

Geir Afdal:

Fragmentert dannelse eller dannelse av fragmenter?

*Om dannelse, religion, «vår tid» og vårt sted*¹

Som tittelen antyder dreier det følgende seg om forholdet mellom samfunnsforståelse og pedagogikk. Oppdraget fra Religion og livs-syn lød «skriv en oversiktsartikkel om 'religion og dannelse'», hvilket jeg løser ved å reflektere litt over forholdet mellom dannelse, religion, «vår tid» og vårt sted. Spissformulert vil temaet være: Er det meningsfullt å snakke om dannelse av mennesker i en postmoderne tid preget av mangfold og fragmentering? Er det mulig å danne det postmoderne² menneske? Altså: Ikke bare er spørsmålet dannelse til hva, men av hva.

Nå kan man selvsagt hevde at det postmoderne menneske blir dannet enten det vil eller ikke. Men da blir dannelse forstått annerledes enn slik det vil bli brukt i denne sammenheng. Før noe mer blir sagt om dannelse, skal imidlertid blikket rettes mot to norske avhandlinger innenfor det religionspedagogiske feltet, nemlig Geir Skeies «En kulturbevisst religionspedagogikk» (1998) og Paul Otto Brunstads «Ungdom og livstolkning» (1998). Skeie gir en meget detaljert og grundig teoretisk drøftelse av hvordan vi kan forstå religionspedagogikk i et pluralistisk samfunn, mens Brunstad gir et nærbilde av noen ungdommers forståelse av (frem)tid og tro i sin empiriske studie. Til tross for store forskjeller i karakter, emne og metoder, gir begge avhandlingene en samfunnsanalyse. Og på to punkt er de enige: 1.

De norske elevene lever under helt andre og mer mangfoldige samfunnsbetingelser i dag enn for få tiår siden. Stikkordene er altså forandring og pluralisering. 2. Dette må i større grad enn nå er tilfelle få konsekvenser for (religions)undervisning.

Fragmentering

Det er disse to punktene jeg skal dvele ved i det følgende. For å få et fokus på det første har jeg valgt fragmentering³ som hovedbegrep. Fragmentering forstås her mer radikalt enn differensiering. En differensiering av ulike samfunnsfunksjoner i ulike sektorer blir vanligvis oppfattet som et av flere kjennetegn ved modernisering. De ulike sektorene har delvis autonomi, det vil si de er selvregulerende og har langt på vei sitt eget liv som ikke kan forstås og bestemmes på andre sektorens premisser. Fragmentering er også en oppdeling, men delene lar seg ikke uten videre plassere i ulike sektorer. Fragmentene er mer å betrakte som puslespillbrikker, der pusleren sitter uten fasit og uten forsikring om at bitene danner noen form for meningsfull helhet. Men ikke bare spillet er fragmentert, så også pusleren. Brikkene kan være fragmenter av et speil der pusleren bare ser utsnitt av seg selv og fra mange ulike perspektiver samtidig. Fragmenteringen begrenser seg ikke til samfunnet som kollektiv, men kjennetegner også individers iden-

titet. Nå må jeg skynde meg med en gang å si at verken Brunstad eller Skeie bruker fragmentering som hovedbegrep slik, men jeg mener det er rimelig dekkende for det de beskriver. Foreløpig er fragmentering brukt svært generelt. Jeg skal komme tilbake til Skeies og Brunstads samfunnsanalyse. Men først må noe sies om det pedagogiske området.

Begrepet dannelse

Når det gjelder det andre punktet, har jeg altså valgt dannelse som hovedbegrep. Ordet dannelse⁴ blir forstått og brukt på en rekke ulike måter, fra en vid konseptualisering synonymt med sosialisering (Brunstad 1998b:28) til en snever der ordet betegner en bestemt didaktisk retning (Gundem 1983: 106, men se også side 59-60). I stedet for å operere med en definisjon av dannelse, vil jeg antyde noen konseptuelle kjennetegn ved dannelsesbegrepet. 1. Dannelse er kontinuerlig. Utdannelse er noe tidsbegrenset, dannelse er integrert i hele livsløpet til et menneske. 2. Dannelse er ikke instrumentell. Man utdannes til et yrke eller en funksjon, man dannes til menneske. 3. Dannelse inneholder et normativt aspekt. Dannelse betyr ikke bare sosial og kulturell tilpasning, men dannelse til det gode. 4. Dannelse inneholder et pedagogisk aspekt. Dannelse er knyttet til oppdragelse og undervisning (men også til sosialisering i vid forstand.) 5. Dannelse skjer i samspillet mellom individ og kultur.

Dannelse kan konseptualiseres på ulike måter avhengig av hvilke av disse kjennetegn man mener begrepet har og hvilken betydning de tillegges.

Dannelse ble et pedagogisk nøkkelbegrep i antikken. Det ble revitalisert i klassisismen og romantikken, særlig i tyskspråklige områder. Teorier om «Bildung», dannelse som bildeligjørelse, fikk sin utforming i denne perioden. Mot slutten av 60-tallet tok kritisk pedagogikk i bruk dannelsesbegrepet i protest mot instrumentell pedagogikk som

skapte tilpassede, men ikke kritisk selvstendige mennesker. Det normative aspektet i dannelsesbegrepet i form av samfunns- og ideologikritikk ble understreket.

Fra disse svært korte konseptuelle og idéhistoriske bemerkningene, kan det være fruktbart å skissere noen fundamentale skillelinjer i ulike dannelsesteorier. Her vil jeg trekke opp tre slike linjer i form av et kontinuum 1) fra formal til material dannelse, 2) fra dannelse som prosess til dannelse som resultat og 3) fra dannelse innenfra til dannelse utenfra.

