



Oversendes UB dato 11.11.1991  
Kan ikke utdannes.

*Wivi Saugstad*  
Eksamensinspektør

## En diskursetisk drøfting av alternativer for fredsutdanning

Av

Oddbjørn Stenberg

Hovedoppgave i samfunnsvitenskap, skoleforskning  
Institutt for samfunnsvitenskap  
Universitetet i Tromsø  
Høsten 1991



# **En diskursetisk drøfting av alternativer for fredsutdanning**

**Av**

**Oddbjørn Stenberg**

**Hovedoppgave i samfunnsvitenskap, skoleforskning**

**Institutt for samfunnsvitenskap**

**Universitetet i Tromsø**

**Høsten 1991**

Universitetet i Tromsø

94c016822

The following setting is available for testing purposes

Tested on 10/10/10

ISV/2008 98

Universitetsbiblioteket

— i Tromsø

Universitetsbiblioteket  
Tromsø  
10/10/10

## **Forord**

Takk til Magnus Haavelsrud, som har vært min veileder fra jeg begynte på samfunnsvitenskap, skoleforskning, for hans råd, kritikk og oppmuntring. Jeg vil også takke Erik Oddvar Eriksen for å ha lest igjennom og kommentert en tidligere versjon av det som til slutt ble til to kapitler (3 og 5). En takk vil jeg også rette til Lisbet for hjelp og støtte underveis, og til Bjørn Magnus (4 år) og Marion (5 måneder) som på sine måter har vært til hjelp og støtte.

Tromsø, 25. 9. 1991

Oddbjørn Stenberg





1. INNLEDNING .....	1
Hva er internasjonaliserende undervisning? .....	1
Økonomisk avhengighet og solidaritet .....	2
Globale forhold .....	3
Overordnede mål .....	4
Kritikk av handlingsplanen .....	5
Skoleutvikling .....	6
Fredsteori .....	7
<b>Problemstilling og fremgangsmåte</b> .....	8
2. MOT ET POSITIVT BEGREP OM FRED .....	12
Innledning .....	12
Negativ fred .....	12
Positiv fred .....	16
Sammenfatning og videreføring .....	20
3. KOMMUNIKATIV RASJONALITET .....	23
<b>Formålsrasjonalitetens utilstrekkelighet</b> .....	23
Talehandlinger .....	24
<b>Livsverden</b> .....	27
Livsverden og System .....	30
Sammenfatning og videreføring .....	36
4. KOHLBERGS TEORI OM MORALSK UTVIKLING .....	39
<b>Det pre-konvensjonelle nivået</b> .....	43
<b>Det konvensjonelle nivået</b> .....	44
Steg 3, "Flink gutt", "snill pike" orientering .....	44
Steg 4, Perspektivet for opprettholdelse av lov og orden .....	46
<b>Det post-konvensjonelle nivået</b> .....	47
Steg 5, Legalistisk og kontraktuell orientering .....	48
Steg 6, Orientering mot et universelt etisk prinsipp .....	52
Sammenfatning og videreføring .....	57
5. DISKURSETIKKEN .....	60
Nødvendigheten av en etisk-politisk grunnorientering .....	60
Språkfilosofiske forutsetninger .....	64
Hva er diskurs? .....	66
Hindringer .....	70
Forholdet til Kohlbergs teori .....	72
Refleksiv innstilling .....	74
Intersubjektiv gyldighet .....	75
Det ideale kommunikasjonsfellesskap .....	76
Kritisk målestokk for gyldighet .....	78
Sammenfatning og overgang .....	81

<b>6. ET KONVENSJONELT KUNNSKAPSIDEAL</b> .....	<b>83</b>
<b>Den tradisjonelle kunnskapsskolen</b> .....	<b>83</b>
Forvaltning og instrumentell kunnskap .....	<b>85</b>
Fornuftig grunngeving reduseres til synspunkter .....	<b>86</b>
<b>Næringslivsrettet undervisning</b> .....	<b>88</b>
<b>Opinionsdannning og politisering</b> .....	<b>90</b>
<b>Sammendrag og videreføring</b> .....	<b>95</b>
<b>7. DRØFTING AV FREDSPEDAGOGISKE BIDRAG</b> .....	<b>97</b>
<b>Den gode samtale</b> .....	<b>97</b>
Hva er kritisk bevissthet? .....	<b>104</b>
Verdier og følelser som grunnlag .....	<b>108</b>
<b>Et radikalfeministisk perspektiv</b> .....	<b>114</b>
<b>Frigjørende pedagogikk</b> .....	<b>120</b>
<b>Kritikk av Freires tilnærming til fredsundervisning</b> .....	<b>122</b>
Hva er kodifisering og avkodifisering? .....	<b>126</b>
Oppdragelse og pedagogikk .....	<b>128</b>
<b>Avsluttende vurdering</b> .....	<b>134</b>
<b>Litteratur</b> .....	<b>143</b>



## 1. INNLEDNING

Hva er internasjonaliserende undervisning?

Den svenske "skolöverstyrelsen" (heretter SÖ) utarbeidet i 1988 på oppdrag fra regjeringen rapporten "Handlingsprogram för skolans internationalisering". Ved en gjennomgang av utklipp fra svenske aviser og tidsskrifter er det åpenbart at SÖ-rapporten har vært grunnlaget for både vidtrekkende og engasjert diskusjon.

Utgangspunktet for debatten er spørsmålet om hvilke mål og retningslinjer internasjonaliserende undervisning bør ha. Hovedlinjene i debatten synes å være todelte: Om man er for eller imot det som SÖ kaller emneoverskridende undervisning i og om "overlevelsesspørsmål", også kalt fredsoppdragelse. Eksempler på slik oppdragelse kan være å ta opp problemstillinger som berører nedrustning, utvikling menneskerettigheter, internasjonal økonomi og global urettferdighet.

