Straume, I. S. (2026). Framtiden for et nordisk, politisk danningsbegrep.
I L. T. Hilt (Red.), *Nordisk danning: mellom tradisjon og fornying* (s. 391–410).
Fagbokforlaget. https://doi.org/10.55669/oa870816

16

Framtiden for et nordisk, politisk danningsbegrep

Ingerid S. Straume

This work is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License.
To view a copy of this license, visit https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

Sammendrag: Artikkelen tar for seg en nordisk tilnærming til danningsbegrepet som skiller seg fra den tyske Bildung-tradisjonen på flere måter. Med utgangspunkt i norsk pedagogisk historie, der danning har vært knyttet til demokratisk folkelighet og sosiale bevegelser, vektlegges særlig begrepets politiske sider. Tekstens kritiske nedslagspunkter er for det første språkspørsmålet: Hvordan skrive om «danning» for et internasjonalt publikum når det engelske språket mangler et eget ord for dette? For det andre: Hvordan nyliberalismens manglende samfunnsforståelse innskrenker danningsbegrepets politiske potensial, og for det tredje: hvordan spørsmålet om danning kan stilles i et samfunn som ikke er bærekraftig, og dermed heller ikke ønskverdig for samfunnsmedlemmene. Diskusjonspartnere i dette arbeidet, spesielt under punkt to, er Jon Hellesnes og Gert Biesta. Der førstnevnte knytter danning til en forståelse av samfunnet som totalitet, opererer sistnevnte med en motsetning mellom sosialisering og subjektivisering. Denne motsetningen er uholdbar fra et politisk danningsperspektiv fordi Biesta overser at subjektets ressurser for selvdannelse alltid ligger i det sosiale, og dermed at sosialiseringen i et politisk demokrati er av en slik art at den muliggjør subjektivisering.

Nøkkelord: danningsbegrepet, demokrati, samfunnsforståelse, politisering, bærekraft

Abstract: The article discusses a Nordic approach to the concept of Bildung, which differs from the German Bildung tradition in several ways. Based on Norwegian educational history, where «danning» has been linked to democratic popular culture and social movements, particular emphasis is placed on the concept's political aspects. The critical points of the text are, firstly, the question of language: How to write about danning/dannelse/bildning for an international audience when the English language lacks a dedicated word for this? Second, how neoliberalism's lack of a social ontology restricts the political potential of *danning/dannelse/bildning*; and third, how the question of danning can be posed in a society that is unsustainable and thus not desirable for its members. Main interlocutors, especially in the second discussion, are Jon Hellesnes and Gert Biesta. Where the former links education to an understanding of society as a totality, the latter operates with a contradiction between socialisation and subjectivisation. This contradiction is untenable from a political perspective because Biesta overlooks the fact that the subject's resources for self-formation always lie in the social, and thus that socialisation in a political democracy is of such a nature that it enables subjectivisation.

Keywords: Concept of Bildung, democracy, social theory, politicization, sustainability

Innledning

Hva kan vi si om danningsbegrepets relevans i framtiden? Hvilke varianter av begrepet er verd å holde fast ved? Og finnes det et særegent, nordisk danningsbegrep? Selv om det kanskje ikke lar seg gjøre å identifisere et samlet, nordisk danningsbegrep, er det likevel visse trekk som skiller danning/dannelse/bildning fra det tyske *Bildung*. Det gjelder særlig måten begrepet har utviklet seg i tilknytning til demokratiske institusjoner. Ja, ordet opptrer hyppigst i sammensetning med demokrati, som i «demokratisk dannelse» og «danning til demokrati» i skolens læreplaner. Dette er et mindre individorientert og mer egalitært begrep enn i den tyske tradisjonen.[1] Kanskje kan vi også si at nordisk danning er mindre didaktisk orientert. Selvsagt finnes det også forskjeller mellom de nordiske landene. Der Danmark og Norge deler en lang utdanningshistorie med stor sans for det folkelige og praktiske, har Sveriges bildning vært mer elitistisk orientert.[2] Her vil jeg ta for meg den politisk-demokratiske varianten av danningsbegrepet, med Norge som utgangspunkt. Vi starter i en brytningstid kalt «1968».

Kritisk pedagogikk og danningens gjenkomst

Det lange 1968, som i Norden strakte seg til 1980-tallet, var en samfunnsorientert og -kritisk periode med studenter i hovedrollen. I Norge, som er dette kapitlets nedslagspunkt, slo studentopprøret særlig inn ved Pedagogisk forskningsinstitutt ved Universitetet i Oslo. Her opprettet en gruppe radikale, unge universitetslærere og studenter Det sosialpedagogiske studiealternativet (1974–1987) i protest mot det de så som faglig ensretting, positivistisk vitenskap og autoritære universitetsstrukturer. Dermed fikk man et institutt med to fraksjoner: en tradisjonell, kalt «tradped», og den langt mer radikale

1 Ingerid S. Straume, «Danningens filosofihistorie: en innføring», i *Danningens filosofihistorie*, red. Ingerid S. Straume (Gyldendal, 2013).

2 Sven-Eric Liedmann, «Bildning – gammal och ny», i *Utbildningsvetenskap – ett kunskapsområde under formering*, red. Bengt Sandin og Roger Säljö (Carlsson, 2006).

«sosped».[3] Ved sistnevnte blomstret kritisk pedagogikk, aksjonsforskning og kvalitative metoder sammen med venstreorientert tenkning inspirert av bl.a. Paulo Freire og Karl Marx. Det sosialpedagogiske alternativet tilstrebet en egalitær organisering der studenter og ansatte deltok i utstrakt møtevirksomhet. Eksamen ble erstattet av «gruppe-dokumentasjonsmøter», og lærerne var forventet å delta i «lærermøter, integrerings-seminar, undervisningsutvalgsmøter, allmannamøter og studieutviklingsutvalgsmøter»[4].

