

Dannelse i nord

Pedagogisk-filosofiske refleksjoner om sted, kunnskap, danning og skole

Mariann Solberg

Verdens ytterste nord – Ultima Thule

Vi må anta at det å høre hjemme et sted, har en betydning for opplevelsen av å være til. Hvilken forskjell kan det gjøre at det er i nord man er hjemme? Hva vil det si å dannes til menneske i nord?

På den nordlige halvkulen betyr det å være i nord at man nærmer seg verdens ytterkant. På den sørlige halvkule, for eksempel i New Zealand, betyr det å befinne seg i nord derimot at man nærmer seg verdens sentrum. I tidligere tider betydde nord at Ultima Thule, verdens endepunkt, verdens slutt, var nær. I klassisk litteratur og litteratur fra middelalderen var «Ultima Thule» (Latin: «den Thule som er lengst borte») en metafor for et hvilket som helst sted, bortenfor grensene til den kjente verden. «Thule» har stått for ulike konkrete steder og øyer i nord; både Grønland, Island, Orknøyene og nordlige steder i Norge har gjennom tidene vært gitt navnet og vært oppført på

kart som Thule. Men Ultima Thule er ikke konkret og lar seg ikke geografisk kartfeste; det er et mytisk sted. Det er verdens ytterste nord. Den amerikanske poeten Edgar Allan Poe (1809–1849) beskriver det slik i første vers av diktet *Dream-Land* fra 1844:

By a route obscure and lonely,
 Haunted by ill angels only,
 Where an Eidolon, named Night,
 On a black throne reigns upright,
 I have reached these lands but newly
 From an ultimate dim Thule —
 From a wild weird clime, that lieth, sublime,
 Out of Space — out of Time.

Nord forstått som Ultima Thule er det ennå uoppdagede. Det er drømmelandet, dit man dras til. I Poes dikt er det en ambivalent draging; det finnes også en tiltrekning til det frastøtende, ukjente. Det kan være en utopi eller en dystopi. Kanskje er det i Poes dikt også snakk om et land mellom liv og død, et land som ikke er i tid eller rom. Det å høre hjemme, å ha et hjemland, og det å ha et drømmeland er opplagte motsetninger, men det er absolutt mulig å ha begge deler samtidig. Ultima Thule er ikke hjemlandet i nord. Det å bo og høre hjemme i nord er å være hjemme i periferien, fjernt fra sentrum, men det er likevel ikke å bo i Ultima Thule. Det er å bo og høre hjemme i tid og rom, på spesifikke steder.

Hvilken forskjell gjør det, for barn og unge som vokser opp i nord, at det er i nord de vokser opp? Bør det gjøre en forskjell? Vi vet at idealene for identitetsdannelse, og for moralsk og politisk dannelse, varierer med samfunn og kultur og med sted, familie og kjønn. Det å høre hjemme i nord har utvilsomt en betydning. Det spørsmålet jeg skal reise her, er hvilken betydning stedet kan

og bør ha for dannelse og utdanning. Hvilke muligheter åpner seg, og hvilke begrensninger viser seg? Jeg tar utgangspunkt i ambivalenser og spenninger ved en lokal og partikulær versus en mer global og universell inngang på spørsmålet om kunnskaps- og dannelsesidealer for skolen.

Hvilken betydning har nord som sted?

Hva er så et sted? Et sted blir til ut fra et menneskelig blikk på konkrete formasjoner, skikkelser eller installasjoner i den fysiske virkeligheten. Steder kan ligne på hverandre og ha mye til felles, men for at noe skal være et sted, må det ha individualitet. Steder kan være skapt med en intensjon, av mennesker, men steder er ofte også «laget» av naturen selv. Det er først når vi tar naturens formasjoner i bruk, eller ser dem som steder, at de blir det. Steder er derfor, som filosofen og litteraturviteren Anniken Greve sier det, «et vilkår for det menneskelige, for menneskets væren. Til (...) tenkningen om sted, om hva et sted er, hører altså en tenkning om mennesket, hva et menneske er» (Greve 1998 s. 15).

Og hva er «nord»? Nord som «sted» er i denne sammenhengen nord på jordkloden og nord i verden. Nord er en utkant, en periferi i en sentrum–periferi-akse, selv om denne aksen i klassisk sosiologi ikke bare forstås som territorial, men også som en politisk, økonomisk og kulturell motsetning. Jeg skal i dette kapitlet forstå «nord» som både Norden og Nordkalotten, men mest som Nord-Norge, og vil gjøre det klart i den enkelte konteksten hvilket område jeg sikter til. Er nord egentlig et *sted*? Neppe. Men nord angir en orientering på jorden. Dersom menneskers måte å være i verden på har noe å gjøre med hvor på jorden vi befinner oss, kan det å være i nord fremdeles ha en betydning, uten at nord dermed er ett sted.

I norsk politikk er nord periferi og sør er sentrum. Dette begrepsparet, denne skillelinjen, sentrum – periferi, har vi fra sosiologen Stein Rokkan (1921–1979). Motsetningen kan trekkes opp ikke bare mellom landsdeler, som Østlandet versus Nord-Norge, eller Østlandet versus Vestlandet, men også mellom by og land. Begrepet sentrum kommer fra det latinske *centrum*, fra det greske *kentron*: «spiss, midtpunkt». En av betydningene til begrepet er «viktig, sentralt sted for en bestemt aktivitet, funksjon eller begivenhet, hovedsted, midtpunkt». Begrepet periferi kommer fra det greske *periferia*, «omkrets», og en av betydningene er «ytterkant, utkant» (NAOB 2021). Motsetningen mellom sentrum og periferi er både politisk, økonomisk og kulturell.