Slik undervisning krever også at man tar opp spørsmål som angår undervisningens form og organisasjon, f.eks. om undervisningen tillater en mer åpen læreplan og mulighet for dialog. Både de som er for og de som er mot handlingsplanen tenderer mot å kalle "motpartens" forslag for bl.a. indoktrinering, "opinionsbildning", lettvinte løsninger, politiske kampanjer, osv. Under overskriften "Skolan som megafon" finner vi følgende utsagn "...i hägnet av fredsundervisningen bedrivs ofta något som inte kan betraktas som annat än indoktrinering."<sup>1</sup>

Bakgrunnen for denne oppgaven er at problemstillingene som reises synes å være grunnleggende og prinsipielle og av allmenn interesse også utenfor Sverige<sup>2</sup>. Følgende tema avtegner seg som spesielt interessant: Forholdet mellom økonomisk avhengighet og solidaritet mellom land, globale forhold og

---

<sup>1</sup> Oluf Ehrenkrona i Svenska Dagbladet 23.10.1988

<sup>2</sup> Det er også utarbeidet en norsk handlingsplan: "Plan for internasjonalisering av videregående skole og fagopplæring i arbeidslivet" Utdannings- og forskningsdepartementet, desember 1990.

undervisningens overordnede mål. Før det blir redegjort for problemstilling blir disse temaene omtalt slik den svenske debatten forløper.

### Økonomisk avhengighet og solidaritet

SÖ mener at begrepet internasjonalisering i seg selv er et temmelig kvalitetsløs begrep, men at det å internasjonalisere betyr å gjøre internasjonal. Begrepet blir betegnet som noe mellommenneskelig eller mellomstatlig, noe som berører flere land. Å internasjonalisere en skole innebærer ifølge SÖ å allment øke skolens forutsetninger for å bidra til at landets forbindelser med andre land utvikles og styrkes på ulike områder, altså å åpne landet mot verden.

SÖ mener altså at begrepet "skolens internasjonalisering" har en stor spennvidde. Begrepet rommer spørsmål om internasjonal forståelse og solidaritet, internasjonalt samarbeid om globale problemer, menneskerettigheter og fred<sup>3</sup>.

"Men den innefatter även hänsyn till vårt ekonomiska beroende av andre länder och dermed näringslivets uppgifter och interessen att hävda Sverige i den internationella konkurrensen"(SÖ 1988, s. 39).

SÖ mener at det ikke er grunn til å markere en motsetning mellom det de kaller næringslivsaspektet og solidaritetsaspektet. Skolen må i sitt arbeid tilgodese begge disse aspektene fordi de i stor grad krever de samme innsikter og ferdigheter. Dette illustreres ved påstanden om at det kreves samme slags kunnskaper om islamsk kultur, tradisjon og tenkning, om man er innrettet på hjelpearbeid i en flyktingeleir i Gaza eller om man gjør forretninger i Damaskus.

Regjeringen har angitt at utgangspunktet for SÖ's arbeid skulle være læreplanens mål og retningslinjer. I disse har "solidaritetsaspektet" en fremtredende stilling, altså spørsmål som bl.a. berører menneskerettigheter, internasjonal forståelse og solidaritet. Innenfor de ulike fredspedagogiske retningene blir slike spørsmål ofte kalt for fredsspørsmål.

---

<sup>3</sup> De mest alvorlige problemer som det snakkes om i dag er vår håndtering av naturressurser og miljø, overbefolkning og fattigdom.

"Næringslivsaspektet" blir rettfærdiggjort ved å peke på at ulike yrkesfunksjoner i voksende grad får en internasjonal karakter, det være seg at arbeidsoppgavene utføres i eget land eller utenfor. Derfor trenger man beredskap og vilje til å møte de forandringer som drives fram av internasjonaliseringsprosessen.

SÖ foreslår altså på den ene siden en produksjon av funksjonsdyktige og funksjonsvillige kandidater som egner seg til internasjonal næringsvirksomhet slik det er. Dette må også innebære et lignende forhold til situasjoner innenfor nasjonalt næringsliv. Problemet er at funksjonsdyktige og funksjonsvillige kandidater ofte også er passive kandidater som ikke stiller spørsmål eller bidrar til at ulike forhold videreutvikles.

På den andre siden foreslår de fredsundervisning, noe som innebærer en kritisk holdning til "funksjonærpedagogikk". Men hvordan kan man betone nødvendigheten av et internasjonalt orientert næringsliv, og samtidig på fredsundervisningens vegne, formidle kritikk av en pedagogisk ideologi som går ut på å tilpasse elevene til funksjoner innenfor et næringsliv?

#### Globale forhold

De senere års utvidete innsikt i globale miljøtrusler har i tillegg til trusselen fra de moderne ødeleggelsesvåpen, lagt ytterligere en dimensjon til begrepet skolens internasjonalisering. SÖ peker på at verdenskommisjonen for miljø og utvikling i rapporten "Vår felles framtid" sier at bare gjennom en radikal omlegging av ressurs- og miljøhåndtering og et grenseoverskridende samarbeid preget av internasjonal solidaritet og samvirke kan katastrofekursen endres.

Det pekes videre på at begrepet internasjonalisering også omfatter innvandrer- og flyktningspørsmål. For en internasjonalisert skole er det ikke bare verden utenfor eget land som er av interesse. Elever og lærere med ulike kulturbakgrunn kan også lære mye av hverandre.

SÖ-rapporten viser til at lærere og elever på ulike vis har gitt uttrykk for at de ønsker å være med på å skape opinion som motvirker ressursløseri, miljø-ødeleggelser og voksende kløfter mellom fattige og rike. Både lærere og elever ønsker mer undervisning i freds-, miljø- og fremtidsspørsmål, i form av bedre

grunnutdanning, videreutdanning og lærerutdanning, klarere læreplanbeskriving, økte ressurser, osv. Det må være en oppgave for skolesystemet på alle nivåer å støtte og legitimere dette engasjementet.

SÖ foreslår en emneoverskridende undervisning om de store overlevelses-spørsmål, sammenfattende definert som undervisning i fred og miljø. Emneover-skridende betyr i denne sammenheng at man ønsker å integrere temaet i ulike fag. De fleste fag og emner kan medvirke og levendegjøres gjennom å se disse i forhold til hverandre. "Både den lokala och globala aspekten, närmiljö och fjärmiljö, och sambandet dem emellan måste beaktas"(SÖ 1988, s. 43). Det gjelder å åpne for muligheten til å vurdere fag og emner i forhold til hverandre og således utvikle en kritisk holdning til det som foregår på skolen.

#### Overordnede mål

SÖ(1988) sier at læreplanens mål og retningslinjer inneholder de grunnleggende vurderinger og ideer som skal være utgangspunkt for undervisningen i skolen. Formuleringene er allmenne, og er nødvendigvis preget av en viss vaghet.

"En stående fråga i den läroplansteoretiska debatten och i läroplansarbetet är om och hur mål och riktlinjer – skolans "ideologi" – skall tydliggöras och konkretiseras på kursplannivå och därmed komma till klarare uttryck i skolans vardagsarbete" (SÖ 1988, s. 41).

