

Fokus på sosialpedagogikkens teoretiske grunnlag

Hvordan skal vi forstå begrepet sosialpedagogikk i en teoretisk sammenheng?

Af Roger Mathiesen

Innledning

Begrepet sosialpedagogikk blir i dag i stor grad knyttet til et praksisfelt. En konsekvens av dette, er at det ofte er praksisteltet som definerer sosialpedagogikk. Problemet med det kan være at enhver type praksis som utøves av en bestemt profesjon, defineres som sosialpedagogisk praksis. I Norge har sosialpedagogikken en historie både som universitetsfag, og som fag/metodebegrep i sosialarbeiderutdanning.

Sosialpedagogikk er i norsk sosialarbeiderutdanning blitt barnevernpedagogenes fag, på samme måte som sosialt arbeid har blitt sosionomenes fag. Dette ser ut til å ha blitt et element i sosialarbeiderutdanningenes identitetsutvikling. Barnevernpedagogenes arbeidsfelt er et arbeidsfelt som har tradisjoner innenfor institusjoner for barn og unge med psykososiale problemer. Dersom man knytter sosialpedagogikkbegrepet til praksisfeltet alene, kan man definere sosialpedagogikk til å være barnevernpedagogenes praksis. Men siden vi snakker om en profesjon, så forutsetter vi at barnevernpedagogenes praksis er en teoretisk fundert praksis, og at teorien som utdanningen bygger på kan identifiseres som sosialpedagogikk. Dersom jeg har rett i det, må vi bestemme hva som er sosialpedagogikkens teoretiske grunnlag, før vi sier noe om hva som er sosialpedagogisk fundert praksis. Jeg hevder altså at det å identifisere en praksis som sosialpedagogisk, krever en avklaring av hva som er sosialpedagogikkens teoretiske grunnlag. Dette betyr ikke at sosialpedagogikk som fag er gitt en gang for alle.

Hvordan skal vi forstå begrepet sosialpedagogikk i en teoretisk sammenheng?

Jeg forsøker å finne svar på mitt spørsmål ved å gå til den tyske filosofen og pedagogen Paul Natorp (1854-1924). I boka "Sozialpädagogik" blir vi presentert for hans forståelse av det teoretiske grunnlaget i sosialpedagogikken. Vi ser at Natorp også blir omtalt som sosialpedagogikkens "far" (note 1. Se E. Nordland 1986, s. 210). Jeg baserer meg i denne omgang på et begrenset utvalg av boka, og kan derfor kun peke på noe av det teoretiske grunnlaget. Jeg baserer meg også på sekundærlitteratur for å bygge opp under min egen forståelse av Natorp.

Det sosialpedagogiske studiealternativet

Det sosialpedagogiske studiealternativet (SPA) som ble etablert ved universitetet i Oslo, Blindern, i 1974, fikk eksistere i ca. 20 år. Etableringen var et opprør mot den etablerte pedagogikk, og kom i forlengelsen av den etterhvert så omtalte 68-generasjonens opprør. En alternativ tenkning innenfor faget pedagogikk fikk rotfeste i utdanningen ved Oppland

distriktshøgskole på Lillehammer noen år tidligere, og fikk innflytelse på etableringen av det sosialpedagogiske studiet ved universitetet i Oslo. Birgit Broch-Utne (1986) formulerer hovedinnholdet i kritikken slik:

“Kritikken mot den etablerte pedagogikken gikk på dens snevre og dogmatiske valg av positivistiske forskningsmetoder for innhenting av kunnskap. Det som eksisterte, eksisterte i en viss mengde og kunne måles. Metodevalg av hermeneutisk fortolkende art eller med et marxistisk utgangspunkt, ble ikke regnet som god vitenskap. Opprøret mot den positivistiske tenkning var også et opprør for et utvidet forskningsbegrep og metodevalg.” (s. 256)

Denne type kritikk ble ikke bare reist innenfor pedagogikken. Det var en kritikk som rettet seg mot samfunnsvitenskapen generelt. Tilnærmingen til sosialpedagogikken som begrep på 70-tallet kan ses som en logisk følge av denne kritikken. Men begrunnelsen for å ta i bruk begrepet, ligger sannsynligvis mer i begrepets mulighet for å fokusere det sosiale, det samfunnsskapte, enn en bevissthet om begrepets teoretiske forankring. For mange av oss vil marxistisk teori oppleves som sterkt fokusert innenfor sosialpedagogisk tenkning i denne perioden, der kapitalismekritikken ble et grunnlag for å problematisere sosialiseringen av individene. Dermed ble sosialiseringen til samfunnet ofte diskutert som en tilpasning til et kapitalistisk samfunnssystem. På denne måten ble forholdet mellom politikk og pedagogikk synliggjort.

Hvordan er sosialpedagogikken blitt definert?

Når vi ser på hvordan sosialpedagogikk defineres i rammeplanen for barnevernpedagogutdanningen, er det målsettingen for praksis som legges til grunn. Man legger vekt på at sosialpedagogikk innebærer kunnskap om hvordan psykologiske, sosiale, materielle forhold og verdiorienteringer fremmer eller hindrer individers eller gruppers samlede utvikling og vekst. Og videre at denne kunnskapen skal benyttes ved at man gjennom bevisst metodisk arbeid over tid i klientens miljø påvirker det enkelte individ eller grupper til bedre sosial fungering og økt trivsel (Rådet for sosialarbeiderutdanning 1987).

I en dansk psykologisk-pedagogisk ordbok finner man den samme vektleggingen på målsetting med praksis. Her heter det at sosialpedagogikk innebærer bevisst styrte samspillfunksjoner som sikter mot det enkelte individs hele personlighetsutvikling og trivsel, og hvor det ikke bare legges vekt på arbeidet med personen, men hvor også hans omgivelser trekkes inn (familie, skole, arbeidsplass m.v.). Her tilføyes at man, for å oppnå denne målsetting, må arbeide med personenes totale miljø, og som dermed innebærer at man vektlegger et økologisk eller systemteoretisk perspektiv (M. Hansen, P. Thomsen, O. Varming 1981, s. 149, s. 300).

Studieplanene for det sosialpedagogiske studiet ved universitetet i Oslo definerte sosialpedagogikken ved å angi dens objekt. Her ble det pekt på at sosialpedagogikken tar sitt utgangspunkt i sosialisering som overordnet samlebegrep. Når man leser videre i de nevnte studieplanene, framkommer det at det er sosialiseringen innenfor områdene utdanning, oppdragelse og undervisning som er objektet for sosialpedagogikken (PFI 1977, 1979).

Dette mangfold av meninger om hva som kjennetegner sosialpedagogikken, har ført til usikkerhet i fagmiljøer om hva som er definisjonen. Vi kan derfor si at spørsmålet om sosialpedagogikkens identitet, som ble debattert i 70-åra, fortsatt er et aktuelt spørsmål. Dette bekreftes bl.a. av et konstruktivt forsøk fra en barnevernpedagogstudent på å avklare begrepets innhold. Han berører flere av de punkter jeg har vært inne på (O. Hedne, 1993).

Men også nåtidig faglitteratur innen pedagogikk bekrefter behovet for en drøfting av sosialpedagogikken som begrep og teori.

Nyere norsk faglitteratur om sosialpedagogikken

Jeg foretar et meget begrenset utvalg i norsk pedagogisk litteratur som grunnlag for mine kommentarer. Men hovedpoenget her er å illustrere noen av de problemstillinger vi møter i drøftingen av sosialpedagogikkens teoretiske grunnlag.