Dannelsesteorier

Formale dannelsesteorier legger vekten på menneskenes evner. Intellett og læreevne er generell. Det vil si at når barnet lærer matematikk, lærer det ikke bare matematikk, men også å lære. Den siste læringen er den viktigste for den kan overføres på nær sagt alle livsområder. «Når kniven engang er kvasset, kan man skjære alt mulig med den. Slik er det også med forstandens skarphet og dannelse. Skjerp den og poler den med hva du vil... om du øver din forstand og dømmekraft, din hukommelse og forestillingsevne ved hjelp av teologi eller matematikk, kommer ut på ett.»⁵ Av formale danningsteorier finnes igjen to typer: De som legger vekt på utvikling av individets evner og de som legger vekt på innlæring av generelle metoder som kan brukes på ulike fag- og stoffområder.

Mot dette hevder materiale danningsteorier innholdets, kulturens og fagenes verdi og partikularitet. Man kan ikke forstå fysikk gjennom å lese teologi fordi dette er to ulike kulturutsnitt med ulike konvensjoner og metoder. Teologi og fysikk er ikke varianter over samme tema (universelle lover), men grunnleggende strukturelt, metodisk og innholdsmessig forskjellig. Et menneske som ikke kan grunnleggende fysiske lover, er intet dannet menneske.

Midt i mellom formal og material dannelses-teori posisjonerer Wolfgang Klafki seg



med sin teori om kategorial dannelse. Gjennom at eleven åpner seg for velutvalgte kulturutsnitt utvikles hennes begreper, kategorier og metoder som igjen setter henne i stand til å møte nye kulturutsnitt.

Den andre linjen går fra dannelse som prosess til dannelse som resultat. Noen skiller her begrepsmessig mellom danning (prosess) og dannelse (resultat).⁶ Prosessuell dannelsesteori understreker at selve dannelsesprosessen er det sentrale, ikke hva den resulterer i. Dannelse er å være i en kontinuerlig, livslang formingsprosess. Resultatet kan man ikke se annet i retrospektiv. Og det «endelige» retrospektiv kan man ikke selv verken forfatte eller evaluere. Dannelsens mål er i bokstavelig forstand dødt. Nei, dannelsens mål er å finne i selve prosessen. Mot dette vil andre hevde at det gir mening å snakke om et dannet menneske, både som ideal og virkelighet. Dannelsen må ha et formål, et bilde av et dannet menneske, en mer eller mindre tydelig arbeidsskisse. Først da gis dannelsen en normativ retning, en målestokk for eget og andres liv.

Den tredje linjen dreier seg om hvor ressursene for danningen er å hente. På den ene side oppfattes danning som en frigjøring av menneskets indre. Dette syn kan man spore

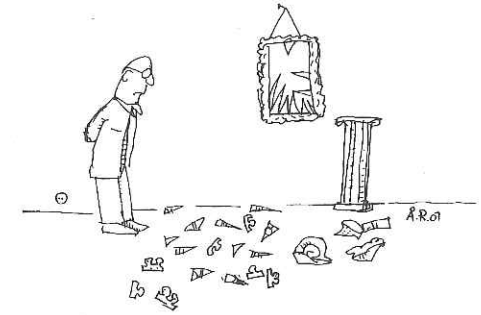
tilbake til Sokrates og hans overbevisning om at den objektive sannhet er å finne i menneskets indre og at rett innsikt gir rett handling. Danning som en oppdagelsesreise i menneskets indre finnes i mange utgaver, i mystikken, i romantikken og i nyreligiøsitet. Svært ulike aspekter ved menneskets «indre» betones: Frigjøring av menneskets natur, kontakt med den guddommelig gnist i mennesket eller en søking etter menneskets rene fornuft. Mot dette vil andre hevde at ressursene for danning ikke er å hente i mennesket, men i kulturen. Argumentene fra et kunnskapsperspektiv er slående: Kunnskaper om islams tilblivelse er ikke å finne i menneskets indre, men i lærebøker. Altså: Danning krever møte med kunnskap og denne kunnskap er en del av kulturen som noe transindividuell. Mange vil imidlertid legge vekten på kulturen i danningprosessen av moralfilosofiske og erkjennelsesmessige årsaker. Moralens kilde finnes ikke i individet, men i noe utenfor (i diskurs, i tradisjoner, i Gud), og moralsk dannelse forutsetter et møte med dette ytre. Eller: Erkjennelsens kilde finnes ikke inne i mennesket, men i noe utenfor - Guds sannhet åpenbares for mennesket, sannheten om naturen kan kun erkjennes via vitenskap.⁷

Bristende forutsetninger

Så langt, intet nytt. Det nye, og radikale, spørsmålet er: Forutsetter ikke alt det jeg har sagt om dannelse et bilde av et enhetlig individ? Dannelsens prosjekt har nemlig vært å skape et helhetlig, selvstendig individ. Et individ som kunne integrere autonomi med forpliktende sosiale relasjoner, et individ som kunne integrere kunnskap med verdier, et individ som var dannet i ett bilde. Hvis denne enhet brister, brister også dannelsesprosjektet slik vi har kjent det. All dannelsesteori mister i utgangspunktet sin relevans, og det kritiske spørsmål er om det gir mening å snakke om dannelse i det hele tatt.⁸

Dermed er fragmenteringens utfordring for dannelse satt på spissen. I det følgende skal jeg først utdype hvordan Brunstad og Skeie beskriver fragmentering av individ og samfunn. Deretter skal jeg presentere en enhetlig fragmentert livshistorie. Til slutt skal jeg skissere en «tredje vei» i synet på fragmentering og dannelse.