På bakgrunn av at globale miljøtrusler og moderne ødeleggelsesvåpen er blitt altfor fremtredende i de senere år har man i større grad begynt å innse at de store overlevelsesproblem må løses gjennom samarbeid på tvers av ideologiske skillelinjer, skriver SÖ. Politiske motsetninger må håndteres på en annen måte enn med militære midler. Å øke innsikten i disse spørsmål ses på som svært viktige mål i en internasjonaliserende og global undervisning. "Det finns m a o skäl att tala om att undervisningen i detta sammanhang har en trygghets-skapande och i vissa fall t o m något av en terapeutisk funktion" (ibid. s. 42).

SÖ mener at også læreplanen bør kunne gi rom til å ta opp spørsmål i forbindelse med krigsfrykt, f.eks. betraktninger om hva som er årsaker til krig, og om krig som "sosial institusjon" er mulig å utrydde. Andre spørsmål som SÖ

mener kan reises er om hvilke krefter og interesser som ligger bak militære opprustninger og den omfattende internasjonale våpenhandelen. I denne sammenhengen må det utvikles alternative begrep om sikkerhet.

I det internasjonella sammanhang, som nu är aktuellt, kan emellertid betydelsen av att vidga själva säkerhetsbegreppet till att gälla inte blott den nationella och militära säkerheten behöva uppmärksammas. Det handlar även om ekonomisk och ekologisk sårbarhet och säkerhet liksom om ökad insikt om att ett enskilt land inte längre kan bygga sin säkerhet på andra länders bekostnad. Säkerheten måste baseras på samarbete och ömsesidighet (ibid. s. 44).

### Kritikk av handlingsplanen

Goldmann's(1989) innvendinger representerer en del av den kritikk som har vært reist i svenske aviser i form av flere leserinnlegg. I tidsskriftet "Forskning om utbildning" gir professor Kjell Goldmann uttrykk for sitt syn på SÖ's handlingsplan for internasjonaliserende undervisning. SÖ's tekst betegnes her som full av verdiladete uklarheter, og at det:

"...råder förvirring när det gäller innebörden i terminologisk respektive begreppslig analys (termen internationalisering är enligt SÖ "operativ" och "kvalitetslös", medan begreppet internationalisering har en "färg" som varierar med avsändaren; "begreppet/s/... inriktning och färg är beroande av vem som brukar termen", heter det i en obetalbar formulering) (Goldmann 1989, s. 46).

Goldmann er uenig med SÖ's omtalte bredde i begrepet som også gir rom for fredsundervisning. Han skriver at å styrke freden og sikkerheten eller å være opptatt av miljøproblemer, verken er solidaritetsarbeid eller næringslivsrettet arbeid, fredsundervisning har derfor ingen berettigelse.

Goldmann(1989) mener at "problemløsningsaspektet" blir nedtonet med SÖ's terminologi, altså at solidaritetsaspektet er uproblematisert og derfor kan føre til indoktrinering. Goldmann mener altså at spørsmål om solidaritet er mindre viktig, elevene bør heller lære å hevde seg i den internasjonale konkurransen for å lære seg hvordan internasjonal problemløsning faktisk skjer.

"Här behövdes lärare med kunskap om den tidigare kärnvapenstrategiska utvecklingen och om de militärpolitiska sammanhengen – lärare som kunde ge proportioner åt de aktuella rustningsfrågorna och föra ett nyanserat resonemang om avskräckingspolitikens risker och möjligheter" (Goldmann 1989, s. 43-44).

Med referanse til tradisjonen forutsetter Goldmann(1989) at internasjonal problemløsning, som ofte foregår gjennom forhandlinger, er den eneste riktige formen for problemløsning. Forhandlinger og avskrekkingspolitikk fører lett til at styrkeforhold og interesser avgjør, isteden for rettferdige løsninger.

### Skoleutvikling

Goldmann(1989) kaller skolen for "værhane" og betegner skolepolitikken som tilpasning til skiftende opinioner med uklar status. I begynnelsen av 1960-årene ville man ha større kunnskap om, og engasjement for den fattige delen av verden. I slutten av 1970-årene kom øst-vest dimensjonen mer i fokus, og senere har Europa blitt aktuell, noe som må få konsekvenser for skolen.

Goldmann(1989) mener at skolen må unngå undervisning om solidaritet, miljøproblemer, fred, osv. Undervisning om slike temaer kaller han, på retorisk vis, for opinionsdanning til skiftende opinioner med "uklar status". På den andre siden mener han at elevene må få tilegne seg kunnskaper som gjør dem i stand til å forstå sin egen situasjon. Etter hans syn blir det kunnskap om militærpolitiske sammenhenger og om den tidlige atomvåpenstrategiske utviklingen.

Elevene skal forstå sin egen situasjon, men det er ikke, ifølge Goldmann(1989), skolens oppgave å ta opp problemstillinger som kan virke terapeutisk på elevene. Kunnskap om militærpolitiske sammenhenger skal, ifølge Goldmann, gi elevene kunnskap om sin egen situasjon. Slik kunnskap skal gi svaret på hvorfor den nye generasjonen også må tilpasses verdenssituasjonen slik den er.

Problemer som bl.a. kan ha oppstått på bakgrunn av militærstrategisk tenkning, f.eks. fattigdom, underutvikling, krigsfare, osv., er etter hans mening indoktrinering og bør holdes utenfor skolen. Han mener at fredsoppdragelse, f.eks. vurdering eller drøfting av handlingsmuligheter overfor fattigdom, økologiske kriser, osv. har liten betydning og at en slik undervisning gir elevene falske forhåpninger (ibid. s. 44).

Goldmanns hovedspørsmål er isteden om det ikke er vesentlig at skolens internasjonalisering veiledes av et gjennomtenkt syn på hva hovedspørsmålene i de

internasjonale relasjonene etter hans mening faktisk er: Avskrekkingspolitikk og internasjonal konkurranse (ibid. s. 43) Han betegner disse som varige ("varaktige") hovedspørsmål. Det er altså tale om temaer som forutsettes verdinøytrale og dermed uproblematisk.