Sentrum er et hovedsete, et maktsenter, og ikke bare et geografisk begrep i sosiologisk og statsvitenskapelig forstand. Sentrum forstås ofte som et privilegert område innenfor et visst territorium. Det er i sentrum beslutninger fattes, og her finnes en konsentrasjon av ulike institusjoner: politiske, økonomiske og kulturelle. Periferien ligger i en viss avstand fra sentrum og er avhengig av sentrum, underlagt sentrum. Periferien kan føle seg truet av sentrums dominans, og innbyggerne i periferien kan oppleve at de ikke når frem til beslutningstakerne med sitt syn og sine utfordringer. De kan oppleve at de har mindre innflytelse enn dem som har geografisk nærhet til sentrum. Politisk sett er aksene mellom sentrum og periferi ikke bare en geografisk, men også ideologisk basert akse. Internt i Norge var skolen på 70-tallet åsted for en politisk og kulturell strid der forholdet mellom periferi og sentrum utgjorde en viktig dimensjon, og striden stod mellom lokal identitetsutvikling på den ene siden og nasjonal kulturell standardisering på den andre. Dersom vi tenker nord som nord i verden, står striden i dag også mellom utvikling og bevaring av norsk eller nordisk identitet på den ene

siden og internasjonal standardisering på den andre. Sett fra det privilegerte sentrum er periferien ofte betraktet som gammeldags, bakstreversk og uopplyst.

Stedets muligheter og begrensninger i pedagogisk-filosofisk forskning

I min forskning, som pedagogisk filosof, har ikke det geografiske, hverken Nord-Norge, Nordkalotten eller Norden, til nå hatt noen plass. Mange av de konkrete stedene og landskapene i nord er likevel landskaper som er helt essensielle for min og andres tilhørighet i nord. Klimaet likeså. Og selvsagt betyr det spesifikt samfunnsmessige og kulturelle som er nord mye for tilhørighet. Når nord likevel ikke har spilt en rolle i min faglige virksomhet, har det mye å gjøre med min bakgrunn fra analytisk filosofi. Den analytiske filosofien har tradisjonelt vært lite kontekstualisert, lite situert i tid og sted. Og min språk-filosofiske og kunnskapsteoretiske interesse har dreiet seg om nokså abstrakte og generaliserte størrelser, for eksempel har jeg arbeidet med forutsetninger for kunnskap og tolknings-prinsipper som velvillighetsprinsippet. Hva angår debatt og argumentasjon har man i den analytiske filosofien forutsatt at det stedet og det individet som ideer og argumenter fremmes fra, er, og også helst bør være, likegyldig. Det vil si at akademisk og faglig debatt forstås som en fri og åpen markedsplass for ideer, der alle innspill vil bli vurdert fra grunnen av, og der alle deltar på like vilkår. Den britiskbaserte filosofen Christoph Schuringa har beskrevet disse trekkene godt, og han argumenterer for at først når man åpner for å fordype seg i kulturelle, sosiale og politiske realiteter, vil den analytiske tradisjonen bli virkelig levende (Schuringa 2020). Uansett hva man måtte mene om

dette, er det for min del noe befriende ved å tenke i abstrakter termer, forholde seg til generelle prinsipper og utvikle teori som ikke nødvendigvis tenker inn konkrete steder, personer og situasjoner. I pedagogisk filosofi er dette absolutt mulig, men når man nærmer seg skolen, og en nordisk utdanningsmodell, er det vanskeligere å insistere på frihet fra det konkrete og fra kontekst. Når man deltar i pedagogisk forskning og praksis, er det vanskelig å befri seg fra det at man alltid allerede befinner seg i et normativt landskap når man tenker og snakker.

Den norske pedagogiske filosofen Lars Løvlie argumenterer i *The Pedagogy of Place* (2007) for at barn og unges konkrete eksistensielle, sosiale og materielle habitater i større grad må stå i fokus i en tid hvor individuelle prestasjoner og kontroll er gjort til utdanningens fremste mål:

Habitat is the word for the natural home or territory of an individual. My main argument is that pedagogy, in the wide sense of *pedagogikk*, is basically earthbound, territorial and local – as an intentional activity it quite literally takes place somewhere: primarily in the home, and in our kindergartens, schools and universities (Løvlie 2007 s. 32).

Dette poenget, at all pedagogisk handling har et konkret sted, innebærer også at handlingene foregår i bestemte situasjoner, der erfaringer som etterlater seg spor, blir til. Steder der erfaringer kan oppstå, er derfor, hevder Løvlie, betingelsen for at pedagogikk skal være mulig (Løvlie 2007 s. 33). Han påpeker at de konkrete stedene der barn og unge befinner seg, og deres erfaringsverden, lett kan forsvinne ut av syne i en pedagogikk med forhåndsdefinert innhold og prosedyre (Løvlie 2007 s. 34).

Siden 2007 har vi i Norge implementert det nasjonale kvalifikasjonsrammeverket for livslang læring, med sine

forhåndsdefinerte læringsutbytter som ytterligere har forsterket den trenden Løvlie omtaler (Kunnskapsdepartementet 2011). Når man gjør seg erfaringer, og altså lærer, utvikler seg og dannes, gjør man det på grunnlag av erfaringer med og i konkrete eksistensielle, sosiale og materielle situasjoner. Og mennesker er alltid situerte; de befinner seg alltid allerede i situasjoner. Situasjoner både omgir og inngår i menneskers erfaringer. Dette mener Løvlie man har en tendens til å se bort fra når man betrakter individualitet som først og fremst disposisjoner (kapabiliteter) og produktivitet: «Emphasising individuality according to capability and productivity tends to abstract from the presence of a situation» (Løvlie 2007 s. 34). Altså vil det å tenke ut fra sted, topos, i pedagogikken innebære at vi tar pedagogikkens mulighetsbetingelser inn over oss. Her forutsetter man at erfaringer er selve det materialet som bygger utvikling, læring og danning. Individuelle erfaringer forstås som bestående av hendelser, avgjørelser og handlinger, og Løvlie støtter seg her hovedsakelig til den amerikanske pedagogen John Deweys (1859–1952) begrep om «totale kvalitative situasjoner», der menneskesinnet og verden eksisterer sammen som erfaring. Han viser også til den tyske filosofen Hans-Georg Gadamer (1900–2002) begrep om «horisont», som den individuelle bakgrunnen hos barn og unge, som ligger forut for prosesser og prosedyrer slik disse blir foreskrevet i læreplaner (ibid. s. 32–33).