Høgskoledosent Inge Bø og professor Reidar Myhre vier begge sosialpedagogikk som teori relativt liten oppmerksomhet i sine siste bøker, men det de sier om sosialpedagogikk, fortjener kommentarer. Inge Bø har valgt å redusere fokus på sosialpedagogikken i sin siste bok, sett i forhold til en bok han ga ut i 1989. Det er en tendens hos begge at de vektlegger en karakteristikk av sosialpedagogikk hvor samfunnet får primær betydning i forhold til individet. Framstillingen kan gi inntrykk av at det i sosialpedagogikken eksisterer et motsetningsforhold mellom individ og samfunn ved at individet tillegges mindre verdi. Individets mål er kun delfunksjoner i en helhet, og individet er en abstraksjon fik fysikerens atomer, sier Bø med referanse til Paul Natorp (I. Bø, 1989, s. 262). Jeg kan ikke se at R. Myhre viser til P. Natorp i sine to bøker som jeg her refererer til.

Hos I. Bø (1989) gis det en differensiering av begrepet sosialpedagogikk. Han snakker både om en moderat og en autoritær form for sosialpedagogikk. Sistnevnte karakteriseres som totalitærstatens sosialpedagogikk (s. 265). Her sidestiller Bø både nazisme, fascisme og kommunisme. Dette er en forståelse som ligger nært opp til R. Myhre (1988) hvor et politisk ideologisk perspektiv blir et sentralt utgangspunkt for å forstå pedagogikken. Myhre beveger seg fra en sosialpedagogikk knyttet til reformpedagogikken, til en marxist-leninistisk orientert pedagogikk, eksemplifisert gjennom A. Makarenkos (1888-1939) kollektivpedagogikk (s. 128, se også R. Myhre, 1994, s. 115). I. Bø (1995) sidestiller også sosialpedagogikk og kollektivpedagogikk. Her bruker han bildet med leirklumpen som skal formes og tilpasses, noe som indikerer den autoritære tendensen (s. 62).

Begge forfatterne gir oss inntrykk av at det i individualpedagogikken ligger en sterkere fokusering på enkeltindividets verdi enn innenfor sosialpedagogisk tenkning. Her må imidlertid presiseres at begge forfattere også viser hvordan individualpedagogikken har en historie knyttet til en liberalistisk tenkning hvor egosentrert forståelse resulterer i egoisme. Her er vi kanskje også ved forklaringen på hvorfor I. Bø og R. Myhre framstiller sosialpedagogikken på den måten vi har vist. De refererer til resultater av den virksomheten som angivelig er sosialpedagogisk. Men spørsmålet vi må stille oss, er om det er sosialpedagogikk de snakker om, når de henviser til empirien.

Sosialpedagogikk i dansk faglitteratur

Jeg vil her kun kort vise til Benny Lihme (1988) som drøfter sosialpedagogikkens vesen, og som sterkt opponerer mot den praksisisme som knytter seg til forståelsen av sosialpedagogikken (se f.eks. s. 44). Dermed opponerer Lihme mot den utvikling som jeg har vist eksisterer bl.a. i Norge. Lihmes forståelse av sosialpedagogikkens vesen har mye til felles med den forståelse som vi finner hos Bent Madsen (1993). Begge knytter integrasjonsbegrepet til sosialpedagogikken. Paul Natorp blir ikke presentert hos disse forfattere. Madsen trekker inn Habermas i sin drøfting av sosialpedagogikken, noe som kanskje kan sies å være i forlengelsen av den tyske, kritiske idealisme som Natorp representerer. Madsen og Lihme viser videre hvordan sosialpedagogikken har vokst fram som et behov i samfunnsutviklingen (note 2), og hvordan sosialpedagogikken har endret innhold i

sine målsettinger avhengig av de dominerende trekk i samfunnsutviklingen. Som vi skal se, berører dette et sentralt problem i sosialpedagogikken, nemlig begrunnelsen for og dermed gyldigheten av formål. Målgruppen for det sosialpedagogiske arbeidet har i utgangspunktet, historisk sett, vært de som faller utenfor i samfunnsutviklingen. Fortsatt er dette en sentral målgruppe.

Paul Natorp i en idehistorisk og vitenskapsteoretisk sammenheng

For bedre å forstå Natorps teoretiske utlegninger, kan det være fruktbart å sette ham inn i en idehistorisk og vitenskapsteoretisk sammenheng. Han ble født 24. januar 1854 i Düsseldorf, og var fra 1893 professor i filosofi og pedagogikk ved universitetet i Marburg. Han døde 17. august 1924 i Marburg. Han er en av representantene for den kritiske idealismen, et nykantiansk miljø forankret i Marburgerskolen. Her stod arbeidet med aktualiseringen av Kants filosofi som vitenskapelig metode, sentralt. Når vi snakker om det ny-kantianske miljøet, har det en viss betydning å nevne at Marburgerskolen har sitt særpreg. Det er altså ikke noe entydig forståelse av Kant i de ny-kantianske miljøene (se J. Jørgensen, 1918, s. 18). En annen representant for denne skolen er den 20 år yngre Ernst Cassirer (1874-1945). Både J. Habermas og P. Bourdieu sies å være inspirert av Cassirer (D.Østerberg, 1994, s. 12). Det er grunnlaget for mitt utsagn om at Madsens referanser til Habermas, kanskje kan sies å representere en videreføring av Natorps tenkning.

Erkjennelsesteorien

Vi kan gjennom Natorps bruk av begrepene ide, fornuft og erfaring, knytte an til Kants tanker om motsetningen mellom rasjonalismen og empirismen. Ved å trekke ut det beste fra dem begge, dannet Kant et helt nytt erfaringsbegrep. Utgangspunktet for dette, er det erkjennelsesteoretiske problem hos Kant. Dette er formulert i spørsmålet "Hvordan er erkjennelse mulig?" Kant var, i motsetning til skeptisismen, overbevist om at det var mulig å komme fram til en vitenskapelig erkjennelse, en objektiv, gyldig erkjennelse. Dette blir filosofiens første grunnproblem, og filosofien er dermed den vitenskap hvor dette problem må behandles. Men filosofi er i denne sammenheng noe spesielt. Det er ikke snakk om å lære filosofi, men å lære å filosofere. Dette var sentralt for Marburgerskolen (J. Jørgensen 1918, s. 19). Det å lære å filosofere, innebærer at man lærer metoden for å nå gyldig kunnskap. Den transcendentale metode blir av Marburgerskolen betraktet som det vesentligste i Kants filosofi. Det er selve den fundamentale metode i spørsmålet om hva som er gyldig kunnskap, ja, i behandlingen av alle filosofiske problemer. Marburgerskolens forståelse av den transcendentale metode, er bl.a. det som skiller dem fra andre nykantianske miljøer (ibid., s. 20). Enkelt framstilt, og slik jeg forstår dette, vil utgangspunktet i den transcendentale metode være tenkningen (ideen). Ideen framstår som en hypotese som skal bestemmes/begrundes. Ideen aktualiseres på grunnlag av erfaringen ved at man stiller spørsmål ved det som er. Man stiller altså spørsmål ved det som framtrer for oss som erfaring. Men vi stanser ikke opp ved erfaringen som begrunnelse for kunnskapen. Vi må gå utover erfaringen. Dette blir en kontinuerlig prosess, hvor målet er å komme fram til en enhet, syntesen, ideens enhet. Denne ideens enhet framstår da som vår erkjennelse i tid og rom. Men i neste øyeblikk er denne erkjennelsen blitt en ny ide (hypotese), som er utgangspunktet for den videre erkjennelsesprosessen. På denne måten vil virkeligheten være avhengig av vår erkjennelse, dvs. at den ikke kan eksistere uavhengig av vår erkjennelse. Jeg vil komme inn på forståelsen i den transcendentale metode gjennom den videre framstillingen av Natorp, bl.a. i forbindelse med Natorps kritikk av materialismen.

