, Dette er langt over det globale gjennomsnittet som er 4,7 tonn. Tanzania slipper ut 0,2. Hvis

danning er en selvrefleksiv norm, burde kanskje det kulturelle grunnlaget også ta for seg et ansvar for klimaet? Ifølge Hegel (2009) viser fremmedgjøringen seg gjennom konfrontasjoner, konflikter og motsetninger, men den kan også vise seg gjennom manglende ansvar overfor det virkelighetens samfunn etterspør. Fremmedgjøringen skal riktignok være en forutsetning for danning, men ikke i den forstanden at den forårsaker «moralsk smerte» eller «hjertens lidelse». For å overvinne fremmedgjøringen må vi ifølge Hegel akseptere at vi er en del av et større felleskap. Vi må med andre ord anerkjenne at vi ikke er alene, men også lever med andre mennesker, og at vi har et ansvar overfor dette felleskapet.

5.5 Kapitteloppsummering

I vår tid er det vanskelig, kanskje umulig, å finne fram til et felles verdigrunnlag som gjelder for hele befolkningen. Behovet for fellesskapsdanning gjennom delte normer og verdier blir samtidig ikke mindre av å leve i et flerkulturelt og digitalisert samfunn. Innledningsvis pekte vi på at erindring, som er del av Hegels dannelsesprosess, forutsetter at vi gjenkjenner den historisk og kulturelle siden av virkeligheten som vår egen. Hvis dette er tilfelle, må vi være oss enige om at de unge fortsatt trenger noen identitetsdannende referansepunkter som den dynamiske felleskulturen representerer (Briseid, 2008). Valget er likevel ikke så enkelt som man kanskje kunne tro. På bakgrunn av fremtidens usikkerheter reduseres danning i dag til et selvbestemt ansvar, og normer blir noe den enkelte må ta stilling til. Det er selvsagt flere årsaker til dette, men ifølge Straume (2013) er de fleste verdiene i et høyrefleksivt samfunn alltid «problematiserbare, noen ganger tvetydige, kontingente og gjenstand for forbedring.» (s. 49). Ideen om det rette og det gode, fra antikken og Bildungstradisjonen, er i dag ute av stand til å fungere som idealer fordi det alltid vil være et rom for forbedring og refleksjon. Da er spørsmålet om det fins noen idealer, eller forbilder å knytte seg til, uten å måtte gi opp en refleksiv og problematiserende livsholdning? (Løvlie, 2003).

Svare er selvsagt nei, for spørsmålet er i seg selv paradoksal og selvmotsigende. Under slike forhold har den klassiske danningen en del svakheter. *Bild*, som viser til forbildet, et innhold eller en kulturell dimensjon får i forleggelsen av dette en mindre rolle. Ifølge Straume (2013) led Hellas og Tyskland som kjent nederlag og intern kollaps under danningens storhets tid. Det er selvsagt ikke noen grunn til å tro det var danningens sin skyld, men kanskje det er noen sammenhenger likevel. Løvlie nøyde seg ikke her med å vise til en side av saken, men heller i grensesnittet av dem. Fri utveksling mellom selvet og verden. På den måten unngår man å avgjøre hva som er verdifullt og normverdig i et posttradisjonelt og flerkulturelt samfunn. I sin tid så Hegel den romerske og greske litteraturen som klassisk og dannende. Rettet at han så dette i forhold til undervisningen, men som vi i problemstillingen for denne avhandling spør: Kan dette også gjelde for dagens danning?

Kanskje kan det hos oss argumenteres for at disse felles referansene ligger i de utfordringene som det ikke uten videre finnes idealeksempler på eller paralleller til i det klassiske. I de referansene som kan danne varighet og som ofte er forankra i menneskeverdet og respekt for menneskene: Demokrati, bærekraftig utvikling, og anerkjennelse (Hegeliansk). De er på samme tid et solidaritetsprosjekt og et frihetsprosjekt. I et samfunn der det rår en form for grenseløs digitalisering og pluralisme, hvor målet er individualisering, er det kanskje like greit å ha noen referansepunkter å ta utgangspunkt i. Risikoen for en slik idealisering kan imidlertid tolkes som totalitarisme og undertrykking, der individet ikke får nok rom for utfoldelse. Jeg støtter meg likevel til Hegel og sier en slik tanke ikke nødvendigvis betyr indoktrinering, men derimot en stadig konfrontasjon med det som er annerledes og fremmed. Det er riktignok subjektet som skal dannes, men kulturen utgjør subjektets dannelsressurs, og den kan ikke reduseres til et tomt innhold.

6 Hegels anerkjennelsesbegrep

6.1 Introduksjon

I forrige kapittel så vi på hvordan Hegels grunnkategorier, erindring og fremmedgjøring kan virke dannende. Vi så også på hvordan skolens innhold og samfunnets verdispørsmål må balansere hensynet til felleskapsdanning mot hensyn til individets identitetsdanning. I den sammenheng berørte vi indirekte den velkjente debatten mellom liberalister (av latin «libertas» som betyr frihet) og kommunitarister (av latin «communitas», som betyr felleskap). Et sentralt tema i denne debatten er spørsmålet om hva slags enhet et demokratisk samfunn trenger (Fossland & Grimen, 2001). Skal samfunnet forholde seg nøytral i spørsmålet om det gode livet? Eller skal samfunnet favorisere noen verdier som vi anser å være grunnleggende for de unge? I så fall, hvilke verdier skal vi favorisere og disfavorisere i dagens flerkulturelle samfunn? I dette kapitlet skal vi i lys av Hegels anerkjennelsesbegrep prøve å besvare noen av disse spørsmålene. Samlet sett vil analysen av begrepene erindring, fremmedgjøring og anerkjennelse gi oss redskap til å kunne ta stilling til Hegels syn på danning i dagens pedagogikk.

I vår tid har anerkjennelse en sentral plass innenfor både praktisk filosofi og empirisk samfunnsforskning (Lysaker, 2011). Den har særlig plass i FNs menneskerettighetserklæring der begrepet brukes for å fremheve at «Ethvert menneske har krav på overalt å bli anerkjent som retts- subjekt.» (FN-sambandet, 2022). Og særlig siden Axel Honneths utgivelse av sin moderne klassiker *Kampf um Anerkennung* (1992) og Charles Taylor innflytelsesrike essay *The Politics of Recognition* i 1992, har begrepet blitt re-aktualisert innenfor kritisk teori. Historisk har begrepet også vært et viktig våpen for stadige nye grupper som har krevd anerkjennelse i form av respekt, identitet og likebehandling. Spesielt har den økte folkevandringen, globalisering, demokrati og nye medier, som i sin tur har endret måten mennesker forholder seg til hverandre, påvirket vår forståelse av anerkjennelsens karakter. I den sammenheng har samfunnets behov for mer sofistikerte dannelsesmekanismer og anerkjennelsesteorier blitt påtrengende.

Den anerkjennelsen Hegel fremstiller i *Fenomenologien*, spesifikt i kapittel IV handler imidlertid ikke om tildeling av status, eller en hverdagslig «klapp på skulderen» fra en venn eller kollega. Det er heller ikke et «behov av å bli sett», men spenner over en nødvendighet av det å være et rettssubjekt (Williams, 1997; Fauskevåg, 2016). Ifølge Hegel er kampen for anerkjennelse i virkeligheten historiens motor. Hegel tar derfor avstand fra atomisme, hvor samfunnet er basert på enkeltindividets interesse, og fokuserer heller på ideen om å utvikle et samfunn hvor individer kan være selvstendige deltakere i et felles overordnet felleskap av individer. For Hegel fortøner altså verdinøytralitet seg som noe umulig. Som nevnt har denne ambisjonen historisk plassert Hegel i forskjellige totalitære ideologier og regimer som stalinisme, nazisme, og fascisme. Han ble stigmatisert. Hegel har likevel en annen side. Denne siden utspiller seg for øvrig i den velkjente herre og trell analogien, og dens vekselvirkning mellom individet og dets behov for den andre (Hegel, 2009; Bykova, 2020). Ifølge Hegel kan ånd, eller danning, det å virkeliggjøre det vesentlige ved mennesket, kun oppnås ved å ta del i en anerkjennelsesrelasjon.