Hvilke konsekvenser kan en slik tenkning om stedspedagogikk, en «pedagogy of place», ha? Hva vil denne tenkningen innebære for kunnskap og dannelse generelt, og i nord spesielt? En stedspedagogikk tar ifølge Løvlie situasjoner, horisonter og kontekster som basisen for utdanning og reflekterer alltid dette a priori inn i sin forutforståelse av hva utdanning dreier seg om. Det vil si at for en stedspedagogikk er menneskers geografiske og «stedlige» orientering betydningsfull, og derfor kan vi – ut fra

dette – gå ut fra at det å være i nord er vesentlig for kunnskap og danning i nord. Selv om nord kanskje ikke er avgrenset nok til å være et sted, og kanskje derfor heller er mange steder.

Jeg vil utforske to mulige grunnlag for kunnskaps- og danningstenkning i utdanning, det universelle og det partikulære. Universalitet kommer fra latin *universalitas*, og betyr «allmenngyldighet», «alminnelighet», det som gjelder for alt eller alle. Partikularitet kommer fra latin, *particularitas*, og betyr opprinnelig «liten del», «spesiell» eller «særegen», det som gjelder for noe eller noen.

Hva kan vi få ut av å tenke kunnskap og danning ut fra universalitet?

Jeg vil starte med å forsvare en form for universalisme i utdanningssammenheng, forstått som individuelle og universelle rettigheter. Grunnen til det er at universalismen stiller opp noen viktige prinsipper vi knapt kan klare oss uten, som er verdifulle i en utdanningssammenheng, uavhengig av de konkrete realitetene. Når realitetene skuffer oss, for eksempel når vi ser at skolen reproducerer ulikhet, enten denne er geografisk, sosial, økonomisk eller basert på etnisitet, hudfarge eller kjønn, kan vi tenke at universalismen har spilt falitt. Da er ikke forventningen om lik tilgang til kunnskap og danning for alle innfridd. Og vi kan tenke at universalisme i utdanningssammenheng er en utopi. Men, uten å kunne stille et krav om rettferdighet, minimum som like muligheter, har vi ikke noe sted å hente kraft til argumentene våre fra. Selv om kravene ikke innfris, styrer de universelle prinsippene tenkningen vår. Selv om vi ikke klarer å sørge for realisering, dvs. reell innfrielse av individuelle universelle rettigheter, er det likevel det sikreste kortet vi har når vi

ikke besitter, men trenger å kreve like muligheter til kunnskap og danning. Det er lett å bli blind for dette.

Også barn og unge i nord har krav på samme muligheter til kunnskap og danning som barn og unge andre steder. Ikke minst har de krav på tilgang til den samme kunnskapen og de samme dannelsesmulighetene som andre, den formen for kunnskap som den britiske sosiologen Michael Young kaller «powerful knowledge» (2008). Dette begrepet viser til systematisert, spesialisert kunnskap som gjør det mulig for barn og unge å tenke på og gjøre ting som de ellers ikke kunne gjort – eller som den britiske sosiologen Basil Bernstein (1924–2000) sier om målet med utdanning: Det skal gi barn og unge tilgang til former for offentlig tilgjengelig forståelse som gjør dem i stand til å «think the unthinkable, and the not yet thought». Det som gjør denne formen for kunnskap «powerful», er at den gir tilgang til å forstå verden og muligheter til å delta i produksjon av ny kunnskap. «Powerful knowledge» er kunnskap som går ut over elevens hverdagskunnskap; det er hva vi på norsk vil kalle fagkunnskap, disiplinær kunnskap, kunnskap i biologi, norsk og historie. Dette er kunnskap som ikke er situert, som ikke nødvendigvis eller eksplisitt reflekterer posisjonen til den som har produsert den, på en gitt historisk tid, i en gitt kulturell kontekst, eller på et gitt geografisk sted. Det er kunnskap som kan løsrives fra sin situasjon, sin kontekst. Det er standardisert kunnskap og hovedsakelig det vi kaller proposisjonale kunnskaper, men det kan også innebære at man må tilegne seg ferdigheter, altså ferdighetskunnskap.¹ Fordi «powerful knowledge» hos Young omfatter den grundigst begrunnede kunnskapen vi har til nå, inkluderer den også kunnskap om de beste metodene for å oppnå den best mulige kunnskapen. Det vil si at «powerful knowledge» er basert på vitenskapelig kunnskap og kunnskap om vitenskapelig metode.

Det er her viktig å påpeke at universalitet er knyttet til verdier som objektivitet og fornuft, som ofte karakteriseres som «vestlige» verdier. Historisk har slike verdier vært brukt til undertrykking av kvinner, som var anklaget for å være for lite rasjonelle og for følelsesstyrte, til undertrykking av mennesker med annen hudfarge, etnisitet eller kultur, og til undertrykking av mennesker med mentale funksjonsnedsettelse. Og forestillinger om at menneskets særlige verdighet ligger i dets fornuft, har også gjort det «enktelt» å utrydde en rekke dyrearter. Samtidig har de samme prinsippene og verdiene gjennom tidene blitt brukt i argumentasjon for myndiggjøring og frigjøring, til dels med stort hell, av de samme gruppene.

Kontekstualisering, situerthet og konkretisering er vesentlig for eksempel i kjønnsforskning og *disability studies*, fordi man alltid er noen bestemt. Og det at man er noen bestemt, blir ofte først synlig når man avviker fra den usagte normen. Når det å være noen bestemt er bakgrunnen for at du har eller ikke har de samme mulighetene som andre, og særlig når det er det som gjør at det er umulig eller vanskeligere for deg å være, si eller å gjøre det du ønsker, er det selvsagt helt avgjørende å kunne gi tykke beskrivelser ut fra det konkrete, situerte, spesifikke og partikulære. Det er den amerikanske sosialantropologen Clifford Geertz (1926–2006) som er opphavsmann til begrepet om tykke beskrivelser. Hos Geertz betyr dette at den sammenheng en handling inngår i, må med i beskrivelsen av den om man skal gi en god forklaring av hva handlingen betyr. Men det å argumentere for en endring av urettferdige betingelser vil jeg hevde at man gjør best ut fra en henvisning til universalitet, ut fra rettferdighet med henvisning til en felles standard og en felles kunnskapsbase som skal gjelde for alle.