Da de to studieretningene formelt ble slått sammen i 1990, hadde energien i det sosialpedagogiske studiealternativet lenge vært i forvitring, men flere av dets elementer er integrert i pedagogikkfeltet på mer eller mindre varig basis. Ungdomsforskning, kvinneforskning, freds- og miljøpedagogikk, aksjonsforskning og humanistisk-kritisk spesialpedagogikk har alle røtter i det lange '68. En litt mer overraskende avlegger fra perioden er det politiske danningsbegrepet, som spesielt må krediteres Jon Hellesnes. I essayet «Ein utdana mann og eit dana menneske: framlegg til eit utvida daningsomgrep»[5] forener han frigjøringsorientert samfunnsanalyse med kontinentalfilosofi ispedd friske, språklige uttrykk. Innledningen er klassisk: «Det hender stundom at vi møter djup visdom som aldri har nørt seg av akademisk lærdom. Det hender ofte at vi møter akademisk lærde som aldri formidlar visdom. Det finst sprenglærd toskeskap, og det finst folkeleg visdom».[6] Teksten trekker opp flere skiller som avgrenser og retter danningsbegrepet inn mot det politiske. Mest grunnleggende skiller danning seg fra tilpassende sosialisering og – som sitatet viser – fra utdanning, som kan foregå uten at danning finner sted, selv om dette ikke er ønskelig. «Fagmannen», som «absoluterer fagverda», skriver Hellesnes, «ser hårstrittande, ufjelg og distré opp frå sine partiklar og strukturar. Han ser rundt seg og forstår ingen ting». Dette er «ein drastisk politisk hending».[7] En annen avart er «halvdaning», som mangler praksis. Danning, for

3 Birgit Brock-Utne, «Det sosialpedagogiske studiealternativ sett innenfra», *Norsk pedagogisk tidsskrift* 93, nr. 6 (2010): 460–469.

4 Brock-Utne, «Det sosialpedagogiske studiealternativ sett innenfra», 468.

5 Jon Hellesnes, «Ein utdana mann og eit dana menneske: Framlegg til eit revidert daningsomgrep», i *Pedagogikk og samfunn*, red. Hans Skjervheim og Leif Tufte (Gyldendal, 1969).

6 Hellesnes, «Ein utdana mann og eit dana menneske», 27.

7 Hellesnes, «Ein utdana mann og eit dana menneske», 32.

Hellesnes, «går over i politisk teori og praksis».[8] Dens modi er dialog, praksis og «innsikt i og stendig frigjering frå det som hindrar daning»[9].

Når vi ser på historien, er det likevel ikke så merkelig at danningsbegrepet har funnet fotfeste i antiautoritære miljøer. Danning i de nordiske landene har nemlig en langt mindre elitistisk og akademisk valør enn i Tyskland, som det er nærliggende å sammenligne med.[10] I Norge var både bondebevegelsen og arbeiderbevegelsen opptatt av danning som allmenndanning, folkeopplysning og arbeiderkultur. Disse impulsene inngikk i løpet av 1800-tallets andre halvdel det Rune Slagstad har kalt et «dannelseskompromiss»,[11] der høy- og lavkultur nok lot seg gjenkjenne, men der den høye kulturen aldri ble anerkjent som noe skikkelig «norsk», snarere «københavnsk». Det var disse folkelige bevegelsene og det rurale Norge som fikk en renessanse i det lange 68s kulturstrømninger, da Hans Skjervheim og hans student Jon Hellesnes skrev sine skjellsettende tekster om pedagogikk, positivisme og teknokrati. Tidens mangslungne positivismekritikk sammenfattes, med Lars Petter Storm Torjussens ord, «på en pregnant måte … i begrepet om *dannelse* eller *danning*», med Hans Skjervheim og Jon Hellesnes i spissen.[12]

Det lange 68 i Norge gikk over i en postmoderne fase utover 1990-tallet, men postmodernismen klarte ikke å fastholde den kritiske impulsen. Selv om det også i dag produseres mye kritikk av – først og fremst av nyliberal utdanningspolitikk – er den *kritiske, venstreorienterte pedagogikken* ikke lenger en hovedretning. Dagens pedagogikkfelt er mer mangfoldig, metodologisk og tematisk, men også mindre teoretisk orientert. Så hva kan vi si om danningsbegrepet? Det har ikke blitt borte. I Norge er begrepet «oppdragelse» erstattet med «danning» i barnehagenes formålsparagraf og rammeplaner.

---

8 Hellesnes, «Ein utdana mann og eit dana menneske», 52.

9 Hellesnes, «Ein utdana mann og eit dana menneske», 45.

10 Rune Slagstad, Ove Korsgaard og Lars Løvlie, red., *Dannelsens forvandlinger* (Pax, 2003); Jesper Sjöström, Nadja Frerichs, Vânia G. Zuin og Ingo Eilks, «Use of the Concept of Bildung in the International Science Education Literature, Its Potential, and Implications for Teaching and Learning», *Studies in Science Education* 53, nr. 2 (2017): 165–192; Øystein Sørensen og Bo Stråth, red., *The Cultural Construction of Norden* (Scandinavian University Press, 1997).

11 Rune Slagstad, *De nasjonale strateger* (Pax, 1998).

12 Lars Petter Storm Torjussen, «Danning, kritikk, dialog – Skjervheims og Hellesnes' pedagogiske danningsfilosofi», i *Dannelse: introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*, red. Kjetil Steinsholt og Stephen Dobson (Tapir, 2011), 145.

Også i Danmark og Sverige har interessen for danningsbegrepet vært påtakelig i nyere tid. Men det har også blitt vanskelig for en del studenter å skille mellom danning, sosialisering og tilpasning. I så måte har det politiske ved danningsbegrepet, som Hellesnes var opptatt av, blitt kraftig svekket.