Tesen er at den historiske utviklingen fremviser en tilvekst i de verdiene som vi på grunn av sosialiseringen kan iakttå og dermed anerkjenne hos de andre. [...] Det svaret som Hegel allerede antyder og som senere er fremlagt i stadige nye versjoner, er at anerkjennelsens formål er menneskets autonomi. Bare en person som vet at den er konkret anerkjent av de andre, kan forholde seg fornuftig til seg selv og dermed i ordets fulle mening kalles «fri». (Honneth, 2008, s. 237)

I Hegels idé om danning spiller anerkjennelse en viktig rolle. Det er tydelig at danning ikke er mulig uten anerkjennelse. Vi skal derfor i det følgende ta for oss Hegels anerkjennelsesbegrep. Og så skal vi videre se at den anerkjennelsen Hegel konstruerer ikke er mulig uten et medium eller et innhold. Til slutt skal vi drøfte hvordan Charles Taylor (1979 og 1994) videreutvikler Hegels anerkjennelsesmekanisme til et spørsmål om frihet og tilhørighet.

6.2 Hegels anerkjennelsesbegrep i *Fenomenologien*

Kapittel IV i *Fenomenologien* om «selvbevissthet» er en av Hegels mest kjente og omdiskuterte passasje. Det er vanlig at kapitlet leses som en fremstilling av hvordan og hvorfor mennesker trer inn i en anerkjennerelasjon for å oppnå ånd, dermed danning. Vi skal imidlertid ikke her redegjøre Hegels åndsbegrep i forbindelse med anerkjennelse, men begrense oss til anerkjennelsen slik den er fremstilt i *Fenomenologien*. Vi tar heller ikke for oss hele prosessen, men heller de sidene som er viktig for danning og for oss videre.

6.2.1 Anerkennung

Ifølge Hegel er anerkjennelse (Anerkennung) først oppnådd gjennom en dramatisk kamp som oppstår i møtet mellom to selvbevisstheter. Det er en «kamp på liv og død», og en fortelling om danning (Bildung) av subjektet, som gjennomgår den formative utviklingen mot sin «i og for seg selv» (Hegel, 2009, s. 118). Denne utviklingen, eller dialektikken Hegel introduserer består av tre faser. Den første er den innledende konfrontasjonen. Selv om selvbevisstheten anerkjenner at det fins en annen selvbevissthet, vurderer den ikke i denne fasen dens syn og mening som sådan. I stedet behandler den den på samme måte som sin egen. Den «andre» er ikke oppfattet som et annet selv, men heller som noen som ikke er seg selv. Denne mangelen av anerkjennelse av den «andre» som en selvstendig selvbevissthet, hindrer ifølge Hegel både seg selv og andre fra å løsrive seg fra egne synspunkter og tro. Samtidig må disse synspunkter man har, være «[...] «proven» not only to oneself but also to a being *other* from itself.» (Bykova, 2020, s. 435). For at dette steget skal overkommes må imidlertid den første anerkjenne den andre som et selvstendig selv, ikke som seg selv, men heller noen som er differensielt fra seg selv. Og det her den andre fasen, eller den såkalte herre og trell dialektikken og deres «kamp om liv og død» virkelig kommer til synet.

Eventually, though the submission of the slave who has to work on the object in order to carry out the will of the master, the otherness has been established. This otherness gives rise to alienation (negation) from one's natural state of being oneself ("simple being-for-self"). This is the second stage of the dialectic, which Hegel describes as a "trial by death" between oneself and the other. The result of their "battle" is their being "as two opposed shapes of consciousness". (Bykova, 2020, s. 435)

Det avgjørende moment her er frykten for den «absolutte negasjon», frykten for død og angst som blir utløst av begge bevisstheter, og som kun kan bli løst av at den ene bevisstheten gir opp negasjonen av den andre og dermed gir opp sin selvstendighet (Sørensen, 2013). Kampen fører til at den tapende (trelen) må ta på seg den tjenende rolle og anerkjenne den andres (herren) autoritet som gyldig. Ved å innrømme sitt tap havner trelen i «higher mode of consciousness», hvor han/hun løsriver seg selv fra livets skavanker og partikulæriteter (Bykova, 2020, s. 435). Trelen kan i den sammenheng anerkjenne den andre som sitt eget selvstendige selv, fordi han har anerkjent den andre og dens væremåte som annerledeshet. Ifølge Hegel jobber ikke trelen lenger kun for sin individualitet, men også for den andres. Herren derimot, som ikke deltar i en slik anerkjennelsesrelasjon har satt seg selv på «sidelinjen»:

Men for at det skal være en egentlig anerkjennelse mangler ennå det moment at hva herren gjør mot den andre, gjør han også mot seg selv og at hva trelen gjør mot seg selv, gjør han også mot den andre. Dermed er det oppstått en ensidig og ulik anerkjennelse. (Hegel, 2009, s. 122)

Anerkjennelse nådd av trelen leder oss nærmere til den tredje fasen. Selv om en slik refleksiv anerkjennelse ikke oppnås før senere i passasjen i kapittelet IV, markerer dette forholdet en reel anerkjennelse mellom selvet og den andre, «et *Jeg* som er et *Vi*, et *Vi* som er et *Jeg* (Hegel, 2009, s. 117). Det er tre momenter som er viktig for oss videre. Første moment er anerkjennelsen av «den andre» og eksistensen av «i og for seg selv», som både forutsetter annerledeshet og anerkjennelsen av denne annerledesheten. På denne måten illustrerer Hegel hvor viktig den andre og dens annerledeshet er for danning. Det andre momentet er hvor viktig negasjon (fremmedgjøring) er både for

den formelle og uformelle danning. Til slutt, men ikke minst, er hvordan disse to leder til det tredje momentet som er gjensidig anerkjennelse. La oss se nærmere på dem.

6.2.2 Annerledesheten og negasjon

Utgangspunktet til Hegel er at herre og trell-dialektikken må overkommes for at mennesker skal oppnå selvrealisering. Danning er derfor grunnlagt i den andre og dens annetledeshet. Ifølge Bykova (2020) er: «The idea that Bildung associated with a sense of otherness is a uniquely Hegelian idea. Indeed, awareness of the perspectives of *others* is essential to both Bildung's social and historical-cultural connotations.» (s. 436). Annerledesheten og bevisstheten av denne annetledsheten driver altså danningen, og det som gjør den andre så verdifull i prosessen er dens motstand og holdning som går imot den første. Senere skriver Hegel også at det ikke er nok å overkomme andres og egne synspunkter, det krever også at individet er i stand til å følge flere perspektiver og vurderinger: «The awareness of others historical and cultural tradition, Hegel suggests, significantly contributes to this process.» (Bykova, 2020, s. 437).

Annerledesheten kan også være kilden til spenning og motstand. I dialektikken er den andre ikke kun behandlet som en annen, men også som motstand. Samtidig er ikke denne motstanden eller "negasjonen" noe negativt som sådan. Den er snarere dialektisk, dobbel negasjon, som resulterer i en forsoning;

the fact that the other does not share one's habitual (natural) beliefs and views encourages one's reflective thinking towards the adoption of a more reflective, universal point of view. Hegel, however, warns that in order for this to occur, one must not just be confronted by the other, but the other must be viewed as such. (Bykova, 2020, s. 437-438)

For at mennesker skal eksistere og være produktive, må altså relasjonen og den gjensidige anerkjennelsen blant individuelle aktører etableres. Og da må den velkjente herre og trell-dialektikken overkommes. For Hegel oppstår ikke selvdanning av det særegne eller partikulære, men spenner over det sosiale, som former vilje, interesse og arbeid. Det som skaper selvet er dermed ikke arbeidet, men snarere selvets behov for anerkjennelse – «der gjør samfundsmæssigt arbejde muligt» (Korsgaard & Løvlie, 2003, s.19). «Annerledesheten» og «negasjon» ses i denne omgangen som viktige momenter i anerkjennelsesprosessen, dermed danningen. Og kjernene i denne prosessen er individer som søker etter selvbevissthet gjennom intersubjektive aktiviteter.

6.2.3 Gjensidig anerkjennelse

Ved å se danning som en kompleks anerkjennelsesrelasjon oppnår Hegel flere ting. For det første ses den intersubjektive interaksjon som et slags medium for individets danning. Selvutviklingen er altså betinget av andre mennesker og hvordan nettopp denne relasjonen utspiller seg. Anerkjennelsen formidles også gjennom møtet med andre i negasjonen, hvor resultatet er en «opphevelse» som ofte betegnes som «syntese» (Bykova, 2020). For det andre etablerer Hegel en forståelse om at enhver dannelsesprosess er avhengig av den andre og dens *annerledeshet*. Dette forutsetter at individet er i stand til å heve seg over dets egne synspunkter og holdninger for å inngå i en større relasjon som innebefatter den andre og samfunnet generelt.