Brunstad har på grunnlag av 70 skriftlige tekster og intervjuer av åtte ungdommer ved en videregående skole i Bergen sentrum gitt en kvalitativ beskrivelse av norske ungdommers livstolkning. Fokuset i avhandlingen er på ungdommenes syn på (frem)tid og deres tro. Avhandlingen er full av spennende funn og drøftinger som ikke kan tas opp i denne sammenheng. Interessant er imidlertid å merke seg det man kan beskrive som ungdommenes horisontinnsnevring. Denne er både horisontal og vertikal: Det vil si at ungdommene har et avgrenset fremtids- og sosialt perspektiv. Sagt på en annen måte: De ser ikke sitt eget liv strukket ut i tid og sosial distanse. I den grad de er håpefulle for fremtiden, er dette håpet knyttet til noe nært (familie, en selv, materialisme, kropp). Håpløsheten øker med et videre (mer globalt) perspektiv. Dette får i følge Brunstad blant annet moralske og politiske konsekvenser. Moralsk ansvar forutsetter håp om noe annet, altså tillit til fremtiden. Og moralsk ansvar forutsetter relasjoner til nære og



fjerne andre. «Uten utopier, uten drømmer, uten håp forfaller livet til en vedvarende og ødeleggende kretsing omkring øyeblikkets behov. Det blir en endeløs søken etter behovstilfredstillelse der det blir umulig å legge langsiktige planer og der handlingslivet mer blir styrt av impulser og instinkter.» (Brunstad 1998a:270) Uten langsiktige perspektiver på tid og sted blir handlingene atomisert, isolert og uten forbindelse. De blir fragmentert.

Ungdommenes tro er preget av mangfold og forandring, søking og grensesprengning. De åtte ungdommenes tro spenner fra ganske tradisjonell kristendom til okkultisme. Selv om flere av troshistoriene kan knyttes til en eller flere tradisjoner, er de også individuelle og tradisjonssprengende. Tradisjonens fortellinger er transformert til fragmenterte individuelle trosuttrykk. Inntrykket av fragmentering er imidlertid ikke det eneste: Ungdommene forsøker å skape meningsfulle fortellinger av bitene.

Pluralitet

Skeies avhandling er ikke empirisk, men en teoretisk drøftelse av de samfunnsmessige betingelser for religionspedagogikk og religionsundervisning. Den drar veksler på teori fra en rekke fagområder og drøfter et vell av ulike problemstillinger knyttet til kultur og religion(sundervisning). Disse vil være med på å gjøre norsk religionspedagogisk forskning og debatt mer kultur- og samtidsbevisst. Med bevissthet om den overhengende

fare for misforståelse som ligger i å forsøke å forenkle de mange sammensatte diskusjonene til Skeie, skal jeg likevel prøve meg på noen konklusjoner. Stikkordet i avhandlingen er pluralitet, mangfold. Dette mangfoldet preger samfunnet og kulturen gjennom differensiering, men også ved at troverdighetssystemer pluraliseres. Altså: Samfunnet deles opp etter funksjoner, og det finnes et utall av ulike konkurrerende fortellinger om mening og enhet. Menneskers identitet er relasjonelt forstått, det vil si identiteten utvikles i og reflekteres i mellommenneskelige og kulturelle sammenhenger. Det er altså ingen substansiell «fast» identitetsforståelse, men en mer formal, «løse», flyktigere og sammensatt.

Skeie kaller den plural identitet. «Oppsummerende kan en si at identitetsdanning under moderne pluralitet pregs av et 'ytre' mangfold når det gjelder identitetens sosiale eller relasjonelle dimensjon. Et mangfold av roller, skiftende situasjoner, motstridende lojaliteter og ulike livsstiler, gjør det nødvendig med en kontinuerlig refleksjon over hva ens identitet består i. På det 'indre' plan kommer dette til uttrykk gjennom individets valg mellom alternative identiteter, noen mer varige og andre mer skiftende.» (Skeie 1998:39). Senere i avhandlingen modifiseres dette synet på identitet i lys av Ricoeur til hva Skeie kaller «transversal» identitet. Her kommer et element av enhet inn i identitetsforståelsen, nemlig at identiteten alltid har fortellingens form. Det er alltid en forteller i identiteten. Men det virker som om fortelleren har et formalt og ikke et substansielt preg. Det er det å fortelle som gir enhet, ikke felles innholdsmomenter i fortellingen og mellom fortellingen og kulturen. Altså: Elevenes livsverden og deres identitet er fragmentert.

Krise eller håp

Her er det klare likheter mellom Brunstad og Skeie. Samfunnet, kulturen og individet er radikalt pluralisert, individualisert og fragmentert. Det betyr at samtidssituasjonen

som utdanning bedrives i har skiftet karakter de siste tiår. Videre er de enige i at dette må få betydelige konsekvenser for offentlig undervisning og oppdragelse. For det tredje er de enige i at skolens rolle ikke bør overdrives når det gjelder hvilke muligheter religionsundervisningen har hatt og har til danning. Brunstad karakteriserer den tradisjonelle kristendomsundervisningen i skolen som en immunisering mot kristendom. Det ligger for mange begrensninger i skolens hensyn til de enkelte og til grupper til at religionsundervisning kan optimaliseres. Skeie sier at identitetsdanningen er så sammensatt at religionsundervisningen har begrensede muligheter for å gi avgjørende bidrag.

Her begynner imidlertid forskjellene mellom de to å vise seg. En grunnleggende forskjell er synet på det jeg har kalt fragmentering. Mens Brunstad vurderer det som tegn på kulturell krise, er Skeie mer positiv overfor slikt mangfold. Mens Skeie derfor ønsker en skole som nettopp skal danne til plural dialog, ønsker Brunstad en skole som utgjør en motkraft til individualisering og materialisme. Altså, for å vende tilbake til overskriftens slagord, – mens Brunstad ønsker en danning av fragmenter, ønsker Skeie en fragmentert danning i skolen.