Skolen er et sted der man kan legge grunnlaget for og bygge en samfølelse, en opplevelse av fellesskap. I hvor stor grad må man være lik hverandre for at det skal være mulig? Hvor forskjellige

kan man være, sosialt, kulturelt og økonomisk? I Norden, med sine velferdssamfunn har det vært en stor grad av homogenitet. Det gjør det enklere å bygge samfølelse og tillit. Dette er poenger vi kjenner fra David Goodheart, en britisk tenker på konservativ side, som har poengtert at økt mangfold i et samfunn kan tære hardt på den sosiale solidariteten (Goodheart 2004, 2017). Vi er ikke like innstilt på å dele godene med dem som har korte røtter i samfunnet, hevder han. Hvilke konklusjoner man velger å trekke av dette, om vi derfor skal holde samfunnene homogene, eller arbeide enda mer og bedre med sosial integrasjon, blir så spørsmålet. Hvordan kan vi legge til rette for at hver og en skal se de andre, både de lengeværende og de nyankomne, både de som er lik meg og forskjellig fra meg, som individer som fortjener min tillit og solidaritet?

I Norge har enhetsskolen historisk sett hatt jobben med å forene unge mennesker på tvers av de eksisterende sosiale og økonomiske forskjellene. Med en viss innvandring til landet over tid har enhetsskolen, i senere år omdøpt til fellesskolen, tatt dette oppdraget videre. Sett fra et globalt perspektiv går dette aldeles utmerket i Norden. Det ser vi stadig europeiske, amerikanske og australske kommentatorer konkludere. Desto nærmere, rent geografisk, vi selv er på de nordiske utdanningssystemene, desto mer kritiske ser det ut til at vi finner grunn til å være. Og det mener jeg er berettiget. Det er ingen grunn til å slå seg til ro med hverken mulighetene som utdanningssystemet vårt gir for sosial og kulturell mobilitet, eller de faktiske resultatene vi oppnår når vi ser på hvordan resultatene fordeler seg i henhold til kjønn, sosial og økonomisk bakgrunn, foreldres utdanningsbakgrunn eller kulturell bakgrunn. Også de nordiske utdanningssystemene reproducerer ulikhet.

En hovedgrunn til at det er viktig å tenke skole ut fra universalisme er at alle barn skal få samme tilgang til kunnskap, uansett

hvor de bor, og uansett hvem de er, fordi det gir mulighet til å være med på å endre verden. Og idealet om universalisme har vært viktig for å bekjempe undertrykking, urettferdighet og mangel på like muligheter for alle. Realitetene viser at vi likevel ikke har fått det helt til i norsk skole, til tross for idealene, som vi fremdeles holder høyt, i alle fall i utdanningspolitiske dokumenter og læreplaner.

Hva kan vi få ut av å tenke kunnskap og danning ut fra partikularitet?

Dersom vi ser på dannelse og kunnskap i nord, kan vi spørre oss om det finnes noen særlige nordlige praksiser, omgivelser eller forståelser. Om blick som man kan ha innenfra, kun fra det som er nord, fra dem som kjenner seg kulturelt og stedlig hjemme i nord, kan ha en innvirkning på hvordan vi forstår kunnskap. Og hva betyr mer konkret landskapet i nord for menneskenes levde liv i nord? Hva betyr terrenget? Det er slike spørsmål jeg ser for meg at den norske filosofen Jacob Meløe, ansatt ved Universitetet i Tromsø fra begynnelsen i 1972, kan ha stilt seg da han begynte å arbeide filosofisk med og ut fra Nord-Norge. Meløe tar ofte utgangspunkt i kystfisket når han beskriver og tenker ut fra praksiser fra nord. Eller også reindriften.

Praktiske livsformer avhenger ofte av landskapet den konkrete praksisen utføres i. Dersom vi ønsker å forstå denne avhengigheten, er det ikke likegyldig hvordan de som handler og det som det handles i – aktørene, praksisene og landskapene –, beskrives. Meløe har altså tatt sitt utgangspunkt i nordlige praksiser når han har utviklet sin handlingsteori, som ellers også er inspirert av filosofer som tyske Martin Heidegger (1889–1976) og østerriksk-britiske Ludwig Wittgenstein (1889–1951). Et generelt og

overordnet poeng hos Meløe er at forståelse av aktører forutsetter forståelse av den verden som aktøren handler innenfor. Altså tar Meløe det samme utgangspunktet som Clifford Geertz, og Meløes beskrivelser er altså i denne forstand å forstå som tykke beskrivelser. Ifølge Meløe er det videre vesentlig at beskrivelsene av aktørens verden er preget av aktørens perspektiv. Hvordan får vi da tilgang til dette? Hva slags grep kan vi rent metodisk ta når vi ønsker å studere virkeligheten til en som utfører en praksis i en bestemt virkelighet som er formet av praksisen? Meløe velger å gå inn i det han kaller «situasjoner», og det er formmessige aspekt ved situasjoner som er hans objekt for undersøkelse. Han tar utgangspunkt i arbeidslivets situasjoner. I arbeidssituasjoner der det snakkes, kan vi finne ut av hvordan språket er innbakt i våre praktiske aktiviteter, og dette gir oss en tilgang til å forstå den som handler og hans virkelighet.

Meløe forklarer i en av sine tidlige nøkkelttekster, *Aktøren og hans verden*, opprinnelig fra 1970, hvordan beskrivelsen av handlinger, forstått som operasjoner en aktør utfører i et gitt landskap, på et gitt objekt, og beskrivelsen av selve landskapet, er avhengige av hverandre. En aktør er en som handler. Objektet er det som aktøren utfører sin handling, sin operasjon, overfor.

Det landskap som skal til for å gi operasjonen dens identitet, og dens legemlige skikkelse, kan vi kalle operasjonenes tautologe landskap, eller dens nødvendige landskap. Operasjonenes tautologe landskap må beskrives slik at det kan gi plass både for operasjonens tautologe gjenstand og for operasjonens tautologe subjekt, dvs. for aktøren (Meløe 1990 s. 137).