I sin avhandling skisserer Fauskevåg (2012) et eksempel om hvordan denne relasjonen av gjensidig anerkjenning ser ut i virkeligheten. Dette gjør han blant annet ved å vise til hvordan demokrati kan oppstå som en norm eller institusjon:

Det at eg er for demokratiet som styreform, vil seie at eg anerkjenner og underordnar meg andre menneske med eit demokratisk sinnelag. Det vil seie at eg lèt deira relasjon til røyndommen vere normativt rettleiande for meg. Samtidig består anerkjenning av andre demokratiske medvit at eg sjølv set demokrati som ei norm. Sidan også eg er eit demokratisk medvit, må då dei medvita eg anerkjenner som demokratiske, også

anerkjenne meg. Fordi vi gjensidig anerkjenner kvarandre som demokratar, oppstår demokratiet som norm eller institusjon – som ånd. (Fauskevåg, 2012, s. 133)

Forutsetningen ligger i at subjektet bevisst og aktivt slutter seg til de normene felleskapet representerer. Og så kan jo vi spørre om dette betyr at man må ha noen referansepunkter som utgangspunkt for danning? Vil det også si at ved å «heve seg over sine egne synspunkter og holdninger» underlegger man seg en norm felleskapet setter? I Norge har nasjonal identitet og kulturell homogenitet på ulike områder – fra det etniske til det økonomiske – utvilsomt vært viktige forutsetninger for at demokratiet kunne vokse seg sterkt (Thorsen, 2021). Samtidig har denne innordningen fått ulike utfordringer. Økt innvandring, globalisering og nye medier har gjort at begrepene «folk, stat, nation og etnicitet er igjen kommet i spill» (Korsgaard & Løvlie, 2003, s. 30-31). Dette har i sin tur ført til at vi må spørre om et «demokratisk sinnelag» i det hele tatt er mulig når vi ikke har en tydelig forståelse av hva ordet *folk* står for.

Korsgaard og Løvlie skriver i sin bok *Dannelsens forvandlinger* (2003) at man ikke kan ha demokrati uten at ordet *folk* inngår: «Er vi for eller imod det norske og danske? Er vi for eller imod de fremmede? Er vi folkevenner eller folkefjender?» (s. 31). Eller skal vi la være å gi begrepet et innhold, og nøye oss med paradoksene: Skolen skal for eksempel anerkjenne ulikt kulturelt innhold, samtidig som man ønsker å bevare en tydelig norske kulturarv (Hilt & Bøyum 2015; Kunnskapsdepartementet, 2017). I den hegelianske danningen må anerkjennelse ha et innhold. Dette innholdet innebærer at en selvbevissthet anerkjenner en annen selvbevissthet i den forstanden at den underlegger seg normene denne bevisstheten etablerer. Dette betyr at man på sett og vis deltar i det åndelige felleskapet ved å stemme ved det demokratiske valget, og dermed anerkjenner og underordner seg andre mennesker med samme sinnelag. På den måten blir individene paradoksalt «frie» ved å underordne seg en objektiv norm (Fauskevåg, 2012). Ifølge Bykova (2020) ofrer man ens egen «individual particularity and unreflective “adoption” of the universal substance, e.g. communal and social goals

of cultural norms and tradition» - «To [...] make all social laws and factors, as well as cultural customs and traditions, their own» (s. 439).

Det er dessuten ifølge Fauskevåg ikke snakk om en «passiv slutning» til en norm eller institusjon, men at man selv aktivt og bevisst anerkjenner dem som objektivt gyldige. Det er det kantianske individet med innslag av felleskapet. Den intersubjektive relasjonen vi utvikler med hverandre er altså ikke bare viktig for den sosiale sfæren, som i sin tur trenger bevaring, men også for den personlige utfoldelsen (Hegel, 2009). Dette krever i sin tur engasjement og ansvar, ikke kun for sitt, men også for andres. «Although, each of us, at any given time, participates in producing this world, it results from our *collective* activity through history. This is a history of human development, not as an individual but rather as humankind». (Bykova, 2020, s. 440).

Hegels kompliserte anerkjennelsesrelasjon er altså bygd på et likevektsprinsipp. Dette gjelder både for familiens kjærlighet, skolen og statens etiske liv (Hegel, 2006). Relasjonen er ikke noe annet enn det å stå inne for en norm eller slutte seg til en institusjon. I denne sammenheng har vi sett hvordan institusjonen demokrati og dens sinnelag er et konkret eksempel på ånd (danning) som gjensidig anerkjenning. Det å virkeliggjøre seg selv som et subjekt innebærer med andre ord å ta ansvar overfor seg selv og felleskapet ved å underlegge seg bevisst etter en norm samfunnet representerer (Fauskevåg, 2012, s. 133). Hvis vi tenker oss at den tradisjonelle danningen (Bildung) har i seg et element av individuell og personlig utfoldelse og et element av ansvar for felleskapet, så er Hegel overbevist om at dette *ansvaret* overfor felleskapet muliggjør den individuelle danningen. I *fremmedgjørelse, sprog, og frihet* (2013) skriver den danske filosofen Asger Sørensen:

Det er almindeligt at sondre mellem et humanistisk og et politisk dannelsesbegreb, altså mellem dannelse til menneske og dannelse til borger. For Hegel er pointen, at man kun kan dannes til menneske gennem dannelse til borger og *vice versa*. For Hegel betyder dannelse især, at man bliver i stand til at tage ansvar. (Sørensen, 2012, s. 209)

Selv om det er noe utematisert i fremstillingen min, er poenget her at Hegels anerkjennelsesbegrep kan begrunnes pedagogisk. Anerkjenning må ha et eller annet innhold, eller skje i et medium. Å anerkjenne hverandre innebærer å tre inn i et «vi», altså må vi ha noe til felles. Vi-et må kanskje ha et innhold, felles verdier, praksiser eller narrativ som vi identifisere oss med. En kan selvsagt forstå «vi-et» som grunnlagt i anerkjenning av fridommen til den andre eller individualiteten eller fornuften i den andre. Men blir ikke da felleskapet og vi-et veldig «tynt» og formelt, uten innhold? Eller kanskje er det tilstrekkelig og nødvendig i moderne, flerkulturelle samfunn? Et annet spørsmål er om den hegelianske tankegangen i sin tur forutsetter et innhold som virkelig kan fungere i dagens posttradisjonelle og flerkulturelle samfunn. Går det an i det hele tatt å snakke om et «demokratisk sinnelag», «bærekraftig sinnelag», eller med Hegel, slutte seg til en institusjon som norm, når det ikke lenger finnes en entydig kategori for ordet *folk*? Eller en felles oppfatning av det gode livet? (Korsgaard & Løvlie, 2003).

Må alle i samfunnet samtidig underlegge seg etter en norm (objektiv ånd)? Hvis noen ikke gjorde det, ville de være ufrie, og hvis noen borgere er ufrie, så er alle det? «[...] for the laws would not be an authentic expression of the will of *the people*? (Smith, 2002, s. 141). Disse spørsmålene her fører oss tilbake til det vi snakket om i innledningen. Til den uoversiktlige konflikten mellom individ og samfunn, og som er ekspressivt uttrykt i den politiske-filosofiske debatten mellom liberalisme og kommunitarisme (Hilt, 2021). Mitt anliggende her er ikke å hevde at vi er *for* individualiserte, og dermed har behov for en mer felleskapsorienterte utdanningspolitikk. Det er snarere å peke på at dersom man ønsker å forene hensynet til individuell forskjellighet med hensynet til samfunnsmessig solidaritet i dag, så må man tenke nytt om forholdet mellom individ og samfunn (Durkheim, 2000 & Hilt, 2021). Utdanningspolitikken har imidlertid gått i en annen retning fordi det er vanskelig å fastslå hvordan dette skal se ut i virkeligheten².

² Ref. kapitel 5

6.3 Charles Taylor frihet og tilhørighet

Den norske filosofen Reidar Myre (1996) skrev en gang at selv om individ og samfunn står i motsetning til hverandre, «[...] er det innlysende at individet har sitt liv av felleskapet, mens på den annen side felleskapet er utenkelig og uforståelig uten i relasjon til individene» (s.239). Ideen om individ-samfunn som et konstituerende forhold finner vi også hos den kanadiske filosofen Charles Taylor (f.1948), hvor han i «The politics of recognition» (1994) og *Hegel and Modern Society* (1979) eksplisitt drøfter Hegels anerkjennelsesbegrep som mekanisme for identitet, frihet og integrasjon. Forenklet kan vi si han «moderniserer» og videreutvikler Hegels anerkjennelse til et begrep om frihet og tilhørighet, og stiller spørsmålet om disse to kan forenes. På dette punktet mener Taylor at Hegel har mye å lære oss: «As i said at the outset, his conclusions are dead, and yet the course of his philosophical reflection is very much to the point.» (Taylor, 1979, s. 167). Taylors samfunnsforståelse er for øvrig omfattende, og berører mange ulike filosofiske og politiske tradisjoner. På de neste sidene skal jeg derfor kun gi en skjematisk fremstilling av det jeg oppfatter som viktig i Taylors politisk-filosofi.