Framtiden for et politisk, nordisk danningsbegrep belyses i dette kapitlet gjennom tre spørsmål. Det første gjelder språk: Hvilken betydning har det for danningsforståelsen at nordiske pedagoger/tenkere kommuniserer via engelsk, som ikke har noe eget ord for danning? Har det noen betydning overhodet? Det andre gjelder forholdet mellom samfunn og subjektivitet: Hva betyr det for danningsforståelsen at det nyliberale samfunnet mangler begreper for det som er samfunnsmessig, institusjonelt og felles? Og til slutt: Hvordan kan vi tenke danning i et samfunn som ikke er bærekraftig? Er det i det hele tatt meningsfullt å tenke seg at danning kan finne sted i et slikt samfunn? Eller må vi, med Jon Hellesnes, forstå danning som praktisk knyttet til behovet for samfunnsforandring?

Språkspørsmålet

Aller først: Hva skal vi med et danningsbegrep? Er det framfor alt et akademisk ord som brukes for å hjelpe studenter med å forstå formålet med å studere? Eller er danning et fenomen i verden som vi faktisk behøver et ord for å kunne beskrive, fange opp og belyse – av andre, mer samfunnsmessige årsaker? Min inngang rommer begge forståelser, men den siste er viktigst. Danning finnes og eksisterer som fenomen, men det kjennes og gjenkjennes først og fremst som et fagbegrep. Dette har vi egne ord for i de skandinaviske språkene, nemlig danning/bildning/dannelse. Når vi skriver på engelsk og andre språk som ikke har noe eget, dedikert ord for danning, må vi imidlertid enten gå via fenomenet for å beskrive det meningsinnholdet vi er ute etter, eller bruke importerte ord. For danning som fenomen eksisterer selvsagt også på steder der det ikke finnes et eget ord for fenomenet,[13] men å fange

13 Mange språk har slike ord, selv om de er direkte synonymer for danning. Se eksempler i *Danningens filosofihistorie*.

opp og belyse begrepets betydning i en bestemt pedagogisk tradisjon – som den nordiske – er krevende når man skriver for et internasjonalt publikum.[14] Løsninger som har vært brukt, er å oversette danning til det tyske *Bildung* og bruke dette i engelsk tekst, slik Lars Løvlie og Paul Standish gjorde i et spesialnummer av *Journal of Philosophy of Education* i 2002. Tidsskriftet er tilknyttet et internasjonalt nettverk (Philosophy of Education Society of Great Britain) og en konferanse med mange internasjonale deltagere, der danning ofte er et tema, omtalt som *Bildung*. En annen løsning er å skrive bildung med liten b. Fordelen med dette er at man unngår tysk rettskriving (stor forbokstav for substantiv), og dermed svekker inntrykket av at det nødvendigvis er det tyske danningsbegrepet det dreier seg om. Men når dette faktisk er tilfelle, kan man bruke den tyske stavemåten Bildung, og dermed skille det generiske fra det nasjonalt særegne.

Likevel består en ulempe, nemlig at det skapes et inntrykk av at *bildung*, altså danning, er noe veldig spesielt som ikke kan uttrykkes i vanlig tale, men som trenger et uvanlig ord. Studenter kan oppleve begrepet som fremmed, og ikke være i stand til å gjenkjenne danning i sin egen livsverden – selv der dette kan være relevant. Det samme kan også være tilfelle for det skandinaviske ordet, i den grad det ikke har et «levendegjort» eller vesentlig innhold. For danning kan lett bli et utvendig begrep; et ord som bare har en akademisk berettigelse, og knapt nok det. Dette er problematisk, fordi selve poenget med begrepet ofte er å beskrive noe dypt meningsfullt og personlig gjenkjennelig, i kontrast til de mer utvendige og formale aspektene ved utdanning. Å utdanne seg kan, for mange, bety at man utvikler og forandrer seg, og det å sette ord på dette kan være en hjelp til å anerkjenne sin egen danningsreise. Med R.S. Peters' ord dreier det seg om å «reise med et annet utsyn» (*travelling with a different view*).[15] Denne transformasjonen, som høyere utdanning noen ganger gir, og som lærere ofte streber etter, er knyttet til personlig utvikling og

14 Det er gjort minst én studie for å undersøke om fenomenet danning er mer utbredt i geografiske områder der det finnes et eget ord for (og bevissthet omkring) danning. Se Armend Tahirsylaj og Tobias Christoph Werler, «In Search of Dimensions of Bildung: A Quantitative Approach», *Nordic Studies in Education* 41, nr. 1 (2021): 1–23. Studien, som tar for seg lærerutdanning i ni europeiske land koblet med data fra ESS, finner en effekt i land med det forskerne kaller en «Bildung-based Didaktik tradition».

15 Richard Stanley Peters, «Education as Initiation», i *Philosophy of Education: An Anthology*, red. Randall Curren (Blackwell Publishing, 2007), 67.

mening. Vi må heller ikke glemme det klassiske danningsbegrepet, det greske *paideia*, som særlig er brukt i historiefaget/humaniora, og som også har hatt stor virkning i tysk akademia. Cornelius Castoriadis, for eksempel, omtaler *paideia* som den ekte formen for *education* eller pedagogikk.[16]

At det engelske språket mangler et dedikert ord for danning, har altså blitt løst ved å bruke *paideia*, *bildung*, *Bildung*, men også *formation*. Med tanke på at danning ofte kontrasteres med sosialisering, er det siste problematisk, da det ligger tett opp til forming – en prosess som skjer utenfra. Forming er selvsagt et element i danningsprosesser, men det mangler noe vesentlig, nemlig den frivillige, aktive siden ved prosessen. Problemet løses ofte ved å legge til et self-, altså self-bildung, self-formation, self-cultivation etc.