Praktisk filosofi

Den praktiske filosofi angir et annet område enn den teoretiske filosofi. Med den praktiske

filosofi er vi kommet over i viljens område og etikken. Også her er utgangspunktet å finne i Kant. I “Kritikk av den rene fornuft” formulerer Kant det som karakteriseres som filosofiens andre grunnproblem: “Hva skal jeg gjøre?” Med oppstillingen av dette problem konstitueres etikken, sier Jørgensen (1918, s. 78). Jørgensen viser hvordan handlings- og viljesbegrepet står i et innvendig forhold til hverandre. Det er kun når det ligger en bevisst vilje bak at man egentlig snakker om en handling, til forskjell fra f.eks. en refleksbevegelse. Dette vil med andre ord si:

“...kun hvis jeg har satt bevegelsen som formål, før jeg utførte den, er bevegelsen villet. Det karakteristiske ved viljen er altså, at den setter seg formål... Forutsetningen for det etiske problem er altså at man kan sette seg formål, dvs. at man kan ved hjelp av viljen bestemme at noe som ikke er, skal være. Men hva er det som skal være? Hvilke formål skal jeg sette meg? Slik kan vi formulere det etiske grunnproblem.” (ibid., min oversettelse fra dansk).

Dette forutsetter også at viljen erkjennes som fri, dvs. at jeg kan sette meg de formål jeg ønsker. Det gjøres i denne forbindelse en presisering om at mennesket er mer enn et naturfenomen. Dersom mennesket er et rent naturfenomen, vil det etiske problem bli illusorisk (ibid., s. 79). Marburgerskolen stiller så spørsmålet om det finnes et “Faktum der Wissenschaften” som gjør det etiske problem berettiget, og svarer med å vise til åndsvitenskapene. Teoriene om det som er, finnes i naturvitenskapene, og det er her Marburgerskolen finner det metodiske grunnlaget for den teoretiske filosofien. Teoriene om det som skal være, finnes i åndsvitenskapene, og her står rettsvitenskapen i en særstilling. Kjennetegnet for åndsvitenskapene er at de i stor grad dreier seg om formål for menneskene. Dermed har vi to grunnleggende problemstillinger: Spørsmålet om hvordan erkjennelse er mulig, er grunnlaget for det logiske problem. Spørsmålet om hva som skal være, er grunnlaget for det etiske problem (ibid., s. 80).

Sosialpedagogikkens utgangspunkt

Jeg forsøker å framstille noen av hovedargumentene i Natorps bestemmelse av sosialpedagogikken.

Natorps hovedintensjon i boka framkommer i undertittelen: Å utvikle teori om viljens dannelse på grunnlag av fellesskapet. I forordet til første utgave karakteriserer han vekselvirkningsforholdet mellom oppdragelse (hvor viljesdannelsen er kjernen) og fellesskap/samfunn som en av de mest sentrale spørsmål i sin samtid. I forordet til fjerde opplag, aktualiseres dette spørsmålet ytterligere ved at Natorp peker på erfaringen med den 1. verdenskrig. Spørsmålet om forholdet mellom individ og fellesskap er med denne erfaringen blitt et spørsmål om liv og død, sier han. Menneskehetens liv og død henger på denne problemstillingen (note 3. Jvf. Natorp, 1974, s. 22). Spørsmålet om hva som karakteriserer forholdet, ønsker han å gi et begrunnet svar på (ibid., s. 8). Natorps intensjon er ikke å svare på spørsmål om hva som er eksistensgrunnlaget for fellesskapet. Forskningen retter seg mot hva fellesskapet betyr for den bevisste væren/erkjennelsen.

I innledningen til kapitlet om oppdragelse og samfunn, heter det at mennesket bare kan bli til menneske gjennom det menneskelige fellesskap. Man har også stilt seg spørsmålet hva det vil bli av mennesket dersom det vokste opp utenfor all innflytelse fra det menneskelige fellesskap, sier Natorp. Han gir selv svaret ved å fastslå at mennesket da med sikkerhet ville synke ned på dyrets nivå. Problemstillingen blir imidlertid kunstig fordi menneskene ikke vokser opp enkeltvis. Men de vokser heller ikke opp under like betingelser. Den enkelte vokser opp under en mangeartet påvirkning fra andre, og i stadig tilbakevirkning på slik innvirkning (ibid., s. 90). Kort sagt konstaterer Natorp her at individet lever i et komplekst vekselvirkningsforhold i et menneskelig fellesskap. Derfor, sier han, er det enkelte menneske

bare en abstraksjon lik fysikerens atomer. I en slik sammenheng far dette utsagn en annen mening enn den mening det far når I. Bø (1989) refererer til det samme (se tidligere). Hva som gjør mennesket til menneske, kan derfor ikke forklares ved at det først eksisterer som enkeltindivid, for deretter å gå i fellesskap med andre. Mennesket er ikke menneske uten dette fellesskap, sier Natorp (ibid.). Han sier videre at den individuelle, bevisste væren som sådan er entall. Men dersom man betrakter den individuelle, bevisste væren som noe privat, noe som ikke kan oppnå likhet med en annens bevisste væren, så vil man ikke bare ende i etisk egoisme, men også uungåelig ende i teoretisk solipsisme (den oppfattelse at en eget jeg er det eneste eksisterende, RM) (ibid. s. 91).

Dette kan vi karakterisere som ontologien hos Natorp, dvs. teorien om hva som er den vesentlige bestemmelsen av mennesket. Vi ser således at Natorp ikke bare har en erkjennelsesteoretisk drøfting, men en ontologisk drøfting som går parallelt. Denne ontologien framstår dermed som et utgangspunkt i sosialpedagogikken.

Individ og fellesskap som gjensidige forutsetninger

Ut fra denne forståelse om individ og fellesskap som en indre enhet, ser vi dermed klart logikken i utsagnet hos Natorp om at en opphøyelse til fellesskapet (nivåmessig fra isolert individualisme, RM) er en berikelse av selvet. Lovmessighetene i dannelsen av innholdet i all vår erkjennelse, er erkjennelsens egne lovmessigheter, sier Natorp. Dette er individualismens ekte betydning. Dette utelukker ikke fellesskapet, det inkluderer fellesskapet med nødvendighet. Mot dette argumenteres det da; sier Natorp, at man med dette forholdet til fellesskapet, avkorter individualiteten istedet for å befri den. Dette er som om jeg, når jeg ser ut av vinduet og ser en venn i det fjerne, skulle mene at alt det jeg ser der ute, i realiteten er malerier på veggene i rommet, svarer Natorp (ibid., s. 92). For å forstå bedre hva Natorp mener i denne sammenheng, kan vi knytte an til det sentrale begrepet om kontinuitet. Dette betegner, slik jeg ser det, prosessen mot stadig større enhet i erkjennelsen. Dette er en lovmessighet i flere vekselvirkningsforhold, sier Natorp. Det er ikke slik at de enkelte i sin bevisste væren isolerer seg fra hverandre, det er snarere slik at de enkelte slutter seg mer og mer sammen (erkjennelsesmessig), fordi utviklingen har denne tendens mot enhet i seg, mot ideens enhet (ibid.). Dette framstår dermed også som en av de grunnleggende forutsetninger for forskningsoppgaven, og bygger på et av grunnprinsippene i den transcendentale metode, der målet er å finne fram til det som forener mangfoldet og kompleksiteten i tilværelsen. Natorp snakker om syntesen av mangfoldet (ibid., s. 92-93). Med det har Natorp også omtalt erkjennelsesprosessen som syntetisk.