Taylors filosofiske arbeider plasserer seg også i en sammenheng som er kjent som debattene mellom liberalister og kommunitarister. Debattene har foregått i flere år, og det finnes ikke noen enhetlig posisjon på hver side. Selv om debattene er uoversiktlige, er det fortsatt mulig å skille ut noen viktige temaer som har gått igjen. Vi vil imidlertid ikke her nevne alle, men ta opp et tema som går igjen i Taylors politisk-filosofi. Bør samfunnet i dag fortsatt bygge på en idé om det gode livet? Det er vanskelig å få fatt i hva Taylor virkelig mener her. I «The politics of recognition» hevder han for eksempel at et samfunn burde bygge på en idé om det gode liv, men at man ikke kan tvinge denne på dem som ikke ønsker det. Dessuten er han av den omfatning at dette samfunnet ikke kan fungere uten at individene ser samfunnets institusjoner som uttrykk for sine egne visjoner (ekspressiv enhet). En idé som aldeles er hegeliansk inspirert.

Mitt spørsmål er om den type anerkjennelse Taylor konstruerer i «The politics of recognition» og *Hegel and Modern Society* (1979) kan ses som et alternativ til det felles gode. Er Hegels grunnkategori, anerkjennelse fortsatt relevant i dag? Fins det i det hele tatt noe å knytte seg til? Er ideen om det gode, det skjønne og det rette ugjenkallelig? I det følgende skal vi først se på Taylors ekspressivitetsideal. Selv om Fosslund og Grimen (2001) skriver at dette idealet ikke er mulig uten Hegels Geist, har vi i denne avhandlingen sett at ånd ikke er noe som står utenfor mennesket, men er en prosess som fremstilles gjennom danning. Deretter skal vi se litt nærmere på Taylors anerkjennelsespolitikk.

6.3.1 Det ekspressive og det instrumentelle

En sentral idé hos noen liberalister er at samfunnet skal være verdinøytralt. Staten skal ikke bygge på *en* idé om det gode liv. Borgerne skal selv definere hva som er det gode. Statens oppgave er å tilrettelegge, om ikke hjelpe, slik at hver enkelt borger kan realisere sine idealer. Hvis staten involver seg i ideen om det gode liv, vil den favorisere noen og disfavorisere andre (Rawls, 1971). Taylor er imidlertid uenig i at samfunnet skal bygge på den type «liberalisme»³. Som Hegel er han overbevist om at et liberalt samfunn må bygge på en substansiell idé om det gode liv. Borgerne må altså være i stand til å se samfunnet som et uttrykk for deres egne visjoner og aspirasjoner:

Thus the state which is fully rational will be one which expresses in its institutions and practices the most important ideas and norms which its citizens recognize, and by which they define identity. And this will be the case because the state expresses the articulations of the idea, which rational man comes to see as the formula of necessity underlying all things, which is destined to come to self-consciousness in man. (Taylor, 1979, s. 94)

³ I sin velkjente artikkel «The politics of recognition» (1994) skiller han mellom to typer liberalister.

Som sagt er Taylor i likhet med Hegel opptatt av å utvikle noen betingelser for at individet skal identifisere seg med og være lojal overfor et felleskap. Han er samtidig fult klar over at dette ikke kan oppnås uten Immanuel Kants radikale begrep om frihet, altså frihet forstått som fornuftbasert selvbestemmelse (Fossland & Grimen, 2001). Basert på Hegel-lesninger ser han et skille mellom det å betrakte samfunnets institusjoner som instrumenter, og det å betrakte samfunnet som ekspressive enheter. Det Instrumentelle knytter han til opplysningstidens atomisme. Samfunnet og dets institusjoner ses i denne omgangen som «instrumenter», der målet er å realisere individets interesse og behov. Institusjoner blir ifølge Taylor kun vurdert etter hvor godt de tilfredsstillter individets interesser. Ut fra det hegelianske prinsippet kan vi si at et slikt samfunn har fremmedgjort seg selv, og er dermed ikke dannet.

Det ekspressive synet på samfunnet knytter Taylor derimot til romantikken og betrakter Hegel som en fremstående representant. Samfunnets institusjoner blir ikke her sett på som instrumenter, men heller som ekspressive enheter, altså «enheter som uttrykker, manifesterer eller kroppsliggjør menneskenes visjoner om et godt liv.» (Fossland & Grimen, 2001, s, 106). Taylor (1979) benytter selv ordet «embodiment» (s. 94). Samfunnets institusjoner blir her noe borgerne kan identifisere seg med fordi de kan se dem som «uttrykk» for noe vesentlig ved seg selv. Altså når de bevisst anerkjenner for eksempel staten som et uttrykk for deres egne visjoner. Ifølge Taylor kan frihet og tilhørighet da forenes. Og dette synet, om at samfunnets institusjoner ses som ekspressive enheter er mulig uten Hegels Geist, hevder Taylor. At det instrumentelle og ekspressive er to forskjellige enheter kommer imidlertid til syne når vi spør hva som skjer når begge enhetene kommer i krise, eller hvorfor de kan komme i krise. Fossland og Grimen (2001) benytter den norske velferdsstaten som eksempel og skriver at:

I et instrumentelt perspektiv oppstår velferdsstatens krise i stor grad fordi velferdsstaten har tatt på seg forpliktelser som er for dyre, og som den kan få problemer med å betale for, [...] Velferdsstaten kan da ikke levere de goder som den ble opprettet for å levere, og fungerer ikke lenger som et velegnet instrument for å realisere visse interesser. Krisen er en krise i forhold mellom mål og middel. (Fossland & Grimen, 2001, s. 107)

I dette tilfelle gjelder det å reparere velferdsstaten, enten ved å finne andre inntektsmuligheter, eller senke ambisjonsnivået. En krise i en ekspressiv enhet vil derimot se helt annerledes ut. Når institusjoner i en ekspressiv enhet kommer i krise blir den ikke oppfattet «instrumentalistisk», men heller som en slags svikt overfor borgeren identitet. Den oppleves ikke lenger «[...] som uttrykk for deres visjoner og aspirasjoner.» (Fossland & Grimen, 2001, s. 108). En slik krise berører altså ikke bare forholdet mellom mål og midler. Taylor nevner blant annet studentopprøret på 1960 og 1970 tallet som et eksempel på en slik krise, hvor ungdommene følte seg fremmedgjort overfor universitetene. Et annet eksempel vi kan nevne er USA hvor borgerne føler at staten ikke er en ekspressiv enhet av deres egne visjoner, men en makt som står overfor dem og styrer deres liv på uoversiktlig måter⁴.

For Taylor er det ekspressive synet på samfunnets institusjoner et nødvendig vilkår for at et samfunn skal bestå over lengre tid. Han er også meget kritisk til instrumentalisme, og fremhever at samfunnet er avhengig av at borgerne er lojale overfor samfunnets institusjoner. «But alienation arises when the goals, norms or ends which define the common practices or institutions begins to seem irrelevant or even monstrous». (Taylor, 1979, s. 90). Ifølge Fossland og Grimen (2001) ligger Taylors kjerneelementet og til dels dets svake punkt i «tanken om at mennesker bare kan identifisere seg med – og dermed være lojal mot – noe de kan se som uttrykk for eller kroppsliggjøring av egne visjoner. Bare da kan de samtidig forstå seg som en del av helheten og frie» (s. 110-111). Deres anliggende er å peke på at et slikt syn på samfunnet ikke kan fungere når ulike mennesker med ulike bakgrunn ikke føler at staten, eller samfunnet generelt, representerer deres egne visjoner. De har dermed ikke behov for å underlegge seg slike ideal.

Taylor innser dette selv og mener at det ikke er Hegels løsninger som er aktuelle her, men hans refleksjoner. Påstanden om at ideen om det gode liv ikke kan være nøytral

⁴ Et ekstremt eksempel kanskje, men vi kan argumentere for deres (USA) syn går imot Hegels visjon om «*jeg er et vi og vi er et jeg*».

plasserer Taylor under det kommunitaristiske samfunnsidealet. Mens påstanden om at man ikke kan tvinge ideen om det gode livet på de som ikke deler den, gjør han til en type liberalist. Samtidig er denne type liberalisme ikke *forskjellsblind* (Taylor, 1994). Taylor kritiserer dermed en type liberalisme som ikke kan ta vare på forskjeller mellom mennesker og mellom kulturer.