Men når det kommer til stykket, kan det diskuteres hvor stort problemet i realiteten er. For det er jo ikke slik at det engelske språket er ute av stand til å fange opp og forstå *fenomenet* som vi kaller danning. Tvert imot vil jeg si at engelskspråklige pedagogiske filosofer, spesielt i Storbritannia, fører rike diskusjoner omkring danning uten å ty til tyske eller greske ord og konstruksjoner. Slike diskusjoner skjer gjennom å belyse begrepet utdanning, altså *education*. Men i stedet for å sette opp en kontrast mellom utdanning og danning, slik Jon Hellesnes gjør, filosoferer R.S. Peters omkring betydningen av *education* på en måte som mer eller mindre fullstendig tilsvarer det vi på norsk vil kalle danning.[17] Når Peters skriver at utdanning «involves essentially processes which intentionally transmit what is valuable in an intelligible and voluntary manner and which creates in the learner a desire to achieve it»[18], dreier det seg om mye mer enn opplæring; det er et emfatisk, meningsfullt prosjekt som angår selve personligheten.

Det engelske språket tilbyr også en annen mulighet, nemlig å sette opp en kontrast mellom *education*, som innebærer danning, og *schooling*, som ikke gjør det. Dermed opprettholdes den sentrale forskjellen Hellesnes betonte:

16 Cornelius Castoriadis, «Psychoanalysis and Politics», i *World in Fragments: Writings on Politics, Society, Psychoanalysis, and the Imagination*, red. og overs. David Ames Curtis (Stanford University Press, 1997), 125–136, 126ff. Se også Ingerid Straume, «Paideia», i *Cornelius Castoriadis: Key Concepts*, red. Suzi Adams (Bloomsbury, 2013), 143–154.

17 Peters, «Education as Initiation».

18 Peters, «Education as Initiation», 63.

at ikke alt som kalles utdanning, innebærer danning. Det finnes sprenglærd toskeskap, og det finnes dyp folkelig visdom.

Hva betyr alt dette for en nordisk akademiker som ønsker å skrive om danning for et internasjonalt publikum? Jo, det betyr at vi kan skrive om danning på engelsk og vise til betydningen av ordet *education*, og dermed slippe å måtte ta veien om det tyske (eller greske) språket, med lange forklaringer som gjør danning til et mer mystisk og uhåndgripelig begrep enn det faktisk er. Fordelen med dette er at alle kan snakke om *education* i en bred eller emfatisk betydning, også de som ikke har studert spesielle tekster (typisk Wilhelm von Humboldt). Det rekker å minne om at «education in a true sense» (Castoriadis) ikke er det samme som *schooling*.

Vi har dermed flere egnede løsninger på språkproblemet når vi skriver om danning for et internasjonalt publikum: å bruke det tyske ordet Bildung, som for så vidt er etablert i akademiske tekster, men ikke er et dagligord, og som dermed krever forklaring; å skrive bildung med liten forbokstav for å vise at det er snakk om et mer generisk begrep; å bruke det greske *paideia*; eller å bruke *education* og samtidig sette opp en kontrast mellom *education* og *schooling*.[19] Det siste er mitt foretrukne alternativ etter å ha prøvd dem alle. En siste mulighet er selvsagt å bruke de skandinaviske termene danning/dannelse/bildning. Dette passer fint å gjøre når man skal forklare den spesifikke nordiske konteksten. For det er også sant, som Sjöström et al. skriver, at:

> The translation of *Bildung* as only «education» ignores its distinctive historical and cultural roots and the unique philosophical frameworks behind the concept, which nowadays … also often include critical knowledge, value consciousness, ethics and responsibility.[20]

Når vi skriver på nordiske språk, der vi faktisk har et eget ord for danning, er det like fullt viktig at ordet gis et levende meningsinnhold. Dette skjer gjennom diskusjoner omkring hva utdanning er, hva som er dens mål og formål – inkludert danning – og gjennom å trekke opp distinksjoner til nærliggende pedagogiske prosesser og begreper som læring, oppdragelse, sosialisering,

19 Formation regner jeg ikke som noe godt alternativ.

20 Sjöström et al., «Use of the Concept of Bildung in the International Science Education Literature», 166.

forming osv. Gjerne ved bruk av eksempler eller anekdoter, som hos Hellesnes og Peters. Med det forlater jeg dette punktet.

Danning, samfunn og subjektivitet

Det andre spørsmålet lyder: Hva betyr det for danningsforståelsen at det nyliberale samfunnet mangler begreper for *det som er felles*? Dette spørsmålet er litt mindre opplagt. For å besvare det skal jeg gi eksempler på hvordan det nyliberale utdanningsspråket prioriterer individet, ontologisk om ikke eksplisitt, og argumentere for at dette gjør det vanskelig å forme forestillinger om danning som har en genuin samfunnsforståelse, noe som igjen gjør det vanskelig å tenke politisk.

En vesentlig mangel ved det nyliberale samfunnet er forståelsen av at vi, alle mennesker som lever i et samfunn, er *sosialiserte* individer. I vårt tilfelle er vi nyliberale individer, enten vi vil eller ei. Og for å kunne bli politisk bevisste subjekter må vi kunne stille oss kritiske til vår egen sosialisering.[21] Utfordringen blir da å akseptere at vi er sosialiserte på en bestemt måte, og dermed mindre unike enn vi kanskje ønsker å tro. For den nyliberale sosialiseringen går nettopp ut på at individer ses på – og ser seg selv – som helt unike personer med spesielle livsprosjekter som vi forventes å realisere. Å innse at dette gjør oss like i en bestemt forstand, vekker naturlig nok motstand eller manglende gjenklang. Igjen kan vi ta utgangspunkt i Jon Hellesnes' tekst.