Ser vi dette i forhold til problemstillingen om viljesutviklingen, vil det framstå som sentralt å kjenne betingelsene for utviklingen av erkjennelsen om det som skal være. Det blir sentralt å kjenne betingelsene for oppdragelsen som legger grunnlaget for den bevisste vilje, dvs. den egentlige handling. Viljesdannelsen er både utgangspunkt og resultat i og med den gitte forutsetning om vekselvirkning mellom individ og fellesskap.

Natorp betoner den individuelle variasjons betydning for kvaliteten på fellesskapet. Ekte fellesskap vil kunne forløse individualiteten, sier han (ibid., s. 181).

For å eksemplifisere sin forståelse, argumenterer Natorp i forhold til prinsipper i sosialismen, og trekker inn forholdet mellom generalisering og individualisering. Formidlingen mellom generalisering og individualisering ligger i kontinuiteten forstått på den måten at jo rikere individualiteten utvikler seg, desto mer utviklet blir fellesskapet (ibid., s. 180). Fellesskapbetyrverkenoppløsningavindividualiteten i en stivnet, udifferensiert enhet, eller det enkelte individ stående i et ytre forhold til enheten. Enhet (fellesskap) er grunnlagt

på det autonome individs tilslutning, viljesmessig og i bevisst væren (ibid., s. 181). På denne bakgrunn kan derfor Natorp, uten å bli anklaget for å ville uniformere eller tilpasse (som en motsats til danning) individene, peke på at målet for oppdragelsen er fellesskapliggjøringen og en moralsk utvikling av hele livet. Her er også innbefattet det økonomiske og politiske liv, men på en slik måte at disse (det økonomiske og det politiske, RM) er middel for de edlere hensikter som ligger i utfoldelsen av menneskeheten (ibid., s. 215). Problemet i sosialvitenskapen har vært denne utvendiggjøring av forbindelsen mellom individ og felleskap. Oppdragelseslæren vil derfor også feile i sin oppgave, sier Natorp, dersom den ikke erkj enner som grunnsetning at oppdragelse og samfunn (fellesskap) betinger hverandre. Det eksisterer overhodet ingen oppdragelse uten felleskapet (ibid., s. 90).

Eksisterer det en moderat og en autoritær form for sosialpedagogikk?

I. Bøs (1989) utsagn, med referanse til Natorp, om at de individuelle mål bare er en delfunksjon av helheten, framstår som tatt ut av sin sammenheng. Utsagnet kan tolkes som om samfunnets mål er gitt for individet, og at individets mål derfor bare kan være delfunksjoner på vei mot dette gitte, overordnede mål. En slik tolkning vil kunne bygge opp under den autoritære tendens som I. Bø og R. Myhre tillegger sosialpedagogikken innenfor bestemte kontekster. Jeg oppfatter Bø og Myhre slik at de ser en autoritær utviklingsmulighet i sosialpedagogikkens intensjon. På det grunnlag omtales sosialpedagogikken som henholdsvis moderat og autoritær. Jeg bestrider ikke det potensielt autoritære som generell problemstilling i pedagogikken, det er nettopp den problemstillingen som aktualiserer den praktiske filosofien. Men Bø og Myhre knytter dette som et kjennetegn (dvs. som del av bestemmelsen) ved sosialpedagogikken, og det er der problemet med deres forståelse ligger.

En moderat sosialpedagogikk er ifølge Bø (1989) kjennetegnet av en frivillig innordning under fellesskapet. Det skjer gjennom et "jag vil" som kommer innenfra (s. 265). Motsetningen, og dermed kjennetegnet på den autoritære, tvangspregete, sosialpedagogikk, finner han ved å sitere Bucharin:

"Den bolsjevikiske filosofi lærer at ene og alene det kollektivt upersonlige har virkelig eksistens, og at individet derimot ikke er noe som er gitt av naturen, men en fantasiskapelse. Denne høyere, denne sanne enheten, massen, er en organisk sammensmelting av individene til økt aktivitet; den enkelte er bare en del, et ledd, uten selvstendig tilværelse" (ibid.).

Bø sier dette er uttrykk for det samme som Hitlers utsagn: *"Du bist nichts, dein Tlokk ist Alles"*. Bø blander dermed sammen det politisk ideologiske med det filosofiske grunnsyn som ligger i forståelsen av hva individet er (ontologisk). I Bucharins utsagn ligger det et filosofisk grunnsyn forankret i ontologisk kollektivism. Han avviser at forståelsen av individet kan ligge i en ontologisk individualisme ved å hevde at individet som personlighet ikke kan være gitt av naturen, det vil være en fantasiskapelse. Dette er en analog forståelse til Natorps utsagn om at det tenkte, isolerte individ blir en abstraksjon.

Dette er imidlertid den eneste analogien vi også kan trekke mellom Bucharins og Natorps forståelse. Nå skal ikke innholdet i marxist-leninistisk filosofi være hovedpunkt i denne artikkelen. Jeg vil allikevel peke på at I. Bøs valg av Bucharin som representant for marxist-leninistisk filosofi, er et lite representativt valg. Bucharin har andre uttalelser enn de Bø refererer til som er langt mer avslørende for hans manglende filosofiske skolering (note 4). Lenin hevder at Bucharins synspunkter kun med store reservasjoner kan karakteriseres som fullt marxistiske. Grunnen til dette, sier Lenin, er at Bucharin aldri har studert dialektikken, og aldri helt forstått den (Lenin 1971, bd. 36, s. 595).

Kritikk av materialismen

Natorp skiller seg fra marxistisk erkjennelsesteori i et vesentlig spørsmål, nemlig spørsmålet om det materielles primære eksistens i forhold til ideene. Dette er hovedpoenget i marxistisk kritikk av idealismen som filosofi. Natorp sier at denne kjedelige krangel (der ode Streit) om de materielle eller de åndelige faktorerers forrang, slettes noe ut dersom man vektlegger den indre, lovmessige sammenheng mellom ideene og de materielle betingelser. Han gir anerkjennelse til den materialistiske historieoppfatningens påpekning av dette forhold. Ideen blir bare et tomt ord, og synker ned til en innholdsløs frase dersom man ikke ser forholdet mellom ide og de materielle betingelser. Denne innsikten har den materialistiske historieoppfatningen gitt et betydelig forarbeid til, sier han (1974, s. 170). Samtidig holder han fast ved at virkeligheten bare kan eksistere gjennom vår erkjennelse av den. Her bør man presisere, for at man ikke skal forveksle dette standpunkt med en subjektiv idealisme, at den virkelighet vi snakker om, er en formidlet virkelighet. Derfor blir språk og andre symboler så vesentlig som formidlere av vår erkjennelse av virkeligheten. Problemet i den materialistiske historieoppfatningen, vil Natorp hevde, er at lovmessigheten om den indre sammenheng mellom ideene og de materielle betingelser, innebærer at bevisstheten er det materielle, og at den skal avledes av det materielle. For å utdype Natorp på dette punkt, kan vi minne om den kritiske idealismens forståelse av erfaring som grunnlag for kunnskap.