6.3.2 Anerkjennelsespolitikk

Anerkjennelse er ifølge Taylor en viktig forutsetning for danning av menneskelig identitet. I likhet med Hegel er han også overbevist om at et menneske kun kan utvikle og opprettholde sin identitet ved å kontinuerlig henvende seg til større og mindre felleskap. Han kritiserer i denne omgangen den prosedurale varianten av liberalisme, hvor han hevder at den utelukkende knytter respekt til likhet. Altså at alle skal ha de samme rettighetene. Dette er en type liberalisme som er forskjellsblind (Taylor, 1994). I tillegg til den prosedurale varianten peker han på at noen individer og grupper har krav på bestemte rettigheter. «But the further demand we are looking at here is that we all *recognize* the equal value of different cultures; that we not only let them survive, but acknowledge their *worth*.» (Taylor, 1992, s. 64). Han skriver videre at mennesker som lever i en kultur som blir nedvurdert og stigmatisert har tendens til å internalisere et dårlig selvbilde, noe som i sin tur kan skade deres identitetsutvikling. Han begrunner berettigelsen av en anerkjennelsespolitikk dermed i en oppfatning som forutsetter danning og selvutvikling (Fjørtoft, 2009). Den type «anerkjennelse» Hegel konstruerer er ikke kun begrenset til hjemme, men også til den offentlige sfæren, hevder han.

Det å søke anerkjennelse er for Taylor noe alle mennesker i alle samfunn har vært og er involvert i. I vårt moderne vestlige samfunn har slike prosesser derimot en helt spesiell dynamikk. I sin artikkel «Anerkjennelse av kultur» (2007) skriver Jørgen Fosslund:

Mens anerkjennelse tidligere var et spørsmål om å leve opp til allment aksepterte standarder for det sosiale sjikt en var født inn i, har moderniseringen brutt ned de gamle

standshierarkiene og erstattet dem med idealer som krever anerkjennelse for enkeltmennesket, og vektlegger egenskaper som var neglisjert eller fraværende i de tradisjonelle standsrollene. (Fosslund, 2007, s. 38-39)

Vi kan se for oss at den universelle likhetspolitikken synliggjør to former for anerkjennelse. Den ene tar for seg at ethvert individ skal anerkjennes som like mye verdt som alle andre. Den andre formen for anerkjennelse, som Taylor konstituerer, går ut på at individer og grupper har rett til å uttrykke sin *autentisitet* og *væremåte*, og har derfor har rett til en anerkjennelse om uttrykker nettopp dette (Taylor, 1998). Ifølge Fjørtoft (2009) kommer det første til uttrykk i det moderne autonomiidealet, mens den andre, forskjellspolitikken kommer til uttrykk i det moderne autentisitetsidealet.

[...] with the politics of difference, what we are asked to recognize is the unique identity of this individual or group, their distinctness from everyone else. The idea is that it is precisely this distinctness that has been ignored, glossed over, assimilated to a dominant or majority identity. (Taylor, 1994, s. 38)

Poenget med forskjellpolitikken er imidlertid ikke bare å vise at ulike kulturer har behov forskjellsbehandling for å overleve, men også at kulturer skal anerkjennes som like mye verdt. Det som er interessant her er at Taylors samfunnspolitikk, som gir minoriteten særbehandling, bryter med det første prinsippet om å behandle alle like mye verdt. De grunnleggende demokratiske verdiene som, religionsfrihet, samvittighetsfrihet og ytringsfrihet er med andre ord for Taylor ikke tilstrekkelige «for å kunne imøtekomme krav om anerkjennelse og argumenterer for at et liberalt samfunn bør kunne akseptere visse typer forskjellsbehandling på et kulturelt grunnlag.» (Fosslund, 2007, s. 41). Det er åpenbart at det er Hegels forståelse av samfunnet som uttrykk for ytre liv som Taylor slutter seg til her. Det er samtidig vanskelig å få fatt i hvordan Taylor mener dette skal se ut i praksis, men for vår del kan vi si at han på sett og vis utformer en «tredje vei».

[...] Hegel saw, freedom through full participation and the creation of a unanimous general will has its own self-destructive costs. By eliminating local allegiances – based on work, religion or cultural background, for instance – it homogenizes the citizenry. It makes all

citizens fundamentally the same. [...] Something else would have to provide the motivation to participate in political society, something that was also capable of securing a unanimous will and suppressing social differentiation. (Smith, 2002, s. 142-143)

Taylor's «såkalte» tredje vei får konsekvenser både for hvordan vi tenker om integrering av nykommere i samfunnet, og hvordan vi samtidig kan beholde en form for felleskapsdanning i dagens skole. Det første prinsippet, som vi her kan kalle for den første formen for anerkjennelse, innebærer et liberalistisk rettighetsregime (likhetsprinsippet). Et liberalistisk og demokratisk samfunn bør bygge på respekt for og anerkjennelse av enkeltindivider. Det betoner altså et krav om at ethvert individ har rett på anerkjennelse. Denne anerkjennelsen av likeverd sikres i praksis ved at alle borgerne tilskrives rettigheter og garanteres likebehandling i møte med samfunnets (offentlig) institusjoner. For Taylor er den type behandling i prinsipp forskjellsblind fordi den tar ikke inn over seg borgerens nasjonalitet, etnisk opprinnelse, skjønn, klasse eller sosial status (Fossland, 2009).

Et annet sentralt tilleggstema som så vidt børers i «The politics of recognition» er hvorvidt kollektive goder «kan være levedyktige over tid.» (Fossland, 2009, s. 42). Kjernen i Taylor's argumentasjon på dette punktet, i likhet med Hegels konsept om å slutte seg til en norm, er at et fritt samfunn må pålegge borgerne offentlige plikter (alt fra militærtjeneste til stemme på valget). I et moderne og liberalistisk samfunn kan man imidlertid ikke påtvinge disse pliktene, men heller ha tro på at borgene påtar seg disse byrdene frivillig. I denne oppfatningen er Taylor overbevist om at borgene må identifisere seg med samfunnets institusjoner og betrakte dem som uttrykk for sin egen visjon, altså identitet (Ekspressivitet). I så måte ser Taylor ut til å mene at dette synet er en viktig forutsetning for at et fritt samfunn skal bestå over tid. Dessuten er det ikke snakk om en passiv tilslutning, men heller at borgerne i et samfunn selv må definere statens idé om det gode liv. Dette kan vi knytte til Fauskevågs (2012) påstand om Hegel og anerkjennelse:

Ein må altså på *eige grunnlag* ta stilling til og stå inne for dei praksisane og normene ein sluttar seg til. Kan ein ikkje det, så er ein framleis eit enkelt normativt subjekt, men ein er ikkje eitt fullt ut fritt og sjølvmedvite subjekt. (Fauskevåg, 2012. s. 133)

Det andre prinsippet, som igjen kan ses i lys av Hegels anerkjennelsesrelasjon, innebærer derimot det å anerkjenne andres annerledeshet som noe autentisk (Positiv frihet) (Taylor, 1998). På dette punktet samsvarer imidlertid ikke Taylors modell med Hegels konsept om anerkjennelse. Hegels idé om gjensidig anerkjennelse er også for så vidt kun filosofisk beregnet, og tar ikke for seg de teoretiske dilemmaene som plager vår tid. Taylors begrep om autentisitet idealer er derfor ikke hentet fra Hegel som sådan. Det er derimot etter min forståelse et videreutviklet konsept av Hegels fremmedgjøring (forskjell), det som er annerledes. Fremmedgjøringen driver danning (Hegel), på samme måte som at autentisitet driver identiteten (Taylor)? Denne autentisiteten ⁵er for Taylor - vagt definert - et etisk ideal som sier at hvert individ har sin egen måte å være menneskelig på, forskjellig fra alle andre (Fossland, 2007; Taylor, 1992).