Hellesnes' politiske danningsteori knytter danningsbegrepet til det å forholde seg til samfunnet som totalitet. Også hans prosjekt har en tidsmessig (marxistisk-klingende) valør, men det er ingen grunn til å forkaste ideen om samfunnet som totalitet, tvert imot: Det går en lang linje fra antikken og Aristoteles til Hegels historiebevisste tenkning som, med eller uten Marx, kan gjenfinnes i fransk samfunnsteori, for eksempel hos historisk-sosiologiske tenkere som Marcel Gauchet, Cornelius Castoriadis og i nyere tid Christian

21 Paulo Freire, *Teachers as Cultural Workers: Letters to Those Who Dare Teach* (Westview Press, 2005).

Laval. Et viktig poeng i denne tradisjonen er ideen om at man, for å kunne tenke politisk, må ha tilgang til en forestilling om samfunnet som helhet – det vil si som *ett* av mange mulige samfunn – samt begreper for de sosiale forestillingene (*imaginaires sociales*) som karakteriserer det aktuelle samfunnet. Samtidig som disse tenkerne teoretiserer samfunnet som helhet eller totalitet, er de alle opptatt av danning som den politisk bevisste, samfunnsformede og -formende subjektiviteten. Individene er formet, og de kan, under visse forhold, bli bevisste sin forming. Det er dette som er politisk danning. Vi har altså to elementer i en politisk-demokratisk samfunnsteori: en bevissthet om det som er felles – institusjonene – og en forståelse av at menneskene både er formet av samfunnet og formende, da vel å merke *som fellesskap*. Hver for oss har vi liten innvirkning på formingen av samfunnet.

Problemet oppstår når (pedagogisk) teori framstiller individet som nærmest løsrevet fra, eller som motpol til, samfunnet. Gert Biestas kjente tredeling av utdanningens ulike «formålsdomener» (*domains of purpose*) er et klart eksempel. De tre domenene er kvalifisering, sosialisering og subjektivisering, der spesielt forholdet mellom de to siste står sentralt. Sosialisering, for Biesta, viser til hvordan individer, gjennom utdanningen, «become part of existing social, political, professional, and other 'orders'»,[22] mens subjektivisering, som er hans klart foretrukne utdanningsformål, betyr å sette seg på tvers av, eller utenfor, sosialiseringen. «[I]n opposition to socialization» dreier subjektivisering seg ikke om hvordan individer blir del av eksisterende «orders», men hvordan de kan bli uavhengige «subjects of action and responsibility».[23] I denne og andre av Biestas tekster framstilles samfunnsmessige strukturer – orders – som noe fullstendig stivnet og totaliserende, og ikke som institusjoner eller praksiser. Sosialisering blir dermed en forming til heteronomi, eller med Hellesnes: tilpassende sosialisering. Men det Biesta ikke tar høyde for her – eller ikke ser – er at subjektivisering *også er – ja, må være – knyttet til sosialisering*. Nærmere bestemt er subjektivisering, slik han beskriver det, en form for danning som muliggjøres gjennom den sosialiseringen som foregår i et demokratisk samfunn. Bare i et slikt samfunn kan subjektet danne seg forestillinger om frihet som kjennetegner en refleksiv subjektivitet: «subjects

22 Gert Biesta, *Good Education in an Age of Measurement* (Paradigm, 2010), 19.

23 En mer utdypende kritikk finnes i Ingerid Straume, *How does a society change? Reflexivity in Politics and Education* (Rowman & Littlefield, 2023).

of action and responsibility». Dermed blir Biesta – som en av de mest aktive kritikerne av nyliberal utdanning – selv fanget i den polariserte tankefiguren der frihet og kreativitet tilhører individets pol, mens samfunnet (forstått som rigide strukturer) utelukkende representerer ufrihet. Og denne tankefiguren, som kjennetegner nyliberalismen, gjør det svært vanskelig å sette på begrep det som er felles, som institusjoner.

Gert Biesta har, av gode grunner, vært til enorm inspirasjon for nordiske pedagoger og lærere, ikke minst med sitt begrep om subjektivisering. Jeg sier ikke at Biesta er nyliberal. Men han mangler, i likhet med nyliberalismen, forståelsen av at ressursene for subjektets selvdannelse finnes i det sosiale.[24] Subjektivisering blir dermed noe abstrakt og tidvis metafysisk hos Biesta. Hans teori skiller seg i så måte markant fra det nordiske danningsbegrepet, som nettopp beskriver hvordan demokratiske, nasjonale og regionale fellesskap bygges opp gjennom allmenndanning og medborgerskap.[25] Skoler og høyere utdanning i Norden har tradisjonelt fungert som samfunnsintegrerende institusjoner med et eksplisitt verdisett formulert i formålsparagraf, opplæringslov og læreplaner, der «det som er felles» har hatt en sterk stilling. Denne institusjonelle logikken står i et spenningsforhold til, ja, brytes ned av de siste tiårenes nyliberale reformer. Og når vi overtar nyliberale forståelser av samfunnet, der individet forstås som å stå i et motsetningsforhold til samfunnet – og samfunnet forstås som staten – oppstår falske dilemmaer eller motsetninger, spesielt mellom hensynet til enkeltmennesket og til samfunnet.[26]

---

24 Arne Johan Vetlesen, *Dydsetikk* (Humanist forlag, 2008); Axel Honneth, *Kamp om anerkjennelse* (Pax, 2008).

25 Slagstad, Korsgaard og Løvlie, *Dannelsens forvandlinger*. Se også Anders Burman, *Pedagogikens idéhistoria: Uppfostringsidéer och bildningsideal under 2500 år* (Studentlitteratur, 2014).

26 Den norske læreplanen LK20 har for eksempel en sterkt individorientert slagside. Se også Lars Løvlie, «Utdanningsreformens paradokser», *Norsk pedagogisk tidsskrift*, nr. 6 (1997): 350–361.

Kan vi snakke om danning i et samfunn som ikke er bærekraftig?