I overgangen til et møte med en fragmentert ungdom, kan det være grunn til å antyde et par kritiske bemerkninger til de to avhandlingene. Den første gjelder Brunstads normative grunntone, han er overveiende kritisk til nåtidskulturen som preges av «materialisme, åndelig forfall og overdreven individualisme» (Brunstad 1998:272). Da må man spørre: Forfall og overdreven i forhold til hva? Det virker som om han bedømmer postmoderne livstolkning etter lite uttalte idealer som pendler mellom en enhetlig kristen subkultur og moderne sosialistisk ideologikritikk med et islett av realisert eskatologi. Man er fristet til å spørre: Er det virkelig så galt fatt med disse unges liv, moral og tro og den kultur de og vi lever i?

Pluralitet og innhold

Hos Skeie er forholdet mellom det prosedurale og substansielle i samfunn og moral noe uklart. Noe forenklet kan man si at liberal teori har argumentert med at det eneste sammenbindende i pluralistiske samfunn som har ulike oppfatninger om det gode, kan være av prosedural art. Det vil si at man kan politisk bestemme prosedyrer og regler for et samfunn (inklusive utdanning) (altså hvordan), men aldri foreskrive et syn om det gode liv (hva). Samfunnet skal være nøytralt i forholdet mellom ulike oppfatninger om det gode. Ulike oppfatninger om det gode hører til den individuelle, ikke den samfunnsmessige sfære. Mot dette har det de siste par tiår vært rettet intens kritikk, fra svært ulikt hold som av og til får fellesbetegnelsen kommunitarister. Dette er en meget sammensatt debatt (i ulike fag som politisk filosofi og moralfilosofi), men generelt hevder kommunitaristene at den liberale samfunnsteori uuttalt forutsetter ulike tradisjoner og «communities» med solidariske bånd om et eller flere felles anliggende (substansielle oppfatninger om det gode). Taylor (1989:159-182) hevder at den prosedurale liberale modellen er urealistisk. Det må et visst minimum av nasjonal/samfunnsmessig identifikasjon til for å kjempe for friheten i dette landet. Den er noe mer begrenset, partikulært enn en universell forpliktelse for frihet, og samtidig noe mer enn egoisme. Det er solidaritet mellom mennesker i et spesielt samfunn knyttet til den identiteten menneskene har som samfunnsmedlemmer der og da. Videre hevder Taylor at prosedural liberalisme er etnosentrisk. Den passer utelukkende i USA (og muligens Storbritannia).

I dette landskapet er det ikke lett å plassere Skeie. På den ene side slutter han seg til Taylors kritikk av liberalistisk individualisme (Skeie 1998:96). På den andre side sier han at det både er urealistisk og illegitimt å forme kultur og identitet gjennom utdanningssystemet, noe han hevder er «for lengst blitt avvist selv i relativt mono-kulturelle

samfunn som de europeiske demokratiene på prinsipiell basis». Og videre: «Det som derimot kan forsvares som dannelses mål er å utvikle barn og unges evne til identitetsforvaltning. En slik dannelsesoppgave innebærer ikke å dele ut (halv)ferdige identitetsfortellinger, men å øve opp fortellerevnen. Det krever både mulighet til et møte med kulturens mangfoldige bidrag og hjelp til ansvarliggjøring av den enkelte innenfor sitt eget og overfor andres liv. En slik dannelsesoppgave kan ikke forankres i en bestemt kulturell tradisjon, men må oppfattes som å være av etisk karakter. Den må derfor baseres på enighet om betydningen av frihet til å velge kultur og forvalte sin identitet på tvers av tradisjonstilknytninger.» (Skeie 1998:140)

Dette er vel et problematisk utsagn - både empirisk og teoretisk. Heid Leganger-Krogstad (2000) har nylig gitt en meget verdifull og interessant oversikt over forholdet mellom stat, religion og skole i Europa – og påpeker for eksempel at Sverige har gjeninnført en eksplisitt henvisning til kristendom i skolens formålsbestemmelse: «... den etik som forvaltas av kristen tradisjon och västerländsk tradition.» (Leganger-Krogstad 2000:146). Island har en eksplisitt kristen formålsbestemmelse, forbundsstatene Baden-Württemberg og Bayern i Tysland likeså. I tillegg viser Leganger-Krogstad hvordan det religiøse på en avgjørende, men ofte implisitt måte influerer mange staters organisering, formåls- og innholdsbestemmelse av skolen. Empirisk er det slik at stater har implisitt eller eksplisitt uttrykte kultur- og identitetsdannende interesser for skolen. Hvilke tradisjoner og kulturer staten ønsker at skolen skal fremme, varierer (kristen, humanistisk, liberal, nasjonal, samt regionale kulturer: samisk, fransk-kanadisk), likeså den konkrete sammensetning av dem og hvor eksplisitt de er uttrykt.

Et annet eksempel på regionalt nivå er Samisk læreplan som har som siktemål at samisk kultur og identitet skal styrkes nettopp gjennom skolens undervisning og opp-

dragelse.⁹ Det er nettopp Taylors prosjekt (Taylor 1994:61). Dette er ikke et valg mellom alt eller intet. Det er intet valg mellom å gi alle for eksempel en kristen eller humanistisk identitet eller å innta et proseduralt standpunkt. Fører man linjen om viktigheten av en samfunnsmessig identifikasjon og det konstitutive i et lands partikulære historie for menneskenes solidaritet, er det prinsipielt både mulig og ønskelig å argumentere for identitetsforming på nasjonalt nivå.¹⁰

Det viktige her er imidlertid ikke bare det man kan kalle makro¹¹ eller nasjonsnivået, men også meso eller regional, tradisjons- og lokalnivå. Taylor hevder at for å overleve trenger ethvert samfunn et kollektivt formål som vil variere mellom ulike kulturelle kontekster. La meg imidlertid stoppe argumentasjonen her for å slippe til Cecilia.