Erfaring alene kan ikke være grunnlaget for vår kunnskap. Å avlede fra det materielle, som Natorp her sier, kan derfor tolkes som en kritikk mot en slik forståelse. Dette blir således kritikk av det Natorp oppfatter som en reduksjonisme i den materialistiske historieoppfatningen. Feilen i sosialvitenskapen og den naturvitenskapelige materialismen, er den totale mangel på erkjennelseskritikk, en byrde det spiritualistiske standpunkt også må bære, sier Natorp (1974, s. 170-171).

Denne presisering av Natorps forhold til den materialistiske historieoppfatning, er en presisering i forhold til sosialpedagogikkens identitet. Sosialpedagogikken ble i 1970-årene ofte knyttet til det "paradigmet" Natorp kritiserer. Det må derfor være lov å antyde at det ikke er en selvfølge å knytte sosialpedagogikken til marxist-leninistisk filosofi. Men som Natorp sier, ligger det en viktig erkjennelse i den historiske materialismen om den lovmessige sammenheng mellom ideen og dens materielle betingelser. Natorp har sikkert et poeng når han peker på mangelen av erkjennelseskritikk i materialistisk filosofi. Det er ikke dermed gitt at kritikken rammer Marx. Dialektikken er en vesentlig del av marxistisk filosofi. En indikasjon på at Natorp ser denne dialektikken kommer fram når han peker på at den materialistiske historioppfatningen tilsynelatende lener seg til ideen, til og med til den moralske ide (der sittliche Idee). Og han stiller dermed spørsmål om graden av materialisme i den materialistiske historieoppfatningen. Sagt på en annen måte antyder han at selv om man gjerne vil være materialist, og tror seg å være det, så er det ikke sikkert at man er seg helt bevisst i hvilken grad man faktisk er det (ved å lene seg til ideen) (ibid., s. 168, 170).

Natorps kritikk av materialismen aktualiserer temaet erkjennelseskritikk. Erkjennelseskritikken som tema er med på å gi sosialpedagogikken dens identitet. For å konkretisere, eller aktualisere, denne problemstillingen, kan vi antyde at en erkjennelseskritisk drøfting vil kunne problematisere f.eks. anvendt atferdsanalyse, som teoretisk bygger på radikal behaviorisme. Poenget med denne problemstillingen har selvfølgelig sammenheng med vårt spørsmål innledningsvis, om det er tilfredsstillende å bestemme sosialpedagogikk som den praksis sosialarbeidere utøver. Er det tilstrekkelig å bestemme sosialpedagogikk ut fra en målsetting om sosial integrasjon, slik at det teoretiske grunnlaget for metodene man anvender i denne integreringen blir sekundære i bestemmelsen?

Eller vil bestemmelsen av hva sosialpedagogisk praksis er, bestemmes gjennom en erkjennelseskritisk drøfting av ulike metoders erkjennelsesteoretiske posisjon i forhold til Natorps forståelse?

Dialektisk materialisme og kritisk idealisme

Som nevnt synes Natorp at diskusjonen om hva som er erkjennelsens primat, det materielle eller ideene, er en kjedelig diskusjon. Det kan være interessant, før vi avslutter diskusjonen av forholdet mellom kritisk idealisme og materialistisk filosofi, å se på enkelte sammenfallende punkter mellom den kritiske idealisme og den dialektiske materialismen i spørsmål om erkjennelsesteori. Kant benytter seg av begrepet asyrtotisk når han skal karakterisere erkjennelsesprosessen uendelighet. Den russiske psykologen S.L. Rubinstein, som er sentral innenfor virksomhetsteorien, bruker det samme begrepet når han skal karakterisere erkjennelsen som en prosess. Han sier at erkjennelsen asyrtotisk nærmer seg adekvansen (1976, s. 55). Lenin formulerer seg på samme måte ved å si at menneskelig erkjennelse (knowledge) er ikke (eller følger ikke) en rett linje, men en kurve som uendelig nærmer seg en rekke sirkler, en spiral (1971, Vol. 38, s. 361, se også s. 195). Dersom vi ser på Rubinsteins og Lenins oppfatning av sannhetsbegrepet, ser det imidlertid ut til å være en viktig forskjell. Rubinstein sier at sannheten som sådan ikke eksisterer utenfor eller ved siden av menneskets erkjennelsesvirksomhet (ibid., s. 38), mens Lenin sier det er ubetinget at denne sannhet eksisterer, uavhengig av vår bevissthet (1982, s. 125). Rubinsteins forståelse er her svært lik Natorps forståelse, og det er mulig å finne flere likhetspunkter, bl.a. i omtalen av språkets betydning. Hensikten med denne diskusjonen, er å antyde at det eksisterer helt andre forbindelser mellom dialektisk materialisme og Natorps forståelse av sosialpedagogikkens teoretiske grunnlag, enn de som I. Bø og R. Myhre har forsøkt å antyde ved å trekke inn marxistisk-leninistisk filosofi. Dette gir oss dermed en ide, for å bruke den kritiske idealismens begrep, om noen linjer vi kanskje kan følge i bestemmelsen av sosialpedagogikkens teoretiske grunnlag.

Ide og erfaring

Vi kan i denne diskusjonen om forholdet til materialismen også se nærmere på Natorps forståelse av forholdet mellom ide og erfaring. Vi ser at erfaringsbegrepet er sentralt i hans teori om viljesdannelsen. Det kan virke som om viljesdannelsen skjer gjennom erfaringen. Dette blir delvis riktig, men bare delvis, i den forstand at erfaringen er viktig for viljens utvikling. For Natorp blir det vesentlig å peke på hvordan den indre forbindelse mellom ide og erfaring kan forstås i det sosiale liv. Den fornuftsmessige (rasjonelle) utforming av det sosiale liv kan bare skje gjennom den sosiale orden, hvor det sosiale livets viljesform synliggjøres. Dette forholder seg imidlertid til materien, til det økonomiske arbeid, til teknikkens framskritt som igjen bygger på kunnskapen om naturen. Med dette er sammenhengen i prinsippet gitt, sier Natorp. Det viser den indre, lovmessige forhold mellom den praktiske og den teoretiske erkjennelse, dog ikke slik at den første løser seg opp i den siste, slik man ser innenfor materialismen, sier han (ibid., s. 168). Natorps utsagn her underbygger min oppfatning om at hans kritikk av materialismen, rammer en vulgærmaterialistisk tenkning.

Prinsippet om den indre avhengighet og vekselvirkning mellom de faktorer vi har nevnt foran, innebærer at erkjennelsesprosessen fortsetter i det uendelige. Derfor aksepterer ikke Marburgerskolen begrepet om den absolutte sannhet, dvs. at det eksisterer en sannhet. En vanlig misforståelse i kritikken av den kritiske idealismen er at ideen er noe som eksisterer selvstendig bak tingene, dvs. at ideene er mer virkelige enn tingene. I den kritiske idealismen er ideen den erkjennelse som er nådd i tid og rom, men som i neste øyeblikk kan bli en

hypotese, en oppgave for en nærmere begrunnelse. Ideen går utover erfaringen, det er et sentralt prinsipp i den transcendentale metode. Erfaringen er et nødvendig, men ikke et tilstrekkelig moment i vår erkjennelse av det som er. Dette kan vi også knytte an til prinsippet om at det som er, ikke nødvendigvis er det som skal være.