## Fredsteori

Goldmann(1989) mener at det analytiske meningsinnholdet i begrepet positiv fred er diskutabelt; ideen om positiv fred er det samme som "det gode samhold". Det er mulig å lese hva som helst inn i det, og man kan betegne hva som helst som fredsarbeid. Det kan skje gjennom opinionsdanning og indoktrinering, noe som fremmes gjennom utdanning. Isteden sier han:

"Vi söker undvika att göra undervisningen till opinionsbildning.(...) Vi ser i pluralismen, i konkurrensen mellan teorier och mellan paradigmer, något för vår verksamhet karakteristisk" (ibid. s. 45).

Han mener at SÖ favoriserer ett syn ved at de gjennom opinionsdanning kun ser ett utdanningsmål og èn pedagogisk metode. Det som SÖ skriver om solidaritetsaspektet, blir av Goldmann betegnet som patentløsninger på utdanningsproblemer.



## **Problemstilling og fremgangsmåte**

Goldmann(1989) sier at han er opptatt av pluralismen og konkurransen mellom teorier og paradigmer. Samtidig avvises alle former for fredsutdanning, dette blir betraktet som "opinionsbildning", det samme som indoktrinering. Undervisning om de "varaktige hovedspørsmålene"; avskrekkingspolitikk og internasjonal konkurranse blir viktigst for Goldmann(1989). Han taler altså ikke om å formulere spørsmålene gjennom drøfting mellom lærer og elev. Han synes derfor å forutsette en tradisjonell skole der lærerne formidler sannheten og elevene mottar den uten å stille spørsmål.

Undervisning som setter likhetstegn mellom sikkerhetspolitikk og tradisjonell sikkerhetspolitikk synes verken å være verdinøytral eller pluralistisk. Slik undervisning ser kunnskap om militærpolitisk sikkerhetspolitikk som varig, blivende og tilstrekkelig "fredsundervisning".

SÖ(1988) hevder at det ikke er noe motstridende i å lære elevene opp til å fungere i internasjonalt næringsliv og samtidig lære å opptre solidarisk med andre mennesker i andre land. Slik blir solidaritetsbegrepet stående uproblematisk i forhold til internasjonal økonomi.

Goldmann mener at solidaritetsaspektet i undervisningen tilpasser seg de gjeldende opinionskrav. Han sier isteden at elevene må lære å ivareta landets økonomiske interesser og at de må lære om tradisjonell militær sikkerhet. Under overskriften "Flaggvifting för fred" finner vi et lignende standpunkt: "Hon (eleven) vet inte, och kan naturligtvis inte heller veta eller förstå, att det enkla ordet "fred" är djupt kontroversiellt. Ty i sitt politiska sammanhang, just det sammanhang där Bengt Thelins skola har lärt henne ordet, står det i motsats till frihet."<sup>4</sup>

Kunnskap om avskrekkingspolitikens "risiko og muligheter" bør ha en sentral plass, mener Goldmann(1989), fordi det er slik landene faktisk ivaretar nasjonal sikkerhet på. SÖ's forslag er, ifølge Goldmann, ikke basert på varig og sikker viten, men tenderer mot å bøye av for opinionskrav og bør derfor holdes utenfor læreplan og undervisning.

---

<sup>4</sup> Mats Svegfors' kommentar til SÖ's handlingsplan i Svenska Dagbladet 30.10. 1988.

Han kaller altså en skole som tar hensyn til nye forhold i samfunnsutviklingen for en skolepolitikk som er opptatt av tilfeldige moteretninger. Goldmann(1989) synes derfor å være en representant for en skole der undervisningen bygger på tradisjonell kunnskap som legitimeres ved å vise til tradisjonen. Slik kunnskap blir betraktet som varig sann og uforanderlig.<sup>5</sup>

SÖ's forslag til fredsoppdragelse, altså en undervisning i og om positiv fred, blir på grunn av det kontroversielle **Innholdet** betraktet som politiske kampanjer, indoktrinering eller opinionsdanning. Undervisningens innhold og ikke form blir her avgjørende. Dersom en betrakter fredsundervisning som indoktrinering må en samtidig mene at det finnes kunnskap som er verdifri eller verdinøytral, og som av den grunn ikke er indoktrinering. Dersom en ikke mener dette og samtidig mener at kontroversielle temaer er indoktrinering, blir all undervisning indoktrinering. Da blir spørsmål som angår undervisningens innhold redusert til et spørsmål om hva som bør indoktrineres. All kunnskap vil da være like grunnløs og tilfeldig og dermed avhengig av hvilke interesser en har og hvilke verdier en ønsker å gå inn for. Resultatet blir lett verdirelativisme og/eller interessekamp. I siste instans blir dette et spørsmål om makt.

I oppgaven ønsker jeg å vurdere fredsbegrepet, særlig forholdet mellom negativ fred og positiv fred. Goldmann sier at positiv fred synes å være det samme som "det gode samhold". Dette kan forstås som en innholdsmessig beskrivelse av et idealsamfunn, en beskrivelse av en samfunnmessig tilstand som foreskriver "det gode liv" for alle. Realisering av positiv fred blir da et spørsmål om man er villig til å "innsette" nye verdier, slik at alle kan leve godt sammen. Spørsmålet er imidlertid om Goldmanns beskrivelse betegner positiv fred slik begrepet skildres innenfor feltet. Hvordan fred blir definert har innvirkning på fredsoppdragelse.

Overgangen mellom positiv fred og fredsoppdragelse blir viktig. Neste skritt blir derfor å undersøke forholdet mellom verdinøytralitet, indoktrinering og legitimering. Finnes det kunnskap som er verdinøytral og som derfor, uavhengig av hvordan det blir formidlet, ikke kan betraktes som indoktrinering? I forhold til utdanning kan en spørre om hvordan elevene tilegner seg kunnskap, ferdigheter og innsikt

---

<sup>5</sup> Mye har skjedd i den internasjonale situasjonen siden Goldmanns tekst ble skrevet. Å komme inn på disse forholdene ville være å overskride oppgavens rammer.

ved lærerens hjelp. Legitimering står igjen dersom verdinøytralitet og indoktrinering kan avvises. Kan utdanningens form og innhold legitimeres? Hva innebærer rettferdiggjøring?

For å svare på dette vil jeg først skissere Habermas' skille mellom kommunikativ rasjonalitet og formålsrasjonalitet. Kommunikative handlinger, som avledes av tilsvarende rasjonalitet, koordinerer menneskelige handlinger på grunnleggende plan. Rettferdiggjøring blir viktig. En strategisk handlende tenker derimot formålsrasjonelt og forsøker å ivareta sine interesser og verdier. Den tilsynelatende mangel på legitimitet blir særlig problematisk i forholdet mellom struktur (system) og menneske ("livsverden").