Den postmoderne Cecilia

Cecilia er en av fire personer vi møter i boken «Hverdagsfilosofier» av Marianne Gullestad (1996). Gullestad har analysert disse bidragene fra konkurransen «Skriv ditt liv». I tillegg til selvbiografiene har hun intervjuet personene i etterkant. Cecilia er interessant i denne sammenheng fordi hun er en postmoderne ungdom, og hennes fortelling er fragmentert både i form og innhold. En rekke interessante momenter i Gullestads analyse av Cecilias fortelling kan gi en hjelp til å forstå forholdet mellom fragmentering, helhet og forutsetningene for danning.

Cecilia skrev sin livshistorie som 16 åring i 1989. Det er altså på samme tid en ungdomsfortelling, med tematikk som hører til det å være i en brytningstid mellom barn og voksen, og en fortelling om det å vokse opp i og forholde seg til en postmoderne virkelighet. Det er spesielt det siste som er interessant her.

Slik starter Cecilia sin fortelling: «Jeg sitter her og tenker tilbake på livet mitt. Bruddstykker av hendelser flagrer gjennom minnet mitt, men det har ingen sammenheng, det er

bare festet fast i hjernen min og nekter å komme fram så jeg kan få festet det på papiret.» (Gullestad 1996:184-185) Cecilia opplever livet som bruddstykker, uten sammenheng, som fragmenter som ikke vil la seg innordne i en sammenhengende fortelling. Derfor får denne livshistorien til forskjell fra de tre andre, ikke en kronologisk, men en episodisk struktur. Etter en metarefleksjon starter den i et eksistensielt skrik: «15 år ... jeg sitter på enga og stirrer fremfor meg inn i intet. Lyset er på, men ser bare mørke, det mørke intet stirrer hatefullt tilbake. Jeg vil bare dø. Jeg orker ikke mer, jeg kan ikke spise, jeg klarer ikke å føre en fornuftig samtale med noen lenger, greier ikke å gjøre lekser. [] GUD! Hvorfor må det være meg? Hjelp meg, jeg vil være normal, jeg vil være som alle andre.» (Gullestad 1996:185)

Lest som noe mer enn en psykologisk tekst om en ungdomskrise, gir denne todelte begynnelsen et gløtt inn i det ensomme individs fortvilte forsøk på å komme til rette med seg selv og de andre. Fra en side sett er det en historie om et fragmentert og episodisk liv. Cecilia er på mange måter «hjemløs», på konstant søking etter noe annet. Fortellingen er preget av hyppige skifter av perspektiv, av at livet forstås i intense og følelsesladede episodiske hendelser. Den er opp tatt av valg av livsstil, av estetikk og av kropp. For Cecilia blir dansen en uttrykksform som samler det estetiske, det kroppslige, individuell stil og relasjoner til andre og til musikken i en slags religiøs ekstase.

Fragmentering og helhet

Så langt svært postmoderne og fragmentarisk. Men på den andre side finnes motstridende trekk som er svært interessante. De kan i mange tilfeller beskrives som motpoler til de fragmentariske trekk, altså trekk som virker mot helhet og mening. Slike finnes for eksempel i fortellingens struktur og funksjon. Fortellingen er episodisk, men ikke ustrukturert. Den startet som vi så med løse biter og et eksistensielt skrik. Den slutter

parallelt med refleksjoner rundt det å skrive sitt liv og med et avsnitt om håpet til Gud og til livet: «Jeg tror håpløshet kan vendes til håp.» (Gullestad 1996:213) Strukturen går altså fra skrik til håp. Hvorfor? Jo, sannsynligvis fordi: «Jeg har skrevet alt dette og forsøkt å granske meg selv. Kanskje har jeg funnet ut mer om meg selv, kanskje har dette hjulpet meg i å forstå mer av meg, hvorfor jeg er blitt meg, slik jeg er.» (Gullestad 1996:213) Selve skrivearbeidet, arbeidet med fortellingen om hennes liv har gitt det struktur og helhet. Livet er gitt en narrativ mening. Fortellingen har en annen struktur og form enn de tre andre, men den er likefullt en fortelling om ett liv, Cecilias liv.

Her kunne det vært sagt mye mer. Gullestad viser for eksempel hvor viktige de nære andre er i Cecilias liv. Det er ikke slik at postmoderne individualisme skaper mindre avhengighet av de andre og en hedonistisk innkrøktethet: «Først og fremst viser Cecilias livshistorie hvor viktig andre mennesker er for den enkeltes selvbylde, også når idealet er å 'finne seg selv'. Hennes selv er et sosialt selv ikke bare fordi det å 'finne seg selv' er et kollektivt ideal, men like mye fordi andre mennesker har en helt vesentlig og uerstattelig rolle som fødselshjelpere for selvbylde. Vektleggingen av valg og innovasjon gjør den enkelte mer sårbar og avhengig av bekreftelse. Andre mennesker fortsetter å spille en rolle, det skjer bare på nye og mindre tydelige måter. På dette punktet er ideologiene dessverre tause.» (Gullestad 1996:221) Altså: Fragmentering leder til forpliktende nære sosiale relasjoner som rommer bekreftelse og ansvar.

Selv om disse relasjonene er mangfoldige betyr ikke det brudd på helhet. Cecilias beretning er også en beretning om søken etter likhet i mangfold og helhet i fragmentering. Likhet oppnås ved å anerkjenne hverandres annerledeshet, helhet ved å gi livsfortellingen en struktur. Det postmoderne livet består av søking etter likevekt mellom kaos og orden.