Det siste spørsmålet jeg vil ta opp, om danningens vilkår i et ikke-bærekraftig samfunn, har strukturelle likhetstrekk med Rousseaus spørsmål i *Emile*: *eller om oppdragelse* fra 1762, nemlig: Hvordan er det mulig å oppdra gode mennesker i et samfunn som er dårlig?[27] For Rousseau var dette problemet uløselig, og svaret ble for ham at det ikke er mulig. Grunnen er – igjen – at mennesker formes av sin tid, sitt sted, sin kultur og sine samfunnsforhold. Det franske samfunnet før revolusjonen var, for Rousseau, så korrupt at sosialiseringsprosessen bare kunne korrumpere barnets medfødte godhet og uskyld. Naturen skulle være barnets oppdrager; bare slik kunne det beskyttes mot samfunnet og bli seg selv. Barnet Emile skulle vernes, og hans karakter oppmuntres og fostres inntil han var robust nok til å motstå samfunnets korrumperende innflytelse. Først da kunne Emile introduseres til kulturen. Men i dette scenariet endres ikke samfunnet, og oppdragelsen skjer uavhengig av institusjonene.

Situasjonen i den vestlige del av verden og Norden har fellestrekk med problemene Rousseau identifiserte, nemlig at de normene og verdiene som *de facto* reproduserer samfunnet, ikke egner seg som oppdragelsesverdier. La meg gi noen eksempler. Forbruk, konkurranse og selvfremstillelse er førende verdier, men ikke på en slik måte at de kan framholdes som *genuine* verdier som vi ønsker å stå for som oppdragere. Enklere sagt: Vi lever i et forbruks-samfunn som ødelegger livsgrunnlaget, men vi *ønsker* ikke at barna våre først og fremst skal bli konsumenter som setter forbruk høyt. De normene som framvises og dyrkes i såkalte sosiale medier, gjenspeiler forbruksverdier, med rollemodeller som ofte er både omstridte og kritiserte. Influensere, bloggere, youtubere og store sportsarrangementer er eksempler på ting som *dyrkes*, men som sjelden *verdsettes*. For selv om våre samfunn i høy grad er organisert omkring disse, kan de ikke hylles uten en viss bismak. På det mer personlige plan, når foreldre stirrer mer på sine mobiltelefoner enn de har ansiktskontakt med sine små barn, er dette noe som er vanlig, utbredt og normalt, men ikke noe vi kan si at vi verdsetter. De tingene som etterstrebes *de facto*, er altså ikke

27 Jean-Jacques Rousseau, *Emile – eller om oppdragelse* (Vidarforlaget, 2010).

samstemt med det vi *synes* at vi bør strebe etter. Og dette gjelder på veldig mange områder. Alt dette betyr at våre samfunn er ute av kontakt med seg selv: fremmedgjorte. Den *pedagogiske* konsekvensen er at foreldre og andre oppdragere vanskelig kan hevde at våre samfunn representerer de beste, mest prisverdige idealene vi kjenner til. Kanskje tvert imot: Dagens nordiske samfunn er preget av både ambivalens og selvkritikk, men ikke en type kritikk som leder til politisk endring i grunnleggende forstand, slik Hellesnes og mange av hans samtidige ønsket seg.

Hvis vi så definerer danning som mer eller mindre fri, personlig utvikling i et samfunn som ivaretar sine egne idealer, ser vi, som Rousseau, at danning i dag er en nærmest umulig ide. Det eksisterer, som Peter Wagner har identifisert, en grunnleggende spenning mellom modernitetens to grunnbetydninger, nemlig *rasjonelt herredømme og disiplin* på den ene siden og *frihet og individuell og kollektiv autonomi* på den andre.[28] Den første grunnbetydningen har kapitalismen som form, den andre har demokratiet. Spenningen mellom disse betydningene, med sine ulike kunnskapsformer og styringssystemer, gjør at moderne samfunn lett kan bli fremmede for sin egen kreative kapasitet, ute av stand til å endre seg selv, med svekket sosial fantasi og politisk vilje. Moderne samfunn står i så måte i et passivt, «forholdsløst forhold» til seg selv.[29]

Denne spenningen har også en pedagogisk klangbunn, der de to grunnbetydningene – kontroll og frihet – gjenspeiles i spørsmålet om vi skal utdanne subjekter som primært identifiserer seg som forbrukere, og dermed også som produkter og kapital for *big tech*,[30] eller som demokratiske borgere. Den sentrale forskjellen med hensyn til bærekraft er at forbrukere og borgere har ulike interesser og handler etter preferanser som er nesten motsatte av hverandre. For eksempel kan jeg som forbruker ønske å kjøpe ting som er produsert under tvilsomme omstendigheter. Som borger stemmer jeg imidlertid for politikk som regulerer og begrenser produksjon som er skadelig for natur og mennesker. Som Mark Sagoff skriver, «I love my car, I hate the bus, yet I vote

28 Peter Wagner, *Modernity as Experience and Interpretation: A New Sociology of Modernity* (Polity, 2008).

29 Rahel Jaeggi, *Alienation* (Columbia University Press, 2014).

30 Shoshana Zuboff, *The Age of Surveillance Capitalism* (Profile Books PublicAffairs, 2019); Kenneth Saltman, «Artificial Intelligence and the Technological Turn of Public Education Privatization: In Defence of Democratic Education», *London Review of Education* 18, nr. 2 (2020).

for politicians that promise to fund public transport. I speed on the highway, yet I want politicians to enforce laws against speeding».[31] Forskjellen mellom hva vi verdsetter som forbrukere og vårt ansvar og våre verdier som borgere, er viktig å forstå i utdanningen. For hvis vi *ikke* forstår at vi er samfunnsmessig formet til forbrukere, kan fremmedgjøringen manifestere seg som psykologisk (eller psykososial) splittelse, opplevd som personlig lidelse, skam eller forvirring. Splittelsen kan også finne sted i en kontekst der maktforhold er ignorert eller fordekt, for eksempel når det hevdes at alle til syvende og sist handler i henhold til sin frie vilje (igjen en form for fremmedgjøring).