Et av eksemplene han benytter, er bærplukking. En bærplukkers (subjektets, aktørens) operasjoner kan ikke beskrives som bærplukking med mindre landskapet kan beskrives som tautologt til

bærplukking. Et landskap som er tautologt til bærplukking, er et landskap som er nødvendig for at bærplukking skal være en mulig handling, og det nødvendige er her at det finnes lyng med bær.

The identity that the berry-picker's tautologous landscape gives to the berrypicker's operations, is their identity as berry-picking, that is, as that activity, with its tautologous point – as distinct from the identity that derives from its place within some larger cluster of practices. And it is the same landscape that gives to the operations their choreography. And giving them both their tautologous point and their choreography, we say that the landscape saturates the operations (Meløe 1983 s. 6).

Ifølge Meløe gir landskapet, og de spesifikke betingelsene i naturen, identitet og koreografi til de konkrete operasjonene, og «metter» operasjonene. På samme måte må landskapet beskrives på en slik måte at det gir rom for de subjektene som opererer i det, og rom til de objektene som operasjonen utføres overfor:

The tautologous landscape of an operation must be described in such a way that it makes room for its tautologous objects and its tautologous subjects as well. The agent and his operations must fit the landscape, and vice versa. (If you describe his landscape in purely physical terms, the agent will come out as a robot, whatever you say about him) (Meløe 1983 s. 6).

Aktøren og hans handlinger (operasjoner) i landskapet må altså beskrives på en slik måte at aktøren, operasjonene og landskapet passer fullt og helt til hverandre. Men ikke bare det, landskapet er en del av operasjonen. Landskapet er ikke utvendig for operasjonen. Beskrivelsen av operasjoner i aktørens verden har på denne måten sitt korresponderende og altså tilhørende utsnitt

av verden. Det å forstå operasjonen er bare mulig fordi det finnes en slik velordnet del av verden. «The agent's necessary world is also the smallest intelligible system within which his operations are intelligible» (Meløe 1983 s. 12).

Hvorfor tok så Meløe i utgangspunktet fatt på en slik handlingsfilosofisk utforskning av forholdet mellom aktør, operasjon og landskap i nord? Det hadde uten tvil å gjøre med at Meløe så det som nødvendig å «gjenreise Nord-Norge», økonomisk og kulturelt (2009 s. 381). Dersom vi knytter den til vårt spørsmål om universelle eller partikulære kunnskaps- og dannelsesideal, er Meløes utforskning et eksempel på hvordan man kan utvikle et grunnlag for partikulær, stedbundet kunnskap. Den form for kunnskap som her ble forsket frem, var viktig for en stedbundet, positiv identitet. En identitet der noen særlige nordlige praksiser legger grunnlaget og slik gir mulighet for stolthet over det man kommer fra, det som er hjemme. Det er ingen tvil om at denne strategien, der premisen legges innenfra kulturen selv, gir bedre og kanskje helt nødvendige og avgjørende betingelser for å kunne lykkes med et identitetsarbeid for de marginaliserte og perifere. Når man som perifer opptrer på den sentrale arena, er risikoen stor for at man forblir marginalisert. Og dette er kulturelle dynamikker som ikke bare angår sted, men også kjønn, etnisitet, sosial klasse og funksjonsdyktighet. Dette er distinksjoner som i høyeste grad gjør seg gjeldende i utdanning, og som legger føringer for tilegnelse av kunnskap.

Hvilke konsekvenser har så mer spesifikt denne tenkningen om det intime forholdet mellom aktør, handling og landskap for hvordan vi kan forstå landskapets betydning for mennesker som bor og lever i det? For mennesker som har et arbeid der spesifikke landskap er en forutsetning for at handlingene som arbeidet består i, skal kunne utføres, gir Meløes handlingsteori en god forståelse av sammenhenger og særlige avhengigheter. Og

det er et godt bidrag til å forstå hvordan aktørers handlinger i deres territoriale omgivelser må beskrives dersom vi skal forstå dem. Det vil si at analysen passer godt for noen praksisformer Meløe peker ut som særegent nordlige, slike som kystfisket og reindriften. Disse virksomhetene avhenger på en særegen måte av landskapene de utøves i.

Men hva med virksomheter som drives i nord som ikke er avhengige av det nordlige landskapet på samme måte? Hva med dagligvarehandel, it-tjenester og helsevesen? På hvilken måte kan eller bør slike virksomheter være grunnlag for identitetsdannelse? Og hvilken status kan i så fall denne type identitet ha, sammenlignet med identiteter som har sitt grunnlag i virksomheter som er avhengige av det nordlige landskapet? Spørsmålet er altså hva slags status analysene av de særlige praksisene skal ha i større sammenheng når vi skal forstå det nordlige. Er de særlige nordlige praksisene, som er avhengige av det nordlige landskapet, privilegerte praksiser når det gjelder nordlig identitet? Er det slik at verdenen til kystfiskeren og reindriftsutøveren i nord har større verdi enn den butikkansattes verden? Det er ting som tyder på at Meløes orientering tenderer i en slik retning. Sagt på en annen måte er det ikke lett å finne trekk ved tenkningen hans som viser at han tydelig ikke kan tillegges en slik tolkning. Og det er etter hvert en eksplisitt moralsk vurdering til stede i hans blikk på hvordan vi som bor her i nord, skal forholde oss til disse privilegerte praksisene: Vi bør bevare forbindelsen til disse praksisene.

I 1990 kom Meløes «Momenter til Nord-Norges teori og beskrivelse» ut i tidsskriftet *Byggekunst, the Norwegian Review of Architecture*, i et temahefte med tittel «Nordfra». Meløe åpner teksten med følgende setninger: «Nord-Norge er kyst og kystfiske. Fisk, fiskebåter og fiskevær, det er sjelen og grunnlaget» (1990 s. 377). Og han fortsetter med å si at meget av alt det andre

som er her, er avledet fra kystfisket, og at dette andre som er avledet fra det, gir mange folk. Disse mange folkene kan det meste av resten avledes fra. «Var ikke havet utenfor Nord-Norges kyst et av verdens aller beste fiskehav, bodde det neppe så mange mennesker her. Og da var det meste av alt det andre heller ikke her» (1990 s. 377).