Individet som handlende i fellesskap

Vi har pekt på Natorps grunnleggende forståelse om vekselvirkningen mellom individ og fellesskap. Dette er grunnlaget for å nå en enhet. Den bevisste væren/erkjennelsen har, som nevnt tidligere, en tendens som går mot enhet, ideens enhet (Einheit der Idee). Her ser vi en linje tilbake til Platons begrep om eros, som innebærer forståelsen av at vi har en lengsel i oss mot stadig å skue det vakre, det gode og det sanne (G.Skirbekk, 1972, se s. 45). Natorp snakker om at det skapes en kraft gjennom erkjennelsens sammenslutninger. Natorp uttrykker seg noe komplisert i denne forbindelse. Han sier at erkjennelser (Bewusstsein und Bewusstsein) ikke utelukker hverandre, men slutter seg sterkere sammen (P. Natorp, 1974, s. 92). Dette har jeg også vært inne på tidligere. Men det som her blir en viktig presisering, er at Natorp ikke ser dette som en naturlovsmessighet, noe som går sin gang av seg selv. Det forutsetter et virksomt individ som forstår betydningen av det å være handlende i verden, og som forstår betydningen av å søke de andres (i fellesskapet) forståelse, slik at man kan ta del i hverandres forståelse av verden som alle i fellesskapet henter sin kunnskap fra. Under disse forutsetninger vil man kunne nå denne enhet. Dette er den virkelige dannelse. Vi ser at Natorp bruker uttrykket "Bewusstseinstätigkeit", noe jeg tolker som uttrykk for denne forutsetning om det aktivt, handlende subjekt i fellesskapet. For den som er kjent med virksomhetsteori, er det jo interessant å bemerke at han snakker om erkjennelsesvirksomhet (Tätigkeit).

Virkelig dannelse karakteriseres av denne vekselvirkningen i perspektivtagning. Det er det motsatte av en formidling av dødt stoff, hvor den ene underlegger seg den andre. Det er bare det selvstendige livet som kan skape et utviklet liv. Dette innebærer en intensiv, virksomhet hos den enkelte, der de enkelte i fellesskapet krever av hverandre (ibid., s. 93).

Dannelse som formidling

Natorp uttrykker ikke en visjon om et endelig samfunn, et slags Utopia der menneskene endelig er frie. Natorp argumenterer mot den forståelsen som ligger i den "vitenskapelige sosialismen" om et endelig samfunn. Dette er på linje med metafysiske drømmer i en barnslig vitenskap, sier han (ibid., s. 183). Dette er en viktig avklaring fordi Natorp også snakker om en frigjøring. Det ligger en frigjøring i det å bli klar over at ens oppfatninger er formidlete oppfatninger. De er formidlet av et fellesskap i et fellesskap. Å forstå denne avhengigheten gir mulighet til å beherske innholdet. Å forstå innholdet gir den kompetansen som er nødvendig for å utvikle fellesskapet. Selv en menneskelig iakttagelse vil ikke kunne utvikle seg utenfor det menneskelig fellesskap, sier Natorp. Menneskenes iakttagelser er innholdsmessig påvirket av de behov mennesket har stått overfor gjennom menneskehistorien, er overlevet psykisk og blitt innhold i den bevisste væren. Det ville være utenkelig, sier Natorp, at kaoset av inntrykk kunne bli ordnet i en objektverden som barnet alene, gjennom egne iakttagelser, kunne mestre tilegnelsen av. Dette kaos av inntrykk betinger samhandling mellom mennesker for å bli forstått, det krever bearbeiding sammen med andre. For pedagogikken er denne kjennsgjerning av fundamental betydning, sier Natorp. Det vil ikke kunne eksistere en oppdragervirksomhet uten erkjennelse av denne kjennsgjerning (ibid., s. 94).

I denne sammenheng blir språket vesentlig. Vår erkjennelse er uløselig knyttet til språkets

enorme betydningsrikdom slik dette ytrer seg gjennom fellesskapets liv. Det vil derfor være en mangel, psykologisk og pedagogisk, å snakke om kun den teoretiske danneisen av den enkelte uten å forholde dette til denne vesentlige betingelsen, livet i fellesskapet. Det er gjennom livet i fellesskapet at den enkelte utvikler seg selv. En selvforståelse oppnås, først ved å stille seg overfor de(n) andre. Hvordan kan jeg selv bli til Du, dersom jeg ikke først stiller meg i forhold til et Du, idet jeg erkjenner en annens Jeg?, spør Natorp for å illustrere sitt poeng (ibid., s. 95). Dette er ikke bare teoretisk anvendbart, sier han, men finner også sin anvendelse på det praktiske området.

Viljesdannelse

Det menneskelige fellesskap virker inn på viljen, og dette fellesskap er nødvendigvis, og i en eller annen grad, et viljesfellesskap. Riktignok er viljen individuell, sier Natorp, ingen andre kan ha vilje for meg. Heller ikke virker fellesskapet viljesdannende ved at den ene passivt lar seg påvirke av den andre. Men det er heller ikke slik vi forstår fellesskap, sier han. Vi legger i det mye mer, noe ordet også antyder. Nemlig at man har en åndelig felles eiendom, og at man nyter de samme rettigheter. Den ene holder ikke fast i den andre i ren avhengighet (ibid.).

I forholdet mellom barn og voksen kan man se avhengighet som mer naturlig, og dette danner et utgangspunkt, sier Natorp (ibid., s. 96). Her kan vi trekke inn en parallell til H. Skjervheims (1992) begrep om faktisk asymmetri. Skjervheim sier at livet inneholder en rekke asymmetriske forhold, som f.eks. voksen-barn, lærer-elev, og terapeut-klient (s.28). Samtidig må man, for å snakke om en viljesdannelse gjennom fellesskapet, forutsette at den ene står overfor den andre som likeverdig, og i fri overenstemmelse med ham lærer å ville det samme. Da er viljen i ordets rette betydning selvbevissthet/-erkjennelse (Natorp, 1974, s.96).

Dette er analogt til utviklingen av den teoretiske erkjennelsen der det både er snakk om å lære noen og å lære noe. Dette kan ikke bestå i at man setter bind for sine egne øyne og ser med den andres blick. Det vil være en maktpreget tilegnelse av meninger. Man må bruke sine egne øyne, men øve seg i å ta den andres blick for å se hva han ser som jeg ikke før så. På samme måte må den andre øve seg i å ta mitt blick for å se hva jeg ser. Det er dette Sokrates hadde i tankene, sier Natorp, når han hevdet at sann undervisning forutsetter at det den ene bringer på bane, er foranledningen til en søken gjennom spørsmål og vekking av tvil, og som retter oppmerksomheten mot de områder der man kan søke svar. Det motsatte er å fylle den andre, som når man fyller et tomt fat, med erkjennelse (ibid.). Som jeg har vist tidligere, brukte I. Bø (1995) dette bildet om å fylle den andre som et fat for å karakterisere sosialpedagogikken.