Et viktig tema blir kritisk tenkning. Både SÖ og Goldmann hevder at kritisk tenkning i undervisning og forskning er viktig. I det hele tatt er det få som hevder at de er imot kritisk og selvstendig tenkning. Likevel kan en finne eksempler på undervisning der ukritisk tenkning blir fremmet. Et eksempel kan være at det "kritiske" blir benyttet som et middel. Å være kritisk blir da det å innta bestemte synspunkter. En undervisning som kun tar sikte på å overføre informasjon uten at den kan bearbeides og kritiseres lar seg ikke forene med kritisk og selvstendig tenkning. I første omgang kan en si at kritisk tenkning har med legitimering å gjøre. Det har altså ikke med innholdet i tenkningen å gjøre, hvilket standpunkt en tar.

Kohlbergs teori om moralsk utvikling beskriver blant annet ulike former for "kritisk" tenkning. Det er tale om en utvikling der barnet stadig skaper en orden som det strukturerer sine omgivelser utifra. Særlig dreier det seg om rettferdighetsoppfatningen. Utviklingen må foregå trinnvis fordi barnet hele tiden selv er avhengig av å kunne forstå den orden det selv skaper. Vi skal se at Kohlbergs ideale form for kritisk tenkning, steg 6, likevel blir utilstrekkelig. Argumentasjon og grunngiving synes ikke å være tilstrekkelig tematisert.

Rettferdiggjøring må være knyttet til grunngiving. All grunngiving er likevel ikke rettferdiggjøring. Dersom utdanningens overordnede mål må rettferdiggjøres gjennom grunngiving kan dette ikke bare være et spørsmål om hvilke verdier og interesser en ønsker å realisere. Verdier og interesser må da i tillegg rettferdiggjøres gjennom grunngiving. Dette er å betrakte som en utsilingsprosess;

kun verdier og interesser som støttes av gode grunner kan overleve en slik prosess.

For å undersøke disse forholdene ønsker jeg å komme inn på det som er blitt kalt for diskursetikken. Å drøfte selve diskursetikken, å undersøke i hvilke grad den gjelder, vil overskride rammene for denne oppgaven. Det synes å være forbindelseslinjer mellom kommunikativ rasjonalitet, Kohlbergs teori om moralsk utvikling og diskursetikken. Sistnevnte teori synes å være en videreutvikling av Kohlbergs ideale moraltrinn, steg 6. Habermas ser diskursetikken som en tilnærming til problemstillingen som skisseres i forbindelse med hans beskrivelse av systemets kolonialisering av livsverden.

Jeg ønsker å skissere det jeg anser som hovedlinjene i diskursetikken og å anvende en diskursetisk fremgangsmåte. Spørsmål som da kan reises er hvilke betingelser som må være tilstede for at det man holder på med kan betraktes som rettfærdiggjøring. Man undersøker da betingelser for gyldig viten. Det blir viktig å undersøke om en slik rasjonell fremgangsmåte kan brukes som en kritisk målestokk for å vurdere ulike alternativer for fredsutdanning. Lar rasjonalitet og fredsutdanning seg forene?

I og med at vi har med verdinøytralitet og indoktrinering å gjøre vil det være relevant å vurdere fredsutdanning som tar stilling til undervisningens form. Hvilken form for utdanning kan bidra til at elevene oppdras (lærer i og om) til å ta stilling til problemer som SÖ taler om, økologisk krise, fattigdom, urettferdighet, osv.?

## 2. MOT ET POSITIVT BEGREP OM FRED

### Innledning

Ifølge Reardon(1988) innebærer begrepet internasjonal en funksjonell kopleing av interaksjoner mellom mennesker fra ulike kulturer og land, noe det globale eller det transnasjonale ikke er bundet i. Det transnasjonale eller det globale overskrider landegrensene slik at de får mindre betydning i analysen. Begrepet internasjonal betoner viktigheten av nasjonalstaters rolle idet vi trer over landegrensene, det viser til lover og regler som allerede eksisterer og er akseptert og derfor vanskelig å endre på. Begrepet internasjonal sikter altså ikke mot en overskridelse av det internasjonale systemet, noe begrepet om det transnasjonale gjør. Det griper altså ikke om muligheten for samarbeid og nødvendigheten av å se flere former for menneskelige problemer som globale problemer, noe som derfor krever løsninger som overskrider det internasjonale.

Reardon(1988) hevder at termen internasjonal ofte blir brukt i sammenhenger der man egentlig mener transnasjonal, eller global. Goldmann synes å bruke begrepet i tradisjonell forstand for å betegne forhold mellom nasjoner, f.eks. når han spør hvordan landet kan hevde seg i den internasjonale konkurransen. Goldmanns begrep om det internasjonale identifiserer en større verden gjennom nasjonale interesser og ikke menneskelige og globale interesser. Nasjonal sikkerhet kan derfor føre til menneskelig og global usikkerhet. SÖ synes å bruke begrepet på samme vis som Goldmann når de taler om "næringslivsaspektet". Slik SÖ derimot bruker begrepet "internasjonal" og påpeker nødvendigheten av fredsundervisning, refererer begrepet mer til "transnasjonal" eller "global". Vi skal se at det er et lignende forhold mellom negativ fred og positiv fred.

### Negativ fred

Etter at Galtung innførte skillet mellom negativ og positiv fred har disse blitt operasjonalisert i flere sammenhenger, i forhold til de problemer som man har vært opptatt av. Kjernen i definisjonen har likevel beholdt sitt innhold, at det

motsatte av fred ikke nødvendigvis er krig, men vold (Galtung 1974). Vold defineres her som årsaken til forskjellen mellom det mulige og det faktiske, mellom det som kunne ha vært og det som er. Vold er det som øker avstanden mellom det mulige og det faktiske og det som hindrer at avstanden reduseres (ibid. s 32).

Galtung skiller mellom direkte personlig vold og strukturell vold eller sosial urettferdighet. Eksempler på det førstnevnte kan være krig, borgerkrig, terrorisme og annen fysisk vold. Fravær av personlig vold blir betegnet som negativ fred.

Strukturell vold er en mer indirekte form for vold og er derfor mer skjult enn den direkte volden. Fravær av strukturell vold (sosial urettferdighet) blir betegnet som positiv fred. Relevante spørsmål blir her, ifølge Galtung, hva sosial rettferdighet er.