Spørsmålet om danning for bærekraft i et ikke-bærekraftig samfunn gjenspeiler dette problemet på pregnant vis. Hvis samfunnet er på en ikke-bærekraftig utviklingsvei, slik tilfellet er for oss, hva kan vi da si om danning, som per definisjon er danning i og for en sosiokulturell tid, et sted og en historisk setting? For å besvare dette spørsmålet må vi først erkjenne at vi formes for den verden vi er en del av. Men danning er heller ikke en enkel aksept av alt et samfunn tilbyr; danning har å gjøre med forbedring, de bedre elementene i kulturen, noe vi støtter og anbefaler for oss selv, for studenter og barn. Bærekraft er et ettertraktet ideal i vår tid og situasjon. Men når samfunnets kjernebetydninger, kapitalisme og demokrati, eksisterer side om side, blir bærekraft en utfordring. For mens kapitalismen er avhengig av vekst, har bærekraft med begrensning å gjøre. Demokrati, på sin side, legemliggjør *både frihet og selvbegrensning*, det vil si å leve innenfor begrensninger som vi har satt for oss selv som fellesskap. Et ekte demokrati ville dermed måtte forholde seg realistisk til planetens tålegrenser og søke å tøyle forbrukskapitalismen.

Så, for å konkludere: For å støtte danning i et ikke-bærekraftig samfunn må lærere og pedagoger se på seg selv som noe mer og annet enn funksjonærer for en nyliberal verdensorden.[32] Mest av alt trenger vi å kunne *gjøre det vi tror på*. Dette vil bety å bryte med samfunnsverdier som vi ikke kan stå inne for, personlig og som fellesskap. For i den grad samfunnet som helhet fortsetter på en ikke-bærekraftig vei, forblir også skoler og lærere i en ambivalent spenningstilstand, ofte med personlige utslag.

---

31 Mark Sagoff, *The Economy of the Earth* (Cambridge University Press, 1998).

32 Léa Marie Maison, «Beyond Western and Indigenous Perspectives on Sustainability: Politicizing Sustainability With the Zapatista Rebellious Education», *Journal of Transformative Education* 21, nr. 1 (2023): 41–58.

Avslutning: hva kommer etter nyliberalismen?

Der positivismekritikken vitaliserte pedagogikkfeltet i det lange 1968, har kritikk av nyliberalismen samlet feltet i nyere tid. Denne kritikken har imidlertid, i mangel av politiserende ambisjoner, ofte manglet innhold eller retning. Den har heller ikke vært drevet fram av studenter. Men kanskje er situasjonen i ferd med å endre seg. Her vil jeg peke på to tendenser. Den ene kan knyttes til kritikken av nyliberalismens individualisme, for eksempel i norske læreplaner[33] og en økt oppmerksomhet omkring det som er felles.[34] Her dreier det seg om verdien av institusjoner og praksiser vi deltar i som fellesskap, som det å leke, synge eller arbeide sammen.

Den andre gjelder ulike forsøk på å skrive fram danningsbegreper som er mindre antroposentriske,[35] noe som tøyer danningsteorienes tradisjonelle domene.[36] Dagens pedagogiske teoriutvikling har en rekke innslag av posthumanistisk, nymaterialistisk og ikke-antroposentrisk tenkning. Mange forskere ivrer også etter å lære av urfolks epistemologier og tradisjonell, naturnær kunnskap. Det skal bli interessant å følge denne tendensen i framtiden. Vil den begrense seg til å appellere til endret tankesett og verdenssyn – epistemologi, etikk og ontologi – eller vil den også omsettes til politisk handling og institusjoner?

Siden urfolkskunnskap er tett knyttet til sted og stedets historie, er det vanskelig å se hvordan dette kan overføres uten en politisk ide om at samfunnet består av institusjoner med kulturelle forestillinger. Her kommer vi altså tilbake til Jon Hellesnes' diktum, at danning gjør det mulig å stille spørsmål ved samfunnets innretning, noe som gjerne kan kobles til Paulo Freires presisering av at pedagoger ikke er funksjonærer, men kulturarbeidere med

33 Theo Koritzinsky, *Tverrfaglig dybdelæring: om og for demokrati og medborgerskap – bærekraftig utvikling – folkehelse og livsmestring* (Universitetsforlaget, 2021).

34 Pierre Dardot og Christian Laval, *Commun: Essai sur la révolution au XXIe siècle* (La Découverte, 2014).

35 Se for eksempel Espen Dyngeland og Gunn Helene Engelsrud, «Embodied Bildung: A Phenomenological Inquiry into an Embodied Understanding of Emancipation and Autonomy in Education», *Scandinavian Journal of Educational Research* 69, nr. 7 (2025): 1452–1463.

36 Se Sjöström et al., «Use of the Concept of Bildung in the International Science Education Literature», som identifiserer fem ulike typer danningsteori.

en samfunnspolitisk rolle/oppgave. Etter min mening er disse ideene gjenkjennelige i en historisk, norsk eller nordisk kontekst, der læreren i lange perioder først og fremst har vært en kulturbærer i lokalsamfunnet. Men dagens individorientering bidrar til å svekke dette perspektivet på læreryrket, og oppstykkingen i kompetansemål legger til rette for å utøve funksjoner – å være funksjonærer – for konkurransestaten.

Hva kommer etter nyliberalismen? Vil vi se en fortsettelse av tech-mogulenes imperiebygging, kanskje kombinert med regressiv tribalisme der alle kjemper mot alle? Hvordan vil nordiske samfunn beskrive seg selv om tretti–førti år, og hvilke nye sosialhistoriske betydninger vil etableres? Framtiden for et nordisk, politisk danningsbegrep avhenger blant annet av hvordan teoriene vektlegger betydningen av institusjoner og det som er felles, og hvorvidt vi har et begrepsforråd som kan brukes til å utøve kritikk mot det som faktisk former subjektene, noe som i dag vil si *big tech* og forbrukskapitalisme. Men til syvende og sist kommer det an på studenter og allmenhet. Kan danningsbegrepet gjøres levende for disse, og oppleves som noe mer eller mindre uomgjengelig når subjektet tenker om seg selv, har begrepet en framtid.