Men de nære relasjoner eksisterer ikke i et kulturelt vakuum. Det er interessant å merke seg at Cecilia etter å ha vært fascinert av pinsebevegelsen, Adventistkirken, Jehovas Vitner og Smiths venner konverterte til den katolske kirke. På den ene side bekrefter dette historien om individets frie valg. På den andre side er det interessant at hun velger nettopp katolisismen med vekt på tradisjon, ritualer og kollektiv. Cecilias historie og Gullestads analyse viser at Cecilias valg ikke er frie i absolutt forstand, de må forstås på bakgrunn av ulike horisonter. De «nære» (familie og jevnaldrende) får større betydning i det postmoderne samfunn. I tillegg er alle fire skribentene på ulike måter «sterkt påvirket av kristendommen» (Gullestad 1996:238). Videre sier hun om livshistoriene: «Å skrive sin selvbiografi er vanligvis en måte å skrive seg inn i en familie, et sett steder og en nasjon på, med barndomsopplevelsene som viktig ressurs.» (Gullestad 1996:234) Dette betyr at de strukturer og tradisjoner som mennesker fødes inn i og lever i, er konstituerende for ens identitet. Samtidig kan mennesker forholde seg reflektert, kreativt og kritisk til tradisjonene. Men de kan ikke forstå seg selv utenom relasjonene til de tradisjoner de har arvet og de tradisjoner de har tilegnet seg.

Hva betyr så dette? Jo: 1. En slik oppfatning av identitet gir rom for danning. 2. Danning kan ikke tenkes uten relasjonen tradisjon – individ. Dermed har jeg forsøkt å antyde et svar til «danning av hva» – nemlig et fragmentert menneske holdt sammen i en narrativ identitet knyttet til nære andre i tradisjonsbestemte kontekster.

Danning til hva?

Fortsatt står normativitetsproblemet uløst: Danning til hva? Jeg har argumentert for et substansielt hva. Noe av problemet i en pluralistisk virkelighet er å komme frem til goder eller rettigheter som har allmenn aksept og kan gi en allmenn prinsipiell begrunnelse. Et slikt forsøk når det gjelder

dannelse er dannelse til demokrati. Dette er problematisk fordi demokrati som ideal er for tynt til å være bærende for dannelse. Demokrati er en samværs- og kommunikasjonsform som forutsetter ulike kulturelle grupper og individer. Disse gruppene og individene må dannes før de kan bedrive demokrati. Denne dannelsen blir den primære, og noe ikke skolen kan befatte seg med. I tillegg kan det tilføyes at dannelse til demokrati (eller til dialog eller pluralitet) innebærer en homogenisering, en ensretting som substansielle oppfatninger ofte blir kritisert for.

Denne debatten er symptomatisk for normativitetsproblemet i pluralistiske samfunn. I utgangspunktet synes to strategier mulige:¹² 1. Man forsøker å komme frem til universelle prinsipper som alle kan være enige i uansett livsoppfatning. Etter Kant har disse stort sett prosedural karakter, det vil si de forsøker for eksempel å gi formale kriterier for en herredømmefri diskurs (diskurs-etikk) eller å gi formale kriterier for nødvendig samfunnsmessig inngripen i individets grunnleggende frihet til å velge sitt eget liv (liberalistisk etikk). Her gjelder det å konstruere noen enkle grunnleggende prinsipper som så implementeres på alle samfunnsområder (praksis), for eksempel utdanning og skole. 2. Man starter i det partikulære, i det spesielle og i moralsk og kulturell praksis for å se om man kan hente frem moralske ressurser derfra. Her finnes mange ulike veivalg: Ett er å grunnlegge moralfilosofien i de nære relasjoner mellom mennesker (nærhetsetikk). Et annet er å fokusere på det jeg har kalt meso-nivå, på tradisjoner, (lokal)kulturer, grupper, «stammer». Her forstås moralen i lys av den kontekst som går utover et jeg-du forhold, men er sted og tidbestemt i forhold til et mega-nivå (menneskeheten, det globale, det universelle). Dette kaller man ofte kommunitaristisk etikk¹³. Kan dette siste perspektivet være til en hjelp i å forstå normativitetsproblemet i danning?

Et alternativ

I lys av Alasdair MacIntyres moralfilosofi (1985) vil jeg i siste del av denne artikkel skissere en dannelsesforståelse som fremmer kulturelt mangfold, men samtidig forsøker å hjelpe individer til sammenheng og retning i sin selvforståelse. Cecilias historie begynte med at hun så rett inn i mørket. En fremtid i form av et mørkt hull og en fortid bestående av uforståelige usammenhengende episoder gjorde nåtiden til intet og førte til apati. Gjennom skrivingen av hennes liv, gjennom å forfatte sin livshistorie skapte hun sammenheng i fortid, håp for fremtid og motivasjon for nåtid. Fortellingens rolle er sentral også hos MacIntyre. Det er gjennom å fortelle sitt liv at sammenheng og helhet skapes. Det er når livsfortellingen blir uforståelig, når den mister retning og formål, at man står overfor selvmordets realitet. Grunnen til hvorfor man skal gjøre det ene og ikke det andre er borte. Grunnen til menneskelig eksistens er altså å finne i livsfortellingen.

På den ene side er denne dypt personlig, individuell og unik. Hvert menneske er subjekt i sin egen livshistorie. Men, hevder MacIntyre, min fortelling inneholder andre menneskers historie, liksom min historie er en del av deres. Fortellingene er vevd i hverandre. Jeg er bare medforfatter av min egen livshistorie. For det første kan andres historie på uventet vis gripe inn i min på godt og vondt og forandre den til det ugjenkjenkelige. Det betyr at fortellingene må skrives om for å skape ny mening. For det andre er min historie også delvis en arvet historie: «... I inherit from the past of my family, my city, my tribe, my nation, a variety of debts, inheritances, rightful expectations and obligations. This is in part what gives my life its own moral particularity.» (MacIntyre 1985:220) Min fortelling er vevd inn i større fortellinger. Disse fortellingene kan jeg forholde meg til positivt eller negativt, men uansett om jeg vil eller ikke vil de prege meg på en eller annen måte. Jeg er ikke bare den

velgende, men også den valgte. Jeg er for en stor del hva jeg har arvet – dette kommer også tydelig fra i barndomsrefleksjonene til Cecilia. Mennesket er derfor et historisk vesen, bærer av ulike historiske tradisjoner.