6.3.3 Hvor går grensen til Kulturell anerkjennelse?

Kan disse to typene av anerkjennelsespolitikk være med å balansere hensynet til individuelle forskjeller med hensynet til samfunnsmessig sammenhengskraft? Retter vi blikket mot Taylor, er det uklart hvordan dette skal se ut i praksis. Ser vi likevel bruken hans av Hegels anerkjennelsesmekanisme idéhistorisk er det ganske tydelig at Taylor tar opp noe som mange anser å være det flerkulturelle samfunnets viktigste dilemmaer. Løsningene han kommer med er også interessante og berører både skolen og samfunnet i spørsmålet om verdi og norm. Likevel har han blitt konfrontert med en hel del kritikk. Som nevnt er hans syn på «ekspressivitet» på den ene siden for

⁵ Ideen om at Taylors autentisitet ideal er et videreutviklet konsept av Hegels fremmedgjøring er egen tolkning. Taylor skriver selv i «The Politics of Recognition» (1994) at begrepet er inspirert av Lionel Trilling, *Sincerity and Authenticity* (New York: Norton, 1969).

idealistisk. Hos den kanadiske filosofen Will Kymlicka (1992) finnes det for eksempel en del kritikk rettet mot det kommitteralistiske samfunnsidealet. En innvending er blant annet om hvordan idealet om det gode liv skal se ut i praksis. Selv om Taylor mener borgerne selv skal vurdere statens idé om det gode liv, slipper man ikke unna den problematikken om at noen gruppers visjon får hegemoni på bekostning av andre.

En slik favorisering kan for eksempel begrunnes i K´en i KRLE faget på skolen, eller den overordnede læreplanen som uttrykker at «De felles verdiene bygger på kristen og humanistisk arv og tradisjon.» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Spørsmålet er kanskje hvordan man skal holde samfunnets visjon om det gode liv under kontroll? Taylor har imidlertid ikke noe svar på dette. Imidlertid virker det som om Taylor ønsker en verdikonsensus som går ut over konsensus om prinsipper for rettferdighet. Fossland og Grimen (2001) skriver imidlertid at dette kan være vanskelig å få til uten Hegels ånd (Geist), altså at det finnes ånd i verden i tillegg til menneskenes bevissthet. «Man kan nok forene om en idé om identifikasjon med at samfunnets institusjoner ikke er resultat av design, men man neppe bevare radikal idé om frihet forstått som fornuftbasert selvbestemmelse.» (Fossland & Grimen, 2001, s. 112).

Hvis man ønsker å forene identifikasjon med frihet må man derimot tro på at ånd og menneske bevissthet er av samme slag. «[...] menneskenes bevissthet og sosial organisering uttrykker nødvendige stadier og åndens fornuftige egenutvikling» (Fossland & Grimen 2001, s. 112). I så fall må vi tro at menneskenes historie er ett, og kulturer har et helhetlig system som forteller en enhetlig historie. Taylors forskjellpolitikk har også en del uklarheter. Spesielt i ideen om at alle kulturer har rett til å overleve, hva impliserer en slik oppfatning? I sin artikkel *Anerkjennelse i lys av liberale rettferdighetsoppfatninger* (2009) skriver Kjersti Fjørtoft at:

Den ytterste konsekvensen av en oppfatning om at alle kulturer har rett til å overleve i sin nåværende form, og at alle kulturer har lik verdi, kan være at kulturen må beskyttes både mot egne medlemmer og andre som søker kulturell endring. Dette vil i så fall begrense

muligheten for kritikk og revurdering av kulturelle normer og praksis, noe som ikke er forenelig med demokratiske grunnprinsipper. (Fjørtoft, 2009, s. 35-36)

I vårt samfunn skal de fleste religioner og kulturer ha plass, men hvor går grensen? Hvor går grensen for Hegels og Taylors anerkjennelsesbegrep? Noen kvinner har lenge advart mot multikulturalisme fordi krav om anerkjennelse av kulturelle praksiser kan komme i konflikt med kvinners kampen om frihet, selvstendighet og likeverd (Fossland, 2007; Fjørtoft, 2009). Dessuten kan det synes som om Taylor paradoksalt nok har glemt at det kan finnes ulike variasjoner av kulturer innenfor en og samme kultur, og at de forandrer seg kontinuerlig, noe både teori og historien vist. Han er også av den oppfatningen at menneskelig identitet primært bestemmes av kulturell tilhørighet. Samtidig som han snakker om Hegels anerkjennelsesmekanisme med troen på at mennesker er så fleksible at de også er i stand til å internaliserer ulike kulturer og identiteter.

6.3.4 Kapitteloppsummering

Betyr dette at Taylors innvendinger er feile? Det kan jeg ikke si noe om. Vi ser imidlertid at Taylor er sterkt påvirket av Hegel når det gjelder samfunnet og deres innordninger. Hvis vi ser det i lys av vår problemstilling, så er Hegels danning en prosess som bare er mulig gjennom selvets møte og anerkjennelse av den andre. Det som gjenkjennes her er ens avhengighet av den andre, som ikke er ensidig, men gjensidig (Hegel, 2009). Dette betyr at ved å anerkjenne noen gjensidig underordner jeg meg andre mennesker, og lar deres relasjon til virkeligheten være rettleidende for meg. Samtidig betyr anerkjennelse av andres for eksempel «bærekraftig» bevissthet at jeg selv setter bærekraftig utvikling som en norm. Siden vi gjensidig anerkjenner hverandre som bærekraftige, oppstår f.eks. «klimaet» som norm – ånd. Denne prosessen betoner imidlertid at vi tar del i danning (ånd) ved å ta ansvar over virkeligheten, altså klimaet.

Jeg vil gjerne tro det er det Taylor skisserer i sin bok *Hegel and Modern Society* (1979). For at et samfunn skal bestå over tid er det avhengig av borgere som ser samfunnets institusjoner som uttrykk for deres egen identitet. Her er det ikke snakk om lover, det handler snarere om *ansvaret* vi har overfor felleskapet og dets væremåte. Å slutte seg til en norm, eller institusjon vil etter min vurdering si det samme som å ta ansvar for virkeligheten. Det betyr også at vi gjennom (gjensidig) anerkjennelse fremdriver ansvaret. Å ikke stemme ved det demokratiske valget, eller å ikke ta del i den bærekraftige utviklingen, er det samme som å ikke ta ansvar for virkeligheten, eller stå inne for en norm.

Vi kan imidlertid ikke tvinge noen til å ta til seg dette ansvaret. I innledningen av «Hva er galt med negativ frihet» (1979) skriver Svendsen at Taylor hevder «[...] at et liberalt samfunn ikke kan baseres ene og alene på at borgene er enige om et sett rettigheter eller rettferdighetsprinsipper – det kreves en liberal kultur.» (Svendsen, 2009, s. 423). Alle trenger for eksempel ikke å være med på den «bærekraftig utviklingen», bare et klart flertall av dem som identifiserer seg selv som medlemmer av et liberalt felleskap. Taylor tror dermed ikke at samfunnet trenger å påtvinge noen i spørsmålet om verdi eller norm. Han er derimot skeptisk til den liberalistiske tradisjonen som ensidig basere seg på et negativt frihetsbegrep, definert som fravær av hindringer. Ekte frihet handler ikke bare om å være i stand til å handle i samsvar med sine ønsker, disse ønskene må også være *autentiske*. De må altså baseres på en form for kvalitet som kommer overens med det demokratiske prinsippet.

I de fleste samfunn er det slik at noen har litt dårligere forutsetninger enn andre, men er Taylors forskjellpolitikken eller anerkjennelsepolitikken veien å gå? I så fall må det være slik at politiske eller rettslige tiltak som skal beskytte og bevare kulturer også må ta hensyn til at hvert enkelt individ har rett til å utfordre og problematisere sin egen kultur. Det er samtidig viktig å peke på at hvis vi er enige om at borgere av demokratiske samfunn skal ha lik rett til å delta det i sosiale og politiske liv, så er det rimelig å tenke at vi er *for* en positiv forskjellpolitikk. Noen hevder at ideen om det

gode livet i et flerkultureltsamfunn er umulig, og konsekvensene av dette bør være at staten holder seg unna spørsmålet om det gode liv. Taylor og Hegel derimot, ønsker å bevare ideen om felleskap. Taylors ekspressivitet og Hegels anerkjennelsesrelasjon er eksempler på hvorfor og hvordan. Deres ideer er heller ikke totalitære, slik noen vil hevde, de er bærekraftige. De er like mye knyttet til utviklingen av mennesket, som til utviklingen av samfunnet.