Disse sammenhengene er ikke belagt med statistikk, og det vises heller ikke til annen empirisk eller historisk orientert forskning. Derfor er det lite som tyder på at det som her sies, er ment som rene fakta-beskrivelser. Den andre setningen i teksten, «[f]isk, fiskebåter og fiskevær, det er sjelen og grunnlaget», gir uansett et inntrykk av at det er Nord-Norges essens eller vesen som er forsøkt beskrevet. Videre går han inn på det særlige livet som har vært levd på kysten av Nord-Norge, der man har drevet kombinasjonsbruk med fiske og jordbruk. Og det blir tydelig at dette livet av Meløe antas å ha hatt en særlig viktig identitets-skapende funksjon: «Denne tette veven av fiske og jordbruk sitter fremdeles dypt i sjelen til folk, enten de selv lever et liv som ligner, eller de er flyttet til byen for å undervise i matematikk eller filosofi» (1990 s. 378).

For meg, som er vokst opp på innlandet i Troms, i Målselvdalen, er dette i liten grad en beskrivelse jeg kjenner meg igjen i. Det Nord-Norge jeg kjenner, er ikke kyst og kystfiske. Det er når det gjelder næringsvirksomhet veldig mye annet. For eksempel er det i innlandet militærleirer med øvingsområder for nasjonalt og alliert forsvar, det er gårdsbruk, skogsdrift og det er servicenæringer. Men jeg antar at denne type innvendinger ikke biter på beskrivelser av hva som er Nord-Norges sjel. Uansett kan en innvending til min innvending være at det finnes analoge praksisformer i innlandet, og at poenget er at mennesker formes av de mulighetene for et livsgrunnlag som det konkrete landskapet gir. Jeg er på ingen måte uenig i dette. Jeg ser at ulike

landskap kan bidra til å forme livsformene til menneskene som bebor landskapet. Og at det kan være tautologe, eller nødvendige, sammenhenger mellom aktører, de operasjonene de utfører, og landskapet operasjonene blir utført i. Og jeg er enig i at disse sammenhengene må beskrives innenfra dersom man skal forstå dem, og dersom de skal bli virksomme i et identitetsarbeid av og for dem som bor i det perifere nord. En slik innsikt vil muligens videre innebære at Nord-Norge burde beskrives som bestående av lokalsamfunn heller enn av ulike næringsvirksomheter, slike som kystfiske, hvis oppdraget er å forstå landsdelen innenfra. Men, dersom dette er generelle poenger og en generell kulturell strategi, som også skal kunne overføres til andre livsformer i landsdelen enn fiskebygden, kan en ikke samtidig hevde at fisk, fiskebåter og fiskevær er sjelen til hele landsdelen.

Mitt poeng er at den form for tilnærming som vi finner hos Meløe, kan innebære å essensialisere nord, eller mer spesifikt, å essensialisere visse praksiser som «Nord-Norge». Og her er vi ved kjernen av det jeg synes er både vanskelig og ukomfortabelt med å skulle tenke fra nord. Det å tenke fra et bestemt sted, et bestemt landskap med bestemte livspraksiser, kan fort innebære å opphøye noen praksiser som mer verdt, mer verdifulle, dersom de altså antas å representere det sanne nord, det egentlige nord. Når noen landskap og praksiser pekes ut som representative, mer egentlige, faller andre landskaper og praksiser, for ikke å si praksiser som ikke har noen bestemte landskaper knyttet til seg, utenfor. De blir mindre interessante, mindre verdifulle. Da fungerer tilnærminger som den vi har sett eksempel på, som ekskluderende og splittende i et geografisk områdes identitetsarbeid, heller enn inkluderende og samlende.

Samtidig er det slik at Meløes bidrag til en forståelse og beskrivelse av Nord-Norge inngikk i en hardt tiltrengt kunnskaps- og kulturkamp i en tid da landsdelens særegne livsformer og

næringsstruktur, eksemplifisert gjennom «fiskarbonden», av storsamfunnet ble ansett som gammeldage og ulønnsomme. Industrialisering av landbruk og fiskeri var ansett som eneste farbare og økonomisk lønnsomme vei. Både de norske sosiologene Ottar Brox og Svein Jentoft, pedagogene Edmund Edvardsen og Jens Ivar Nergård og andre forskere ved Universitetet i Tromsø tok på seg den helt nødvendige jobben med å undersøke de nordlige livsformene. På grunnlag av denne forskningen argumenterte de blant annet for det økologisk og samfunnsøkonomisk verdifulle ved kystfiske og reindrift.

Det har på ulike måter vært viktig å tenke danning i nord ut fra partikularisme, fordi vi ønsker å ta vare på gode livsformer i Nord-Norge. Og skolen er viktig, kanskje den viktigste av samfunnsinstitusjonene, for å ta vare på og videreutvikle det som er særegent for et sted. Det har vært nødvendig å gjøre motstand mot sentralisering og sentralisme. Men vi må passe oss for essentialisering, hovedsakelig fordi det kan fungere ekskluderende heller enn inkluderende for den enkelte. Vi må også være oppmerksomme på faren for å ta fra barn og unge muligheten til å ta del i det som gir dem mulighet til å forandre verden. Vi må bidra til å åpne verden for alle de unge, gi dem muligheter til å være og skape på nye måter. Vi må også spørre oss hva som kan være konsekvensen av å bidra til å lukke de unge inne i identiteter som er mer tilbakeskuende enn orienterte mot her og nå, eller identiteter som det kan synes å ligge lite muligheter og fremtid i. *Særlig* når det gjelder unge i marginaliserte geografiske områder og kulturer må vi være oppmerksomme på dette. Vi må også spørre oss om den erfaringsbaserte stedbundne kunnskapen typisk er av en slik form at den kan brukes av barn og unge til å tenke det som ennå ikke er mulig å tenke, og det som ikke ennå er tenkt. Kan den brukes i frigjøringsprosjekter? Er dette «powerful knowledge»? Og dersom det ikke ennå er det, kan det

bli det? Eller er denne formen for kunnskap med nødvendighet partikulær, taus kunnskap?