Det som imidlertid gjelder for den teoretiske læringen, og som en "sund didaktikk" aldri må glemme, berører den samme problemstillingen som i spørsmålet om viljesutviklingen. Den teoretiske læringen er også en viljeshandling. Man lærer først idet man vil lære. Altså er enhver fri innsikt, i motsetning til maktpreget undervisning, samtidig oppdragelse, sier Natorp (1974, s. 96). Oppdragelsens mål kan ikke nås uten viljens utvikling. Natorp snakker om en belæring av forstanden, og sier at det ikke er denne belæring/opplysning av forstanden som alene aktiviserer viljen. Det er snarere slik at denne belæring av forstanden ikke kan skje uten en viljesutvikling.

Den frie vilje

Både I. Bø og R. Myhre fokuserer på individets frie vilje. Det å ville noe skal ikke påtvinges individet. En vilje som kommer innenfra, blir en type målestokk på individets frihet. Dette uttrykk om en vilje som kommer innenfra, blir en abstraksjon idet det ikke sies noe om hva som danner viljen. Dette er noe av Natorps sentrale poeng. Den primære påvirkning fra

fellesskapet, er den som virker på viljen. Man lærer å ville idet man gjør erfaring med andres villen (ibid., s. 97). Nå kan dette mistolkes dithen at fellesskapet bestemmer hva man skal ville. Det finnes ikke noe grunnlag for en slik tolkning. Natorps hovedpoeng er å oppdra til å ville, å oppdra mennesket til å utvikle sin egen vilje. Denne forståelsen står i forhold til hans viktige prinsipp om den kontinuerlige vekselvirkning mellom individ og fellesskap. Han sier det er utilstrekkelig å fokusere på egenviljens energi, der betydningen av en egenvilje som ikke er påtvunget eller gjort avhengig opphøyes. Egenviljen kommer først til sin rett gjennom erfaringen med den andres villen, og på hvilken måte den andres villen er selvstendig og energisk. Natorp sier dette er analogt til den teoretiske læringen der han brukte eksemplet med å ta den andres blick, for å se noe som man selv i utgangspunktet ikke har sett (ibid.). Selvets erkjennelse og selvets bevisste vilje utvikler seg derfor i fellesskapet, som i første rekke er et viljesfellesskap. I den dypeste enighet med den andre skiller jeg meg fra ham, og finner meg selv, sier Natorp. I enhver person er det en uendelighet. Denne uendelighet ser jeg først i meg selv når jeg aner uendeligheten i den andre. Jo dypere vi lærer hverandre å kjenne, jo sikrere fornemmer vi grensen hvor vi skiller oss fra hverandre (ibid.). Jeg tolker dette slik at man ved å forstå den andres villen, kan reflektere over sitt eget perspektiv, og utvikle sin egen vilje på grunnlag av dette. Gjennom enigheten med andre om det man ser, utvikler man seg selv, og lærer seg selv å kjenne som forskjellig fra de andre.

Teorien om viljesoppdragelsen må derfor først og fremst ta utgangspunkt i fellesskapets liv, og vurdere konsekvensene av denne forutsetning. Dette gjelder ikke bare forholdet mellom enkeltpersoner, sier Natorp. Det gjelder videre den enkeltes forhold til det konstituerte menneskelige fellesskap i alle dens mange former, fra familie til kommune og stat, og endelig til menneskeheten. Det dannende fellesskap av enkeltindivider er bare det enkleste tilfelle, lik en mindre forbindelse av celler i hele organismen til det menneskelige fellesskapets liv (ibid.).

Sosialpedagogikk og individualpedagogikk

Sosialpedagogikk som begrep innebærer erkjennelsen av oppdragelsens sosiale karakter, sammen med forståelsen om at det sosiale liv er formet av mennesket. Sosialpedagogikkens tema er således dannelsens sosiale betingelser og det sosiale livets dannelsesbetingelser. Og dette betrakter vi ikke som to adskilte, avledbare oppgaver, men som en enhet, sier Natorp (ibid.). Slik jeg tolker dette, vil Natorps grunnsetning om sosialpedagogikkens tema kunne uttrykkes med de latinske ordene “Fabricando fabricanum”, som betyr “Som vi former og danner, formes og dannes vi selv”. Det er betingelsene i denne prosessen, som er en uendelig, kontinuerlig prosess, som er sosialpedagogikkens tema. Men ikke bare sosialpedagogikkens, vi snakker om pedagogikken generelt. Fordi det vil ikke være mulig å skille mellom en individualpedagogikk og en sosialpedagogikk, vel og merke i det virkelige liv, sier Natorp. Hans standpunkt er meget klart på dette punkt. Etter min tese, sier han, eksisterer det et så nært vekselforhold mellom individ og fellesskap, at et ytre skille mellom en individual- og en sosialpedagogikk i det hele tatt blir meningsløst (sinnlos). Riktignok er en ren individuell betraktning mulig som abstraksjon, om enn ukomplett; men den sosiale betraktning inkluderer det individuelle med nødvendighet, eller inneholder i det minste prinsippene for det (ibid., s. 98-99).

Denne forståelsen av forholdet mellom det individuelle og det sosiale, er altså grunnelementet i sosialpedagogikken. En sann sosialpedagogikk kan ikke vike unna spørsmålet om de grunnleggende lovmessigheter i fellesskapets liv, sier Natorp. Dette spørsmålet må også kunne besvares ut fra våre prinsipper. Disse bygger på Platons insikt om det identiske forholdet mellom lovrnessighetene for individets og for fellesskapets utvikling. Det

er således snakk om å forstørre prinsippene for det individuelle utvikling til fellesskapets dimensjon. Her snakker Natorp om forholdet mellom erkjennelsens konsentrasjon og utvidelsen av dens horisont (ibid., s. 99). Det kan kanskje være lettere å forstå hva som ligger i dette dersom vi relaterer det til Platons dannelse/danningsprosess (den pedagogiske *paideia*). G. Skirbekk (1972) sier at danningen dels blir nådd ved en pendling mellom ideinnsikt og innsikt i livssituasjonen her og nå. Den som har nådd fram til en fullverdig innsikt i ideene, bør snu om for å befrukte livsverden med denne innsikten. Det blir på samme tid erkjennelse og dannelse/danning. På denne måten blir det snakk om en enhet mellom teori og praksis hos Platon (s. 45).

Individets utvikling, gjennom arbeid og viljesordning, er samtidig grunnlaget for fellesskapets framskritt. Grunnformene i det sosiale liv, den sosiale virksomhetens grunnarter, og de spesielle sosiale organisasjonsformer som direkte tjener den enkeltes dannelse, må la seg avlede av det samme utgangspunkt, sier Natorp (1974, s. 99).

Avslutning

Natorps hovedtese er at det enkelte menneske og den enkelte gruppe ikke har en tilværelse og funksjon for seg selv. Dette må alltid ses i forhold til det store fellesskap, som til slutt inkluderer hele menneskeheten. Den enkelte person og også den enkelte gruppe lever i kraft av dette forhold, også uten å vite om det. Den utviklede bevissthet om dette forhold fører først til et slikt virke både hos enkeltmedlemmet og enkeltgruppen, slik at retningens sunnhet og dermed nyttefølgene kan være sikkert (ibid. s. 98). Natorp snakker om utviklingen av en erkjennelse, hos den enkelte og hos gruppen, hvor nødvendigheten og nytten av en virksomhet for fellesskapet erkjennes. Dette utvikler viljen til å handle for fellesskapet. Dette er selve oppgaven i oppdragelseslæren, sier Natorp, og også den sammenheng begrepet sosialpedagogikk må settes inn i. Sosialpedagogikken er ikke en avledbar del av oppdragelseslæren som noe ved siden av den individuelle oppdragelsen, men selve den konkrete oppfatning av pedagogikkens oppgave overhodet, og spesielt viljens pedagogikk. En betraktning av oppdragelsen som kun individuell, er en abstraksjon, som har begrenset verdi, og som til slutt må bli overvunnet, sier Natorp (ibid.).