Gjennom disse kan mennesker få selvforståelse og retning. Tradisjon slik det forstås av MacIntyre er nemlig ikke fossile utdaterte skikker, men historisk og sosialt forankrede bilder av det gode som tradisjonen er blitt til rundt. I en levende tradisjon er det alltid et bilde av et felles gode for de som er knyttet til den. Dette bildet er aldri statisk, en levende tradisjon er nettopp kjennetegnet av en pågående debatt om det gode i den. Poenget her er at individets søken etter det gode for henne, søken etter et formål med hennes livsfortelling, skjer innenfor en kontekst bestående av de tradisjonene hun tilhører og de bildene av det gode som finnes i dem.

Her er det viktig å presisere sammenhengen mellom midler og mål. Det er nemlig ikke slik at individet former et formål for sitt liv i lys av tradisjonene, og så finner midler for å realisere dette. Nei, det er en indre sammenheng mellom midler og mål, eller dyder og teleos. Nøkkelen til å forstå dette er begrepet praksis. Tradisjoner består ikke som ideer, men som praksiser. Praksiser er i følge MacIntyre noe forenklet mellommenneskelige aktiviteter med interne goder. Interne goder skiller seg fra eksterne goder ved at de er uløselig knyttet til selve praksisen. Det finnes visse kvaliteter, regler og handlemåter som uløselig ligger i og kjennetegner det å undervise, spille sjakk, drive en gård. Dyder er de menneskelige kvalitetene som setter oss i stand til å oppnå disse interne godene.

Altså: Alle mennesker har arvet sitt unike sett av tradisjoner. I disse tradisjonene ligger det et potensiale for å bli klar over hvilke praksiser en er en del av, hvilke interne goder som kjennetegner praksisen. Og i tradisjonene kan man se hvilke ulike formål man er en del av som kollektivt vesen.

Dette er ikke bare moralfilosofi, men også et dannelsesprogram. MacIntyre har imidler-

tid selv sagt lite om danning. La meg derfor antyde punktvis hva dette kan bety for synet på danning.

1. Dannelse skjer først og fremst som en dobbel bevegelse: Utover i tradisjonene og innover i selverkjenning.
2. Dannelse har en narrativ form. Danning er å utforme sin egen livshistorie i ord og handling i lys av tradisjonenes fortellinger.
3. Dannelse er å delta i og fortelle om og samtale om praksiser.
4. Dannelse er alltid kontekstuell: Den er knyttet til partikulære individer i partikulære tradisjoner og kulturer.
5. Dannelse er et moralsk prosjekt i vid forstand. Dannelse er ikke bare å gjøre det rette, men å orientere livet mot virkeliggjørelsen av det gode. Dermed blir grensene mellom dannelse, moral og religion (i vid forstand) flytende.
6. Dannelse er erkjennelsen av at å søke det gode liv er det gode liv.
7. Dannelse er å akseptere at man blir holdt ansvarlig for sin egen levde og fortalte livshistorie.

Dannelse og formål

I sum: Man kan aldri arbeide med dannelse utenom tradisjoner, og tradisjonsvalg innebærer normative valg. Dette kan normativt tenkes på ulike nivåer: For eksempel at man formålsbestemmer visse dyder og verdier på nasjonalt nivå, men overlater en stor del av formålsbestemmelsen til regioner og lokalsamfunn. Fortsatt betyr det at deler av danning må foregå, og foregår, i de ulike tradisjonene, gruppene og stammene, men at den lokale skole kan ha som formål at elevene skal utvikle kvaliteter som kjennetegner dette lokalsamfunnet. Slikt arbeid skjer først og fremst i møte med lokale fortellinger, skikker og praksiser. I Nord-Norge er det mange eksempler på hvordan arbeid med lokale fortellinger og praksiser har bidratt til å gi verdighet til enkeltmennesker og bygger. Der man tidligere kom til kort i forhold

til Oslo, har et slikt fokus på lokale tradisjoner gjort mennesker (også barn og ungdom) stolte av å være nettopp derfra og dermed være seg selv. Slikt normativt dannelsesarbeid får dermed konsekvenser for identitet og moral. Dette fenomenet begrenser seg ikke til bare samiske områder.

Dermed kan man forsøke å formålbestemme danningen «nedenfra», i lys av den kontekst undervisningen foregår i. Dette er noe annet enn formålsbestemmelse «ovenfra». I formålsbestemmelser «ovenfra» forsøker man først å konstruere allmenne prinsipper som danningen skal baseres på. Så prøver man å implementere eller anvende prinsippene på praksis. Dette setter en ute av stand til å se de etablerte praksisene man er en del av og de indre godene i dem. Slik formålsbestemmelse «ovenfra» kan foregå på nasjonsnivå (politisk, pedagogisk) eller på skolenivå (diskursinspirerte forsøk på å etablere pedagogiske «plattformer»).

Både Skeie og Brunstad legger stor vekt på fortellingens rolle og mulighet. Skeie er også flere steder inne på viktigheten av lokal tilpassing. Her tror jeg det ligger store muligheter, både praktisk og teoretisk.