Ifølge Brock-Utne(1989) definerer Wiberg negativ fred på følgende vis: "the absence of organized, personal violence, that is approximately the same as nonwar" og han definerer positiv fred som "requiring the absence of structural violence" (Brock-Utne 1989, s. 41). Til forskjell fra Galtung omtaler Wiberg negativ fred som fravær av **organisert** personlig vold. Brock-Utne er på linje med Galtung når hun ønsker å inkludere fraværet av kollektiv og personlig (uorganisert) vold mot kvinner. Hun sier:

"Even in so-called peace times women live in fear of being burned (in India), raped, mutilated, and killed by their so-called protectors. (..) The advantage of including violence against women in the war concept may be that peace researchers would have to study this phenomenon as much as they study war in the more conventional sense" (ibid. s. 42-43).

Hun sier videre at også fraværet av uorganisert vold mot mennesker også må omfattes av den negative definisjonen av fred. Det er de samme mekanismene som fungerer om volden er organisert eller uorganisert.

Reardon(1988) sier at negativ fred fokuserer på våpenkappløp, krig og det hun kaller konflikter som løses ved bruk av vold. Begreper om fred som beskriver "fredfulle" idealsamfunn har vært utprøvd av såvel religiøse skribenter og populære profeter som av forskere. Reardon(1988) sier slike framlegg ofte er mer lyriske enn konkrete. Derfor kan man ikke seriøst ta stilling til slike forslag. Hun

mener at slike visjoner bør ha et konkret innhold, de må altså beskrive "det gode samfunn".

Reardon mener at uten slike mer eller mindre "utopiske" visjoner om en mindre voldelig og mer rettferdig verden kan ikke fred beskrives, og vi vil fortsette å mangle grunnleggende begreper som er nødvendig for å kunne definere fred på en adekvat måte. Selv om dette må ses på som en viktig oppgave for utdanningen tenderer fortsatt den etablerte utdanningsinstitusjonen mot å fokusere på negativ fred når slike spørsmål blir tatt opp. Hun mener man arbeider mer med enkelttilfeller av krig enn med krig i institusjonell forstand. Dette kan ses på som en av flere forskjeller mellom negativ og positiv fred.

Reardon(1988) viser til flere definisjoner av negativ fred som hun mener er utilfredstillende. En av disse kaller hun ikke-voldelig konfliktløsning. "Peace is maintained when conflicts can be resolved without violence. (...) Focus on conflicts also places attention on perceptions of competitors and images of the enemy" (ibid. s. 14-15). Fredsbegrepet er, ifølge Reardon, negativt fordi tanken her ikke er noe mer enn å unngå "aktive" eller væpnede konflikter. Hun sier at en slik tilnærming mangler visjoner, bilder og holistiske modeller på fred.

"This focus (uten visjoner og helhetsmodeller(OS)) leads to a concept of peace as tolerance, knowledge, and understanding of others, which, in its broadest sense, would include all the world's peoples. Peace in this sense means international understanding. Greater understanding, it is assumed, would help to avoid war by reducing conflict"(ibid. s. 15).

Det synes som om det negative fredsbegrepet er nødvendig men ikke tilstrekkelig for et funksjonelt fredsbegrep. Internasjonal forståelse synes nødvendig fordi kunnskap og forståelse både er nødvendig i forhold til enkelttilfeller av vold og i forhold til vold i institusjonell forstand. Toleranse er tvetydig og kan forstås på flere måter. Det kan bety å utvikle toleranse og forståelse for mangfold og egenart. Slik toleranse er viktig. Det kan også bety å utvikle toleranse og forståelse for kritikkverdige forhold. Slik toleranse er kritikkverdig.

Dersom internasjonal forståelse kun skal bidra til å redusere konflikter blir begrepet for snevert. Man unnlater da å undersøke hva som ligger bak de åpne eller synlige konfliktene. Urettferdige forhold kan således ignoreres ved at man



kun fokuserer på åpne konflikter. Internasjonal forståelse må også innebære å kunne kritisere urettferdighet og maktforhold på tvers av kulturgrenser.

Reardons alternative forslag, som blir et positivt begrep om fred, synes ikke å være på linje med Galtung's definisjon av positiv fred. Mens Galtung sier vi må stille spørsmål om hva sosial rettferdighet er, sier Reardon at det viktigste er å utvikle visjoner, bilder og holistiske modeller på fred. Positiv fred blir da å utvikle strategier for realisering av idealsamfunn. Slike "pakkeløsninger" blir dogmatiske dersom man tar sikte på å utvikle modeller som presenteres som "nødvendige" for å oppnå økologisk likevekt, rettferdighet, osv. Her foreskrives hvilke verdier som bør tas ut, og hvilke som bør settes inn i stedet, uten at andre tas med på råd. Det blir ikke tatt hensyn til at mennesker har forskjellige ønsker, behov og interesser. Holistiske modeller kan ikke ivareta en slik pluralitet. Dersom positiv fred blir definert i den retningen synes det som Goldmann delvis får rett i sin karakteristik; "det gode samhold" kan bli resultatet.

Man må derfor se med skepsis på "helhetssyn" som angir modeller på "fredelige" samfunn. Helhetssyn vil bare kunne gripe om en tilsynelatende helhet som andre kan bli presset inn i. Slike syn vil kunne mangle kritisk teori, teorier om hvordan menneskelige handlinger koordineres, om hvordan vi kan handle uten å innskrenke andres handlingsmuligheter. De vil ikke kunne stille spørsmål om hvordan vi skal kunne ta hensyn til de som berøres når handlinger skal iverksettes.

Slike helhetssyn vil heller ikke kunne skille mellom legitime og illegitime interesser og handlinger. Slike syn kan snarere forhindre at andre forslag kan vurderes ved at alternative forslag kan oppfattes som trusler. Helhetssyn kan således føre til pasifisering og tilpasning. En bred deltakelse vil synes overflødig. Det mangler da et begrep om utvikling.

Samfunn som er definert som fredelige og/eller konfliktfrie vil ikke kunne tillate å tematisere forhold som kan skjule konflikter. Hvis de gjorde det, ville disse ikke kunne være fredelige og konfliktfrie lenger. Det mangler altså en teori om hvordan man bør forholde seg til konflikter.