Når vi ser på enkelte av Natorps teoretiske grunnsetninger, er det mulig å få assosiasjoner til andre teoretikere innenfor pedagogikken. Det er f.eks. nærliggende å stille spørsmål om vi ser paralleller til G.H. Meads (1863-1931) teori om perspektivtagning (G.H. Mead, 1974, se. f.eks. s. 89, s. 253). Det er flere utsagn hos Mead som virker analoge til Natorps forståelse. F.eks. virker Meads utsagn om at man må være medlem av et fellesskap for å bli et selv (ibid., s. 162) svært analog til Natorps uttalelse om at mennesket bare blir menneske gjennom det menneskelige fellesskap. Parallellen burde også være tydelig i Meads utsagn om at en person er en personlighet fordi han tilhører et fellesskap, og fordi han tar fellesskapets institusjoner inn i sine (moralske) handlinger (into his own conduct) (ibid.). Imidlertid blir dette bare foreløpige, ytre paralleller. En nærmere bestemmelse krever at vi går dypere inn i teoriene. Kanskje vil det ligge en forskjell av erkjennelsesteoretisk art, der Natorps forståelse må drøftes i forhold til pragmatismens empirisme. Denne avklaringen skal vi ikke forfølge her, spørsmålene er ment som en aktualisering av ulike problemstillinger i drøftingen av sosialpedagogikkens identitet. Jeg har tidligere nevnt andre teoretiske tilnærminger som aktualiseres i denne diskusjonen. Det er mulig at Natorp ligger innenfor en tradisjon hvor M. Weber også hører hjemme (note 5).

Vi ser hvordan sosialpedagogikken hos Natorp er forankret i den praktiske filosofien, noe H. Skjervheim (1992) sier filosofer lenge har vært opptatt av å rehabilitere (s. 31). Sosialpedagogikken framstår på den måten som refleksjonsgrunnlag innenfor det praksisfelt

hvor integrasjon av individet i fellesskapet er en sentral målsetting. De målsettinger (formål) vi setter oss må begrunnes for å aksepteres som gyldige.

Jeg vil stille spørsmål ved det å snakke om en sosialpedagogikk som innebærer elementer av individualpedagogikk, slik I. Bø gjør. Individualpedagogikk og sosialpedagogikk er gjensidig ekskluderende begreper slik dette er begrunnet av Natorp.

Roger Mathiesen er cand.polit og amanuensis ved Avd. for helse- og sosialfag, Høgskolen i Lillehammer.

Noter:

1) Dette kan imidlertid ikke være helt korrekt. Begrepet dukker opp i 1844 knyttet til navnet Karl Mager, og i 1850 hos Friedrich Diesterweg. Begge disse to har sin forståelse av sosialpedagogikk som er forskjellig fra Natorps tilnærming, men dette tar jeg ikke opp her. (se: W.Bohm: Wörterbuch der Pädagogik, Alfred Kroner Verlag, Stuttgart, 1994.)

2) Her er de mer i tråd med F. Diesterwegs forståelse.

3) Parallellen til Habermas sine motiv (i f. t. 2. verdenskrig) synes for meg klare.

4) Her kan nevnes følgende uttalelse: "Dersom vi undersøker hvert individs utvikling, vil vi finne at det på bunnen er fylt av omgivelsenes påvirkning på samme måte som et pølseskinn er fylt med pølsekjøtt". C. Sørensen 1976, s. 18.

5) Jeg baserer mitt utsagn på samtaler med min kollega, I. amanuensis Halvor Fauske, og på hans magistergradsavhandling i sosiologi fra 1982 hvor han bl.a. drøfter Weber.

Litteratur:

Broch-Utne, B.: *Broren på Lillehammer. I: Et alternativ etableres. ODH-skrifter nr.60, 1986.*

Bø, I.: *Barnet og de andre. Nettverk som pedagogisk og sosial ressurs.* Tano, 1989.

Bø, I.: *Barnet og de and-e. Nettverk som pedagogisk og sosial ressurs.* 2. utg., Tano, 1995.

Böhm, W.: *Wörterbuch der Pädagogik* Alfred Kroner Verlag, Stuttgart, 1994.

Fauske, H.: *Sosialteori for det neste århundre? En sammenligning av Giddens og Parsons.* Sosiologi i dag nr. 1/1994.

Fauske, H.: *En metodologisk og teoretisk undersøkelse av økonomikenteorihistoriske utvikling.* Magistergradsavhandling, Inst. for sosiologi, Univ. i Oslo, 1982.

Hansen, M., P. Thomsen, O. Varming: *Psykologiskpædagogisk ordbog.* 5. utgave, Nordisk Forlag, København, 1981.

Hedne, J.O.: *Begrepet sosialpedagogikk - forsøk på en avklaring. Barnevernpedagogen,* nr. 4/1993.

Jørgensen, J. Fr.: *Paul Natorp som ræpresentant for den kritiske idealisme.* Nordiske forfatteres forlag, København, 1918.

Lenin, V.I.: *Collected Works.* Bd.36, Progress Publishers, Moscow. 1971.

Lenin, V.I.: *Materialismen og empiriokriticismen.* Falken Forlag, Oslo, 1982.

Lihme, B.: *Socialpædagogik for børn og unge.* Socpol, 1988.

- Madsen, B.:** *Socialpædagogik og samfunndsforvandling.* Munksgaard, København, 1993.
- Mathiesen, R.:** *Perspektiver i den materialistiske psykologien. Marxistisk pedagogikk og psykologi* nr. 6, Falken Forlag, Oslo, 1986.
- Mead, G.H.:** *Mind, Self and Society.* The University of Chicago Press, 1974.
- Myhre, R.:** *Grunnlinjer i pedagogikkens historie.* Gyldendal Norsk Forlag, 1988.
- Myhre, R.:** *Oppdragelse i helhetspedagogisk perspektiv.* Ad Notam Gyldendal, 1994.
- Natorp, P.:** *Sozialpädagogik.* Ferdinand Schöningh, Paderborn, 1974.
- Nordland, E.:** *Miljøpedagogikk.* Tano, 1986.
- Rubinstein, S.L.:** *Væren og bevidsthed.* Nordisk Forlag, København, 1976.
- Rådet for sosialarbeiderutdanning:** *Rammeplaner for barnevernpedagog- og sosionomutdanningene.* Tano, 1987.
- Skirbekk, G.:** *Politisk filosofi. 1. Universitetsforlaget., 1972.*
- Skjerveim, H.:** *Kritikk av mistankens hermeneutikk. I: Filosofi og dømmekraft.* Universitetsforlaget, 1992.
- Sosialpedagogisk studiealternativ SPA:** *Studieplaner.* Universitetet i Oslo, 1977, 1979.
- Sørensen, C.:** *Marxismen og den sociale orden.* Bd. 1 GMT. Historievidenskab's skrifterække nr. 4., 1976.
- Østerberg, D.:** *Innledning I: Cassirer: Kulturvitenskapenes logikk.* Pax Forlag, Oslo, 1994.