7 Konklusjon

I denne avhandlingen har vi undersøkt Hegels dannelsbegrep med utgangspunkt i erindring, fremmedgjøring og anerkjennelse, og deres relevant for dagens pedagogikk. Vi har i den sammenheng arbeidet ut fra Stølen, Løvlies, Taylors og Fauskevågs fortolkninger, hvor ånden må forstås som grunnlagt i mennesket og ikke som en guddommelig substans. Arbeidet med første ledd av problemstillingen har vist at erfaring er et av Hegels viktigste begrep, men får i *Fenomenologien* en noe underordnet status sammenlignet med erindring. Ifølge Løvlie (1999) er det forskjellen mellom erfaring og erindring som gjør boken til et pedagogisk prosjekt, som dannelsroman. For i den Hegelianske danningen er erindring det sted hvor historien viser seg som annerledes og fremmed som eleven må arbeide med og anstrenge seg for. Som sagt er erfaringene i *Fenomenologien* allerede gjort, det gjenstår å gi dem sammenheng og mening. I denne avhandlingen har vi tolket denne erindringen ikke som en subjektiv handling, men som kunnskaper og handlinger den dynamiske felleskulturen representerer og fortsatt trenger.

I motsetning til Løvlie (1999) som knytter erindring og fremmedgjøring med undervisning, har vi argumentert for at den kulturelle og sosiale siden av danningen og erindringen av den har en verdi, og at det er vanlig å formidle dette innholdet av verdi gjennom utdanning. Dette skjer imidlertid ikke ved å introdusere det kjente med stoffet, men snarere det ukjente. Fremmedgjøringen driver til omdanning ved at våre gitte oppfatninger blir utfordret; noe som igjen fører til at vi er i stand til å se oss selv

og andre fra uvante perspektiver. Det fordrer i at vi overskrider det individuelle og dets begrensinger, oppsøker både det allmenne og fremmede, og utsette oss for dets utfordringer. Danning blir dermed en uendelig sirkel (dialektikk) mellom det individuelle (det kjente) og det allmenne, eller fremmede (det ukjente). Hegels fremmedgjøringsbegrep rommer altså et forhold mellom den enkelte og tingen, enten denne tingen er noe som skal læres på skolen, skapes i møtet mellom individer eller om det fordrer borgere til å ta ansvar i et fornuftig felleskap.

For å besvare andre ledd av problemstillingen vår har vi i denne sammenheng argumenterte for at det som er det mest karakteristiske med dagens samfunn er mangfold, eller forskjeller i kultur og livsform. Denne utviklingen kan tolkes som fremmedgjørende, men ikke i den forstanden at den forårsaker smerte eller noe negativt. Den legger snarere grunnlaget for en ny form for anerkjennelse og ansvar. Fremmedgjøringen utfordrer oss til å tenke nytt om danningens materielle dimensjon, hvor vi ikke ensidig reproducerer tidligere kulturer, men at man kommer til enighet om noen kulturelle modeller og verdier som kan/skal utgjøre samfunnets *ethos*.

Hegels siste grunnkategori, anerkjennelse består derimot ifølge Fauskevåg (2012) å ta del i ånd. Det å ta del i ånd er samme som å ta del i danning, dermed å stå inne for en norm eller slutter seg til en institusjon. Dette oppfordrer i sin tur en form i kanonisering for dagens samfunn, da for eksempel demokrati betinger visse verdier som er verdt å bevare og tilstrebe. I tillegg til det demokratiske ansvaret, som Fauskevåg (2012) og Stølen (2015) mener er verdifull i seg selv, har vi også nevnt bærekraftig utvikling. For det ligger et ansvar i å imøtekomme dagens forbruksbehov uten å forringe muligheten for kommende generasjoner.

Hvilken relevans har Hegels dannelsesforståelse for dagens pedagogikk? I et pluralistisk samfunn som vårt er det vanskelig å bestemme hvilke verdier elever skal erindres og fremmedgjøres (dannes) i tråd med. I Norge har vi i denne sammenheng erstattet innholds-baserte læreplaner med kompetansebaserte læreplaner (Torjussen & Hilt,

2021). For Hegel fortøner en slik nøytralitet seg som umulig. Hegel tilbyr imidlertid ikke et alternativ i dagens kultur, men viser til hvordan den historiske og kulturelle arven, og erindring av den, kan være dannende og ikke dannende. Han viser til anerkjennelsen og *ansvaret* den medfører. Dette ansvaret er samtidig ikke blindt, det vil si at et dannet menneske tar ikke del i tradisjonen bare fordi det er slik det er. En må snarere forstå hva en gjør og hvorfor man gjør det.

Hvordan kan vi benytte oss av Hegels grunnkategorier for å bedre tilrettelegge for danning i norsk skole? Det skal sies at den forskningen som har blitt gjort her er filosofisk snarere enn didaktisk. Vi prøver å si noe om danning før vi reiser de rent praktiske spørsmålene om hva slags lærestoff som danner, hvordan det skal legges til rette og hva et dannet menneske bør være (Løvlie, 2003). Hegel bidrar ikke i den sammenheng med et nytt perspektiv på danning, men viser til hvilken betydning *verden* og *samfunn* har i dannelsingsprosess. Med Hegel kan vi si at elevene bør dannes substansielt, altså i tråd med verdigrunnet og livsform samfunnet representerer. Spørsmålet som dermed reises som følge av denne studien av Hegels dannelsingsbegrep er hva som skal være vårt samfunns åndelige ideal og førende for de unges danning? Hva kan betegnes som «klassisk» og «dannende» i et flerkulturelt og digitalisert samfunn? Hvordan kan vi framdrive det demokratiske sinnelaget? Er det *virkelig* dette vi skal ha som dannelsingsbegrep?

8 Litteratur

- Alnes, J.K. (2023, 4. september). Hermeneutikk. *I Store Norske Leksikon*.
<https://snl.no/hermeneutikk>
- Banik, V. K. (2023, 24. august). Nasjonale minoriteter i Norge. *I Store Norske Leksikon*.
https://snl.no/nasjonale_minoriteter_i_Norge
- Briseid, L. G. (2008). Danning i det postmoderne. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 92(4), 330-339. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2008-04-08>
- Bykova, M. F. (2020). Hegel's Philosophy of *Bildung*. I: M. F. Bykova & K. R. Westphal (Red.), *The Palgrave Hegel Handbook* (s. 425-449). Palgrave Macmillan.
- Debnath, S. (2020). Concept of Alienation in Hegel's Social Philosophy. *Journal of Indian Council of Philosophical Research* 37(1), 51-66. <https://doi.org/10.1007/s40961-020-00189-4>
- Erstad, O. (2007). Mestring og dømmekraft i informasjonssamfunnet. I: S. Vettenranta (Red.), *Mediedanning og mediepedagogikk: Fra digital begeistring til kritisk dømmekraft* (s. 197-202). Gyldendal Akademisk.
- Fossland, J. & Grimen. H. (2001). *Selvforståelse og frihet: En introduksjon til Charles Taylors filosofi*. Universitetsforlaget.
- Fjørtoft, K. (2009). Anerkjennelse i lys av liberale rettferdighetsoppfatninger. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 44(1), 33-45.
<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2901-2009-01-04>
- Fossland, J. (2007). Anerkjennelse av kultur: En kommentar til «The politics of recognition». *Agora*, 25(3), 37-53.
<https://doi.org/10.18261/ISSN1500-1571-2007-03-03>
- Fauskevåg, O. (2012). «Danning og ånd: Ei utarbeiding av omgrepet danning frå Hegels filosofi.» Doktorgradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Gaard, O. (2017). Hva er opplæringens verdigrunnlag? *Kirke og Kultur*, 122(2), 155-167.
<https://doi.org/10.18261/issn.1504-3002-2017-02-04>

- Gadamer, H. G. (2012). *Sannhet og metode. Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Pax forlag.
- Gilje, N. (2019). *Hermeneutikk som metode. En historisk introduksjon*. Samlaget.
- Gustavsson, B. (1998). *Dannelse i vår tid*. Klim.
- Hauge, H. (2003). *Post-Danmark. Politik og æstetik hinsides det nasjonale*. Lindhardt & Ringhof.
- Hogstad, K. H. (2023, 31. august). Dannelse. I *Store Norske Leksikon*.
<https://snl.no/dannelse>
- Hellesnes, Jon (1975). *Sosialisering og teknokrati. Ein sosialfilosofisk studie med særleg vekt på pedagogikkens problem*. Gyldendal.
- Hegel, G.W. F. (2009). *Åndens Fenomenologi* (J. Elster, F. Engelstad, T. Krogh, T. I. Rørvik & D. Østerberg, Overs.). Tiden. (Opprinnelig utgitt 1807).
- Hegel, G. W. F. (2006). *Rettsfilosofien* (D. Johnson, Overs.). Tiden. (Opprinnelig utgitt 1821).
- Hoff, L (1999). Danning i støpeskjeen. *Appolon*, Forskningsmagasin fra Universitetet i Oslo.
- Hilt, L. T. (2021). Hvordan bør skolen sørge for fellesskapsdanning i et flerkulturelt samfunn? I: L. P. S. Torjussen & L. T. Hilt (Red.), *Grunnspørsmål i pedagogikken* (s. 45-65). Fagbokforlag
- Hilt, L. T. & Torjussen, L. P. S. (2021). Hva bør være pedagogikkens gjenstandsområde? – Om oppdragelse, undervisning og danning som pedagogikkens grunnbegreper. I: L. P. S. Torjussen & L. T. Hilt (Red.), *Grunnspørsmål i pedagogikken* (s. 121-146). Fagbokforlag.
- Henting, H.V. (1998). *Dannelse: Et essay*. Hans Reitzels Forlag.
- Hovde, K. L., Svensson, P. & Thorsen, D. E. (2023, 22. august). Demokrati. I *Store Norske Leksikon*. <https://snl.no/demokrati>

- Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse: Om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk*. Pax.
- Huggler, J. (2004). Georg Wilhelm Friedrich Hegel: Erfaring fremmedgjørelse. I: K. Steinsholt & L. Løvlie (Red.), *Pedagogikkens mange ansikter. Pedagogikkens idéhistorie fra antikken til det postmoderne* (s.230-246). Universitetsforlaget.
- Haugsbakk, G. & Nordkvelle, Y. (2011). Nye medier og danning. I: K. Steinsholt & S. Dobson, (Red.), *Dannelse. Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (s. 399-358). Fagbokforlaget
- Imsen, G. (2011). *Hva er pedagogikk*. Universitetsforlaget.
- Koselleck, R. (2002). On the anthropological and semantic structure of Bildung. I: R. Koselleck (Red.), *The practice of Conceptual History. Timing History, Spacing Concepts* (s. 170-208). Standford University Press.
- Korsgaard, O. & Løvlie, L. (2003). Indledning. I: R. Slagstad, O. Korsgaard & L. Løvlie, (Red.), *Dannelsens forvandlinger* (s. 9-35). Pax Forlag.
- Kymlicka, W. (1995). *Multicultural Citizenship*. Oxford University Press.
- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. R. (2019). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Fagbokforlaget.
- Klafki, W. (2001). *Dannelsesteori og didaktikk – nye studier*. Forlaget KLIM.
- Kvam, V. (2021). Hva bør være skolens mål og innhold? Mellom skolens historiske arv og fremtidens krav. I: L. P. S. Torjussen & L. T. Hilt (Red.), *Grunnspørsmål i pedagogikken* (s. 27-40). Fagbokforlag.
- Kvamme. O. A. (2016). Mangfold. I: O. A. Kvamme, T. Kvernbekk & T. Strand (Red.), *Pedagogiske fenomener. En innføring* (s. 61-70). Cappelen Damm Akademisk.
- Lumsden, S. (2021). The role of Bildung in Hegel's philosophy of history. *Intellectual History Review*, 31(3), 445-462.
<https://doi.org/10.1080/17496977.2021.1956044>

- Løvlie, L. (1979). *Dialektikk og pedagogikk: En studie med utgangspunkt i Hegel: Åndens Fenomenologi: Arbeidsmanuskript* (Vol. 22). Høgskolen.
- Løvlie, L. (1995). On the Educative Reading of Hegel's Phenomenology of Spirit. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 39(4), 277-294.
<https://doi.org/10.1080/0031383950390401>
- Løvlie, L. (1999). Hegels dannelsesbegrep – noen synspunkter. I: Ø. Andersen (Red.), *Dannelse, humanitas, paideia* (s. 43-62). Syressforlag.
- Løvlie, L. (2003). Teknokulturell danning. I: R. Slagstad, O. Korsgaard & L. Løvlie, (Red.), *Dannelsens forvandlinger* (s. 347-371). Pax Forlag.
- Lysaker, O. (2011). Anerkjennelse og menneskeverdets forankring: Henimot en transnasjonal anerkjennelsespolitikk. *Etikk i praksis - Nordic journal of applied Ethics*, 5(2), 101-122. <https://doi.org/10.5324/eip.v5i2.1773>
- Myhre, R. (1996). *Grunnlinjer i pedagogikkens historie*. Gyldendal Akademisk.
- Nordby, T. (2014). Hva er norsk kulturarv? *Kirke og Kultur*, 119(2), 96-112.
<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-3002-2014-02-02>
- Oettingen, A. V. (2012). *Almen pædagogik: Pædagogikkens grundlæggende spørgsmål*. Gyldendalslærerbibliotek.
- Pinkard, T. (2000). *Hegel: A Biography*. Cambridge University Press.
- Pippin, R. B. (1989). *Hegel's Idealism. The Satisfactions of Self-Consciousness*. Cambridge University Press.
- Pippin, R. B. (2008). *Hegel's Practical Philosophy. Rational Agency as Ethical Life*. Cambridge University Press.
- Rawls, J. (1993). *Political Liberalism*. Columbia University press.
- Reinholdt, J. G & Garvik, O. (2023, 22. august). FN-sambandet. I *Store Norske Leksikon*.
<https://snl.no/FN-sambandet>.
- Schaanning, E. (1992). *Modernitetens oppløsning: Sentrale skikkelser i etterkrigstidens idehistorie*. Spartacus.

- Slagstad, R. (2003). Folkedannelsens forvandlinger. I: R. Slagstad, O. Korsgaard & L. Løvlie (Red.), *Dannelses forvandlinger* (s. 373-378). Pax Forlag.
- Straum, O. K. (2018). Klafkis kategoriale danningsteori og didaktikk. I: K. Fuglseth (Red.), *Kategorial danning og bruk av IKT i undervisning* (s. 30-52). Universitetsforlaget.
- Steinsholt, K. & Dobson, S. (2011). (Red.). *Dannelse. Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*. Tapir akademisk forlag.
- Straume, I. S. (2011). Danning i en flerkulturell lærerutdanning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95(1), 5-15. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2011-01-02>
- Straume, I. S. (2013). Danningens filosofihistorie: En innføring. I: I. S. Straume (Red.), *Danningens filosofihistorie* (s. 15-46). Gyldendal Akademisk.
- Straume, I. S. (2016). Danning. I: O. A. Kvamme, T. Kvernbekk & T. Strand (Red.), *Pedagogiske fenomener, en innføring* (s. 47-57). Cappelen Damm Akademisk.
- Svendsen, L. Fr. H. (2009). (Red.). *Liberalisme, Politisk frihet fra John Locke til Amartya Sen*. Universitetsforlaget.
- Smith, N. H. (2002). *Charles Taylor: Meaning, Morals and Modernity*. Polity Press.
- Stølen, T. (2015). Danning til fellesskap - Hegel og demokratiets fordringer. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(5), 387-395.
<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2015-05-07>
- Sørensen, A. (2013). Hegel: Fremmedgørelse, sprog og frihed. I: I. S. Straume (red.), *Danningens filosofihistorie* (s. 197-208). Gyldendal Akedemisk.
- Torgersen, G. E. & Sæverot, H. (2012). Danningens nye ansikt i risikosamfunnet – digital vekking mot virtuell terrorisme. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 47 (3), 170-179.
<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2901-2012-03-03>
- Taylor, C. (1975). *Hegel*. Cambridge University Press.
- Taylor, C. (1979). *Hegel and Modern Society*. Cambridge University Press.

- Taylor, C. (1994). The Politics of Recognition. I: A. Gutmann (red.), *Multiculturalism. Examining the Politics of Recognition*. Princeton University Press.
- Ulvik, M. & Sæverot H. (2017). Pedagogisk dannning. I: J. R. Krumsvik & R. Säljö (red.), *Praktisk – pedagogisk utdanning* (s. 31-47). Fagbokforlaget.
- Williams, R. R. (1997). *Hegel's Ethics of Recognition*. University of California Press.
- Willbergh, I. (2015). The problems of “competence” and alternatives from the Scandinavian perspective of *Bildung*. *Journal of Curriculum Studies*, 47 (3), 334-354. <https://doi.org/10.1080/00220272.2014.1002112>
- Ziehe, T. (2001). *De personlige livsverdeners dominans*. Oversatt til dansk v/ Kirsten Krehan og utgitt i tidsskriftet *Utdannelse* nr. 10.
- Østerud, S. (2007). Krever medieutviklingen en ny dannelsestenkning? I: S. Vettenranta (Red.), *Mediedanning og mediepedagogikk: fra digital begeistring til kritisk dømmekraft* (s. 34-58). Gyldendal Akademisk.