Positiv fred definert som prosesser og fremgangsmåter som tar sikte på å kritisere urettferdige forhold, der selve prosessen er en del av begrepet synes å

være et bedre utgangspunkt. Her er jeg enig med Øberg når han sier at fred ikke kan være en endelig tilstand, "det er en aldrig sluttet proces" (Øberg 1983, s. 174). Det gjelder å arbeide for at mennesker ut fra frie individuelle og kollektive valg selv skal kunne realisere "det gode liv" og selv være med på å utvikle rammene der denne prosessen kan foregå innenfor. Mennesker må selv kunne velge livsform så lenge deres valg ikke hindrer andre i å gjøre det samme. Dette innebærer i sin tur en aktiv prosess der man også stiller spørsmål om vår livsform, eller deler av denne, forhindrer andre livsformers utvikling og realisering. Øberg sier:

"Intet velorganisert, planlagt idealsamfund vil blive accepteret af alle – i så fald ville det ikke være noget ideal for nogen. Derimot tror jeg at freden fremmes gennem størst mulig **bevægelighed, foranderlighed, mangfoldighed, valgfrihed og autonomi og integritet** på alle niveauer fra det enkelte menneske og op opefter(..) Altså: Solidaritet med nulevende og kommende generationer" (ibid. s. 242).

Reardon(1988) synes ikke å være enig i dette perspektivet når hun sier: "For many peace educators,(..) peace as an end or a goal is not the main focus. Their emphasis is more on the struggle for peace and the progress of achieving it,... (They) base their efforts on teaching conflict management and/or conflict resolution" (ibid. s. 15). Hvis man har ideen om et fredelig og konfliktløst samfunn som et endelig mål, mister en den prosessuelle dimensjon som Øberg taler om. Man mister det selvrefleksive perspektivet som er nødvendig for at man skal kunne se kritikkverdige forhold i samfunnet slik at en kan gjøre noe med slike forhold.

Men løsningene kan ikke bare være funksjonelle med hensyn til å unngå krig, de må i tillegg være rettferdige. Til det kreves en overgang til et begrep om positiv fred.

### Positiv fred

Øberg(1983) mener at fred først og fremst må omfatte fraværet av den systemvold som vi til daglig forbinder med f.eks. underutvikling, nød, urettferdighet og ulike livsmuligheter. Det positive fredsbegrepet blir viktig. I denne sammenhengen taler han om en isomorfi (strukturell parallell) som han mener finnes mellom det militære samfunn og det sivile samfunn. Han sier at det

sjeldent snakkes om hvordan militarismen i fredstid destruerer menneskelig solidaritet, fremtidstro, politisk handlekraft, psykologisk trivsel og perverterer våre oppfattelser om hva som er godt og ondt. Øberg sier:

"Gennem den næsten umærkelige, men asymmetriske dobbeltproces af militarisering af det civile liv og civiliseringen af det militære liv er isomorfien vokset, men det er sket på bekostning af den selvforsvarskapacitet ethvert samfund har som samfund" (Øberg 1983, s. 63).

Samfunnet hindres i å utvikle seg til å bli stadig mer motstandsdyktig mot vold og urettferdighet. Han mener det samtidig har pågått en klientisering av det sivile samfunn. Klientiseringen ligger i at det våpenbaserte forsvar har fått en høy prioritet mens det sivile samfunns ikke-militære forsvarsmidler og potensiale er blitt ignorert. Det sivile samfunn blir da sett på som en passiv klient som trenger å bli beskyttet (jfr. Goldmanns perspektiv).

Øberg(1983) mener at isomorfien blant annet kan finnes i økonomisk vekst, noe som blir regnet som det samme som utvikling og som måles i bruttonasjonalproduktets størrelse. Militær vekst blir regnet som sikkerhet og måles i forsvarsutgifters størrelse. Han mener at det moderne samfunns grunnleggende kode er at større kapitalomsetning er en permanent forutsetning for velferd og at større våpenarsenaler er en forutsetning for samfunnets fysiske overlevelse. I begge disse er nasjonalstaten referanseramme for beslutninger –nasjonal økonomi og nasjonal sikkerhet. Som jeg tidligere har vært inne på antyder Reardon at nasjonalstaten også er referanseramme for det internasjonale, på bekostning av det transnasjonale eller det globale.

Resultatet av denne aktiviteten måles ikke i behovstilfredsstillelsen hos individene. Det blir anvist mer vekst for å løse problemene som veksten fører til, og flere våpen til å løse sikkerhetsproblemene med. Til tross for stort bruttonasjonalprodukt kan det være store grupper fattige mennesker. Til tross for mange våpen kan det være usikkerhet i befolkningen.

Begrepet fred må knyttes til utvikling og sikkerhet, fordi den kan ses på som en prosess og en struktur. Det må ses på som et potensiale som kan aktualiseres og utvikles. Øberg definerer fred på følgende måte:

Fred = den permanente sociale proces som har til formål at utvikle sikkerhet og sikre utvikling for det hele menneske og alle mennesker med utgangspunkt i en behovsmodell (Øberg 1983, s. 173).

Utvikling har her en universell dimensjon, mener Øberg, vi taler om alle menneskers rett til behovstilfredsstillelse. Den enkeltes behovstilfredsstillelse må derfor finne sted slik at den bevarer andres muligheter til å gjøre det samme på et annet sted på kloden, i dag og i fremtiden. Sikkerhet er således forsvar for overlevelse, for velferd, for frihet fra undertrykkelse og for identitet, for alle mennesker og ikke bare for befolkningen innenfor en eller noen få nasjonalstater.

Brock-Utne mener at det ikke er nok å si at positiv fred betyr fravær av strukturell vold (jfr. Galtung's definisjon). Hva med kulturell frihet og identitet (Brock-Utne 1989, s. 44)? Og hva med kvinner som blir ignorert av sine menn ved at de hindres i å skaffe seg utdanning og nektes en miljømessig tilgang for å øke sin kritiske bevissthet?

Dette er en annen type strukturell vold enn den form for vold som blir begått av industrialiserte land og multinasjonale selskap mot den tredje verden. Den form for vold som foregår innenfor ei landegrense gjennom strukturer og systemer som er bygd opp slik at noen få klarer seg godt mens andre dør av sult er også eksempel på strukturell vold.

Brock-Utne(1989) mener at den volden som multinasjonale selskaper og nasjonale eliter i mange tilfeller utøver er organisert strukturell vold. Ignorering av kvinner trenger ikke å være organisert strukturell vold, men patriarkalsk tenkning kan bidra til dette. Men det kan også være tale om uorganisert strukturell vold, i og med at den enkelte mann kan holde sin kone borte fra muligheten til utdanning.