Det er all grunn til å anta at det konkrete stedet og omgivelsene har en betydning for den formen for danning som foregår når barn og unge skal finne seg selv og sin plass i verden. Både samfunn, kultur, sted, familie og kjønn spiller avgjørende roller. Hvordan skal vi så tenke om det universelle? Jeg mener at det universelle allerede er i oss, som potensial, fordi vi er mennesker. Dette kan bety at den unge må møte det partikulære, med sine egne (universelle, allmennmenneskelige) evner og disposisjoner, og med det åpnes muligheten for danning. Med universelle, allmennmenneskelige evner mener jeg slikt som tenkeevne, evne til sansning og erfaring, og evne til moralitet. Dersom dette er riktig, blir det skolens oppgave å sørge for at vi blir berørt, både som erkjennende og sansende, følende vesener. Da kan det være mer (heller enn mindre) viktig at vi tar inn over oss at vi er i nord, om enn ikke utelukkende på den måten og med de begrunnelsene vi finner hos Meløe.

Kilder til en annerledes stedspedagogikk?

En handlingsteori med utgangspunkt i spesifikt nordlige virksomheter, slik som den Jacob Meløe har utarbeidet, har vært et av flere bidrag som har bidratt til å reise den kulturelle identiteten og selvtiliten til Nord-Norge som landsdel. Nord og nordlige livsformer har blitt erkjent som verdifulle, ikke minst av nordingene selv. Det preger dagens unge i nord i en slik grad at få av dem skjønner hva debatten står om når enkelte godt voksne nekter å synge musikerens Trygve Hoffs (1938–1987) vakre «Nordnorsk julesalme». De forstår ikke skammen som for noen avdekkes med de følgende strofene:

Verg dette lille du gav oss
 Den dagen du fløtta oss hit.
 Så vi kjenne du aldri vil la oss forkomme
 I armod og slit

Da er det lettere å være med på å feire fisk, fiskebåter og fiskevær. Følgen av å essensialisere spesifikke livsformer, eller spesifikke tidsepoker, kan være at vi lukker oss inne i disse og mister blikk for verdien av andre livsformer og perspektiver. Det er noe av dette den britiske geografen Doreen Massey (1944–2016) har pekt på i sin tenkning om steder.

And then there is «place». In the context of a world which is, indeed, increasingly interconnected the notion of place (usually evoked as «local place») has come to have totemic resonance. Its symbolic value is endlessly mobilised in political argument. For some it is the sphere of the everyday, of real and valued practices, the geographical source of meaning, vital to hold on to as «the global» spins its ever more powerful and alienating webs. For others, a «retreat to place» represents a protective pulling-up of drawbridges and a building of walls against the new invasions. Place, on this reading, is the locus of denial, of attempted withdrawal from invasion / difference. It is a politically conservative haven, an essentialising (and in the end unviable) basis for a response; one that fails to address the real forces at work (Massey 2005 s. 5–6).

Massey har med sine studier bidratt til å nytænke begrepene om rom og sted, relatert til makt, og hun har argumentert mot en essensialiserende eller statisk forståelse av sted. Hennes forståelse innebærer at steder for det første ikke har én identitet, men flere. For det andre at steder ikke er frosne i tid, de er prosesser, og for det tredje at steder ikke er «innhegninger», de mangler

en klar innside og utside. Dersom vi tenker slik om steder, kan kunnskap og dannelse ut fra bestemte steder være frigjørende og åpnende, istedenfor konserverende og ekskluderende. Vi finner altså ikke her en slik binding mellom identitet og moralitet som vi finnes hos Meløe.

Steder blir til ut fra menneskelige blikk, steder har individualitet, og steder er vilkår for menneskets væren. Noen steder er mer, og noen mindre, intensjonalt skapte av mennesker. Men for at noe skal være et sted, må det *forstås* som et sted, av mennesker. Nordlige steder har ofte noe bestemt til felles, at de er perifere. Dette er en forståelse betinget av maktforhold. Fordi det er en menneskeskapt forståelse, kan den også endres av mennesker. Det er nærliggende å hevde at de som har nord som hjem, er i en særlig posisjon til å bidra i endringsarbeidet. Det å søke etter kunnskapsidealene og det særegne ved nord kan fort komme til å bli essensialiserende, konserverende og lukkende. Det er likevel ikke overraskende at vi griper tilbake til våre egen «lokale» historie og tradisjon når vi som periferi føler oss truet utenfra. Dette gjelder enten det er sentralmakten i eget land som oppleves som dominerende og lite lydhør, eller det – fra et norsk og nordisk ståsted – er en global utdanningspolitisk interessant som OECD.

Kunnskap og danning nær Ultima Thule – Hva skal skolen bidra med?

Det er uten tvil bestemte geografiske, samfunnsmessige og kulturelle realiteter som ligger til grunn for de kunnskaps- og dannelsesidealene som har oppstått i nord. Hva skal vi tenke om statusen til disse nordlige idealene i møtet med global utdanningspolitikk? Hvilke av våre egne verdier og idealer vil vi ta med oss videre, og – så langt det er mulig – innarbeide i en felles

kunnskapsbase? Hvilke av de nye strømningene som påvirker oss utenfra, finner vi grunn til å omfavne? Det er vesentlig at vi ikke ukritisk viderefører tradisjonen, og det er vesentlig at vi ikke lukker oss rundt oss selv og vårt eget. Samtidig er det hjemlige, og vår egen og andres verdsetting av det hjemlige, det som gjør at vi opplever tilhørighet og ikke føler oss fremmed i verden. Det å være bundet til det fysiske stedets «tautologiske» praksiser er noe av det som kan være med på å gi identitet og mening.