Referanser

Biesta, Gert J. J. *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*. Oxford: Routledge, 2010.

Brock-Utne, Birgit. «Det sosialpedagogiske studiealternativ sett innenfra». *Norsk pedagogisk tidsskrift* 93, nr. 6 (2010): 460–469.

Burman, Anders. *Pedagogikens idéhistoria: Uppfostringsidéer och bildningsideal under 2500 år* [History of pedagogy: Ideas of education and ideals of Bildung during 2500 years]. Studentlitteratur, 2014.

Castoriadis, Cornelius. «Psychoanalysis and Politics». I *World in Fragments: Writings on Politics, Society, Psychoanalysis, and the Imagination*, redigert og oversatt av David Ames Curtis, 125–136. Stanford: Stanford UP, 1997.

Dardot, Pierre og Christian Laval. *Commun: Essai sur la révolution au XXIe siècle*. La Découverte, 2014.

Dyngeland, Espen og Gunn Helene Engelsrud. «Embodied Bildung: A Phenomenological Inquiry into an Embodied Understanding of Emancipation and Autonomy in Education». *Scandinavian Journal of Educational Research* (Abingdon) 69, nr. 7 (2025): 1452–1463. https://doi.org/10.1080/00313831.2024.2434823.

Freire, Paulo. *Teachers as Cultural Workers: Letters to Those Who Dare Teach*. Utvidet utg. Westview Press, 2005.

Hellesnes, Jon. «Ein utdana mann og eit dana menneske: Framlegg til eit revidert daningsomgrep». I *Pedagogikk og samfunn: Foredrag på Vosseseminaret 13.–15. desember 1968*, redigert av Hans Skjervheim og Leif Tufte, 27–53. Gyldendal, 1969.

Honneth, Axel. *Kamp om anerkjennelse: om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk*. Oversatt av Lars Holm-Hansen. Pax, 2008.

Jaeggi, Rahel. *Alienation*. Redigert og oversatt av Frederick Neuhouser. Columbia University Press, 2014.

Koritzinsky, Theo. *Tverrfaglig dybdelæring: om og for demokrati og medborgerskap – bærekraftig utvikling – folkehelse og livsmestring*. Universitetsforlaget, 2021.

Liedman, Sven-Eric. «Bildning – gammal och ny». I *Utbildningsvetenskap – ett kunskapsområde under formering*, redigert av Bengt Sandin og Roger Säljö. Carlsson, 2006.

Løvlie, Lars. «Utdanningsreformens paradokser». *Norsk pedagogisk tidsskrift*, nr. 6 (1997): 350–361.

Løvlie, Lars og Paul Standish. «Introduction: Bildung and the Idea of a Liberal Education». *Journal of Philosophy of Education* 36, nr. 3 (2002): 317–340.

Maison, Léa Marie. «Beyond Western and Indigenous Perspectives on Sustainability: Politicizing Sustainability with the Zapatista Rebellious Education». *Journal of Transformative Education* 21, nr. 1 (2023): 41–58.

Peters, Richard Stanley. «Education as Initiation». I *Philosophy of Education: An Anthology*, redigert av Randall Curren, 55–67. Blackwell, 2007.

Rousseau, Jean-Jacques. *Emile, eller Om oppdragelse*. Oversatt av Kirsten Marianne Bessesen. Vidarforlaget, 2010.

Sagoff, Mark. *The Economy of the Earth: Philosophy, Law, and the Environment*. Cambridge University Press, 1998.

Saltman, Kenneth J. «Artificial Intelligence and the Technological Turn of Public Education Privatization: In Defence of Democratic Education». *London Review of Education* 18, nr. 2 (2020): 196–208.

Sjöström, Jesper, Nadja Frerichs, Vânia G. Zuin og Ingo Eilks. «Use of the Concept of Bildung in the International Science Education Literature, Its Potential, and Implications for Teaching and Learning». *Studies in Science Education* 53, nr. 2 (2017): 165–192.

Slagstad, Rune. *De nasjonale strateger*. Pax, 1998.

Slagstad, Rune, Ove Korsgaard og Lars Løvlie, red. *Dannelsens forvandlinger*. Pax, 2003.

Straume, Ingerid. «Danningens filosofihistorie: en innføring». I *Danningens filosofihistorie*, redigert av Ingerid Straume, 15–54. Gyldendal, 2013.

Straume, Ingerid. *How Does a Society Change? Reflexivity in Politics and Education*. Rowman & Littlefield, 2023.

Straume, Ingerid. «Paideia». I *Cornelius Castoriadis: Key Concepts*, redigert av Suzi Adams, 143–154. Bloomsbury, 2013.

Sørensen, Øystein og Bo Stråth, red. *The Cultural Construction of Norden*. Scandinavian University Press, 1997.

Tahirsylaj, Armend og Tobias Christoph Werler. «In Search of Dimensions of Bildung: A Quantitative Approach». *Nordic Studies in Education* 41, nr. 1 (2021): 1–23.

Torjussen, Lars Petter Storm. «Danning, kritikk, dialog – Skjervheims og Hellesnes' pedagogiske danningsfilosofi». I *Dannelse: introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*, redigert av Kjetil Steinsholt og Stephen Dobson, 143–162. Tapir, 2011.

Vetlesen, Arne Johan. *Dydsetikk*. Humanist forlag, 2008.

Wagner, Peter. *Modernity as Experience and Interpretation: A New Sociology of Modernity*. Polity, 2008.

Zuboff, Shoshana. *The Age of Surveillance Capitalism: The Fight for the Future at the New Frontier of Power*. Profile Books PublicAffairs, 2019.