Litteratur

Asheim, Ivar (1977) *Tro – dannelse – oppdragelse. Religionspedagogiske emner og grunnbegreper* (Oslo, Menighetsfakultet)

Bauman, Zygmunt (1993) *Postmodern ethics* (Oxford, Blackwell)

Brunstad, Paul Otto (1998a) *Ungdom og livstolkning. En studie av ung menneskers tro og fremtidsforventninger* (Trondheim, Tapir)

Brunstad, Paul Otto (1998b) Danning i kameleonens tidsalder, i: Hustad, Oddbjørn R. (red.) *Å ta bolig i seg selv. Perspektiver på danning* (Bergen NLA-forlaget)

Det samiske læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (1997) (Oslo, Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement)

Gullestad, Marianne (1996) *Hverdagsfilosofier* (Oslo, Universitetsforlaget)

Gundem, Bjørg Brandtzæg (1983) *Skolens oppgave og innhold* (Oslo, Universitetsforlaget)

Henriksen, Jan-Olav (1997) *Grobunn for moral. Om å være moralsk subjekt i en postmoderne kultur* (Kristiansand, Høy-skoleforlaget)

Leganger-Krogstad, Heid (2000) Norge i utakt? En systematisering av forholdet mellom skole og religion i Europa, i: Birkedal, Erling, Harald Hegstad og Geir Skeie (red.) *Forskning og fundering. Religion og religiøsitet i skole, kirke og samfunn* (Trondheim, Tapir)

MacIntyre, Alasdair (1985) *After virtue* (2. utg) (London, Duckworth)

Markussen, Ingrid (1998) Danning i filosofi, kristen tro og pædagogik - nogle linjer fra antikken til vår tid, i: Hustad, Oddbjørn R. (red.) *Å ta bolig i seg selv. Perspektiver på danning* (Bergen NLA-forlaget)

Mulhall, Stephen og Adam Swift (1996) *Liberals and communitarians* (2. utg) (Oxford, Blackwell)

Myhre, Reidar (1989) *Grunnlinjer i pedagogikkens historie* (Oslo, Gyldendal)

Skeie, Geir (1998) *En kulturbevisst religionspedagogikk* (Trondheim, NTNU)

Taylor, Charles (1989) Cross-purposes: The liberal-communitarian debate, i: Rosen-

blum, Nancy L. *Liberalism and the moral life* (Cambridge, Harvard UP)

Taylor, Charles (1994) The politics of recognition, i: Gutman, Amy (red.) *Multiculturalism* (Princeton, Princeton UP)

Note:

¹ Takk til Elisabet Haakedal, Heid Leganger-Krogstad, Alf Rolin og Torstein Wågsås for verdifulle og kritiske kommentarer.

² Begrepet postmoderne er selvfølgelig like upresist og debattert som førmoderne og moderne. Jeg synes imidlertid ikke at alternative begreper gir særlig større presisjonsnivå. Postmoderne refererer her til en kulturell tilstand hvor flere av modernitetens grunnleggende forutsetninger er brutt.

³ For en forståelse av fragmentering som et fenomen på både samfunns- og individnivå, se Bauman 1993:195-199.

⁴ Omfanget av litteratur om dannelse er overveldende. Her har jeg tatt utgangspunkt i Myhre (1989), Asheim (1977), Markussen (1998) og Gundem (1983).

⁵ Johann Gottfried Herder sitert i Myhre 1989:80.

⁶ Per Solberg referert i Markussen 1998:11.

⁷ Se for eksempel Asheim 1977:38-46 som fra et luthersk teologisk ståsted poengterer dannelsens begrensning til erkjennelser på lovens plan. Han skiller mellom virkeliggjørelsen av humanitet i mening dannelse på den ene side (innenfra) og forløsning til sann menneskelighet i meningen gudbilledlighet (utenfra) på den andre.

⁸ Problemstillingen er parallell til debatten om det moralske subjekt. «The moral self can not and does not survive fragmentation», hevder Bauman (1993:198) For en svært interessant drøftelse av problemet i lys av seks sentrale moralfilosofer, se Henriksen (1997).

⁹ I Samisk læreplan (59-60) heter det: «Opplæringen som helhet skal bidra til å fremme samisk identitet». Samisk læreplan er i det hele tatt svært interessant. Med det perspektivet denne artikkel argumenterer for, er det fristende å kalle den for noe av det mest vellykkede

med grunnskolereformen av 1997. Legg for eksempel merke til hvordan samisk tradisjon benyttet i krl-fagets etikkdel.

¹⁰ Det er vel uansett ingen dannelsesoppgave å dele ut (halv)ferdige identitetsfortellinger (hva nå det måtte være). Spørsmålet dreier seg vel mer om hva som er legitimt formål enn om gode/dårlige fortellinger. Uansett vil skaping av et mangfoldig kultur møte implisere innholdssvalg som uttalt eller uuttalt vil innebære en normativ retning. Videre innfører her Skeie etikken som forankringspunkt på et sentral punkt i avhandlingen. Kulturelle tradisjoner kan ikke virke sammenbindende på grunn av mangfoldets eksistens. Problemet er at etikken her blir det som skal redde enhet - uten at etikken pluralitet i det hele tatt er drøftet. Videre er det etikk i en bestemt utgave (enighet om individets frihet) som hører hjemme i en bestemt moralfilosofisk tradisjon, og som ikke uten videre har teoretisk eller empirisk bæreevne som basis for dannelse. - Det kan virke som om Skeie her faller ned på den prosedurale siden, mens han tidligere i avhandlingen forsøker å balansere mellom det substansielle og prosedurale. (Skeie 1998:91-106)

¹¹ Jeg opererer her med sosiale og moralske relasjoner på fire nivåer: 1. Mikro nivå: Innad i individet 2. Meso nivå: Region, tradisjon, stamme, lokalsamfunn, jeg-du 3. Makro nivå: Nasjon, storsamfunn 4. Mega nivå: Globalt, universelt.

¹² Jeg utelukker her en tredje strategi, nemlig å gi opp normative spørsmål, enten i teknokratisk eller en «la det flyte» form.

¹³ Like mye som de andre sekkebetegnelse, «diskursetikk», «liberalistisk etikk», skjuler store ulikheter blant tenkere, gjør også betegnelsen kommunitaristisk etikk det. For en meget oversiktlig og god innføring i ulik kommunitaristisk (og liberalistisk) teori, se Mulhall og Swift (1996).

Geir Afdal, professor i religionspedagogikk ved Menighetsfakultetet.
Adresse: Geir.Afdal@mf.no