Kunnskaps- og dannelsesidealene i Norden har vært mer preget av fellesskapstenkning og likhetstenkning enn i de fleste andre deler av verden. Internt i Norden er det likevel ennå slik at skolen reproducerer sosial og geografisk ulikhet. Dette er en utfordring skolen må ta inn over seg, men vi må også innse at skolen ikke alene kan løse de utfordringene som ligger til grunn. Man kan imidlertid arbeide for forståelse og respekt på tvers av sosiale og geografiske strata. Skolen kan bidra til å oppøve samfunnsolidaritet og samfølelse på tvers av de forskjellene som finnes internt i nord, og mellom nord og sør på kloden, på tvers av sosiale, kulturelle og geografiske forskjeller. I hele Norden har man innvandring fra andre deler av verden. Det kulturelle mangfoldet er altså en realitet man må forholde seg til. I Nord-Norge og nord i Norden har den kulturelle variasjonen som lenge har foreligget, med en samisk urbefolkning, en kvensk minoritet og periodevis utstrakt flytting internt mellom landene (Russland, Finland, Sverige og Norge) gitt en noe annerledes situasjon enn i sørlige deler av Norden. Dette har ikke nødvendigvis gitt landsdelen et fortrinn med hensyn til kulturell og sosial anerkjennelse av annerledeshet i skolen (Kristiansen 2014).

Hvordan kan vi svare på spørsmålet om hva det så vil si å dannes til menneske i nord? Danning, uansett hvor den foregår, må ta sitt utgangspunkt i våre medfødte menneskelige evner til tenkning, sansning og medfølelse. Det vil si at det å oppøve

tenkning, sansning og sensibilitet er skolens oppgave. Men det er vanskelig å se for seg en identitetsdanning for barn og unge ut fra ren universalitet. Hjemmet, stedet, landskapene, virksomhetene i den spesifikke kulturen og det spesifikke samfunnet vil måtte spille en rolle. Det er i det partikulære vi gjør oss erfaringer. Det er som personer vi danner oss selv, og dannes. Så vil det finnes ulike meninger om hvorvidt en lokal identitetsdanning skal være en moralsk fordring for barn og unge, slik som vi så det i 70-tallets nordnorske bølge. Hjemme, i nord, har jeg alltid Ultima Thule med meg. Og slik har jeg muligheten til å erfare og være i det partikulære, konkrete og samtidig strekke meg for å overskride det, eller også forlate det.

Noter

- 1 Proposisjonal kunnskap kalles også for «påstandskunnskap», fordi vi typisk kan forme slik kunnskap til påstander. Påstander kjennetegnes av å kunne være sanne eller usanne. Proposisjonal kunnskap kjennetegnes dessuten av at det er kunnskap som kan formuleres uavhengig av en konkret persons mer eller mindre strukturerte sinnsbevegelser og indre opplevelser. Dette skiller seg fra kunnskap som ferdighet, for eksempel det å kunne stå på ski. Det er derfor mulig å skille mellom proposisjonal kunnskap og ferdighetskunnskap gjennom å skille mellom hva man vet, og hva man kan. Ferdighetskunnskap er i sterkere grad knyttet direkte til personen selv, og ferdighetskunnskap vil derfor være avhengig av at man gjør seg erfaringer, at man handler, og dermed får mer trening i å utøve aktiviteten. Hvis det derimot først er slik at noen vet noe, er sannsynligheten stor for at veldig mange andre også vet det samme.

Litteratur

- Bernstein, B. (1999). «Vertical and horizontal discourse: An essay». *British Journal of Sociology of Education*, Årg. 20(2), s. 157–173.
- Brox, O. (1966). *Hva skjer i Nord-Norge? En studie i norsk utkantpolitikk*. Oslo: Pax.
- Gertz, C. (1973). «Thick Description: Toward an Interpretive Theory of Culture». I: *The Interpretation of Cultures: Selected Essays*. New York: Basic Books, s. 3–30.
- Goodheart, D. (2004). «Too diverse? Is Britain becoming too diverse to sustain the mutual obligations behind a good society and the welfare state?» *Prospect*. Hentet fra <https://www.prospect-magazine.co.uk/magazine/too-diverse-david-goodhart-multiculturalism-britain-immigration-globalisation>.
- Goodheart, D. (2017). *The Road to Somewhere: The Populist Revolt and the Future of Politics*. London: C. Hurst & Co.
- Greve, A. (1998). *Her: Et bidrag til stedets filosofi*. Avhandling for dr. art.-graden, Universitetet i Tromsø. Tilgjengelig i fulltekst på <https://munin.uit.no/handle/10037/11881>.
- Kristiansen, A. (2014). *Rom for anerkjennelse i utdanningsystemet*, Oslo: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2011). Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (NKR). Lastet ned 04.05.2021 fra <https://digitalmappe.uit.no/mortenik/wp-content/uploads/sites/665/2019/04/nkr2011mvedlegg.pdf>.
- Løvlie, L. (2013). «Rousseau i våre hjerter». *Studier i pædagogisk filosofi*, Årg. 2(1), s. 1–20.
- Løvlie, L. (2007). «The pedagogy of place». *Nordisk Pedagogik*, Årg. 27(1), s. 32–37.
- Massey, D.B. (2005). *For Space*. London: Sage.
- Meløe, J. (1973) «Aktøren og hans verden». *Norsk filosofisk tidskrift*, Årg. 7(2), s. 133–143.
- Meløe, J. (1983). «The Agent and his World» I: Skirbekk, G. (red.). *Praxeology*. Bergen: Universitetsforlaget, s. 38–69, lastet ned fra <http://www.jakobmeloe.com/publications/>, i denne versjonen s. 1–12.
- Meløe, J. (1990). «Momenter til Nord-Norges teori og beskrivelse».

- Byggkunst, the Norwegian Review of Architecture*, Årg.71(7), Temahefte med tittel «Nordfra», s. 377–381.
- NAOB, det norske akademis ordbok. Hentet fra <https://naob.no/ordbok/sentrum> <https://naob.no/ordbok/periferi>.
- Quinn, A.H. og McKnight Kauffer, E. (1946). *The Complete Poems and Stories of Edgar Allan Poe*. New York: Alfred A. Knopf.
- Schuringa, C. (2020). «The never-ending death of analytic philosophy». I: *Noteworthy – The Journal Blog*, hentet fra <https://medium.com/@christophschuringa/the-never-ending-death-of-analytic-philosophy-1507c4207f93>.
- Young, M. (2008). *Bringing knowledge back in: from social constructivism to social realism in the sociology of education*. London: Routledge.