Den førstnevnte type undertrykking synes å være det hun kaller upersonlig vold i og med at aktør og offer vanskelig kan identifiseres. Både aktør og offer for volden kan være med på å opprettholde systemet fordi alle parter ser det som deres identitetsbasis.

Den sistnevnte type undertrykking kan både være upersonlig i og med at den er innebygd i systemer og personlig ved at det er mulig å peke på ektefellers vold, osv. "The **personalized** nature of the repression (..) should in a way qualify it to

be dealt with in the absence of negative peace category where the actors and victims are easily identified" (Brock-Utne 1989, s. 45). Denne kategorien hører til den direkte psykiske volden (slag, tortur og drap), derfor må vi, ifølge Brock-Utne, inkludere mannens makt over ektefellen som strukturell vold.

Brock-Utne(1986) mener at en fruktbar definisjon av fred må inneholde både fravær av direkte vold og fravær av strukturell vold eller indirekte vold. Indirekte vold brukes for å beskrive forholdet mellom industrialiserte land og utviklingsland. Innenfor negativ fred snakker vi på den ene siden om fraværet av uorganisert vold som kan være gatekamper, voldtekt, drap. På den andre siden er det tale om organisert vold som kan være borgerkrig og krig mellom nasjonalstater (Brock-Utne 1989, tabell s. 47).

Positiv fred er da, ifølge Brock-Utne, fravær av indirekte vold som forkorter livsløpet, i uorganisert form betyr det ulikheter i mikrostrukturer som fører til ulike livsmuligheter, i organisert form betyr det økonomiske strukturer innenfor land og mellom land som fører til ulike livsmuligheter. Resultatet kan være ødeleggelse av natur, sult, befolkningsøkning, økologisk katastrofe osv.

Men her betyr også positiv fred fraværet av indirekte vold som reduserer livskvaliteten. I uorganisert form vil det si fravær av undertrykking i mikrostrukturer som fører til mindre frihet i å velge og fullføring av slike valg. I organisert form betyr det fravær av undertrykking av ytringsfrihet og organisasjonsfrihet. Brock-Utnes(1989) definisjon av positiv fred peker i retning av fred definert som fravær av urettferdighet, noe som kan skape en prosess, en sti som kan føre til global rettferdighet. Brock-Utne synes å være enig med Galtung's definisjon.

Fredsbegrepet kan illustreres ved "fredskjeglen" som Haavelsrud(1991) viser til. Han mener fredens hovedspørsmål kan analyseres innenfor denne samspillsmodellen (ibid. s. 29). Fredskjeglen viser til en nær sammenheng mellom nedrustning, menneskerettigheter og utvikling. Disse feltene er gjensidig avhengige av hverandre og samspillet mellom dem antyder en utviklingsprosess. I fredskjeglen finner vi derfor negativ fred (nedrustning) og positiv fred (menneskerettigheter og utvikling) og feltene kan vurderes på alle nivåer fra mikro til makro.

Menneskerettigheter og utvikling som her utgjør positiv fred tilsier en definisjon i tråd med Brock-Utnes, altså fravær av sosial urettferdighet. Utvikling fokuserer i første rekke på nedrustning og menneskerettigheter, noe som også innebærer det SÖ kaller overlevelsesspørsmål, miljø, overbefolkning, ressursforvaltning osv. På samme vis er nedrustning nært knyttet til utvikling og menneskerettigheter. Nedrustning innebærer utvikling bort fra personlig og strukturell vold. Vekselvirkningene som beskrives innenfor fredskjeglen, og i forhold til ulike nivåer (mikro-makro) synes å være en videreutvikling av Galtungs begrep.

### Sammenfatning og videreføring

Negativ fred og positiv fred er ikke to likestilte fredsbegreper som man kan velge imellom. Man har utviklet et positivt fredsbegrep fordi det negative begrepet alene ikke er tilstrekkelig for å kunne gripe om viktige spørsmål i forbindelse med fred. Også positiv fred er avhengig av forhold som kan knyttes til det negative fredsbegrepet (f.eks. fravær av krig).

Fred er altså ikke individuelle forhold som å være snille med hverandre. Slik Brock-Utne(1989), Øberg(1983) og Haavelsrud(1991) definerer begrepet er fred heller ikke innholdsmessige modeller av idealsamfunn.

Slike "analyser", helhetsmodeller som Reardon taler om, gir ingen rom for bevegelighet, mangfold, valgfrihet, osv. Det tas ikke hensyn til at vi har ulike behov og interesser når det gjelder livsstilsspørsmål. Slike helhetsmodeller synes å mangle et begrep om utvikling, noe som kan medføre en bred deltakelse. Deltakelse er i stor grad avhengig av en bred dialog der man kan vurdere kritikk og forslag til rettferdige ordninger.

Bruken av et positivt begrep om fred viser til interesse for arbeide med spørsmål som berører vold og urettferdighet som på ulike vis kan være innebygd i samfunnstrukturer. Fredskjeglen synes å være en videreutvikling av Galtungs skille mellom negativ og positiv fred.

Positiv fred betyr i første rekke fravær av strukturell vold. Spørsmålet om hvordan strukturell vold kan unngås, uten å beskrive bilder av holistiske idealsamfunn, synes ikke å bli tilstrekkelig besvart i forbindelse med gjennomgangen av det

positive fredsbegrepet. Et problem som reiser seg er hvordan en skal skille mellom vold og det som ikke er vold når det gjelder det strukturelle. Dette må knyttes til kritisk teori.

Ifølge Galtung er vold det som øker avstanden mellom det mulige og det faktiske. Det kan være så mangt. Hvordan kan en avgjøre om det mulige er ønskelig? Hvordan produseres og reproduseres det faktiske? Hva er utvikling og hvordan kan utvikling tilføres det faktiske? Disse spørsmålene kan videre knyttes til spørsmålet om fredsutdanning som jeg senere skal komme tilbake til.

For å svare på dette vil jeg i neste kapittel komme inn på viktige problemstillinger i J. Habermas' teori om kommunikativ handling. Først vil jeg vurdere skillet mellom teleologiske (formålsrasjonelle) handlinger og kommunikative handlinger. Førstnevnte handlingstype er ulike former for mål-middel tenkning. Slik tenkning kan bidra til å opprettholde det faktiske. Kommunikative handlinger antyder hvordan menneskelige handlinger koordineres, dvs, hvordan mennesker skaper samfunn. Spørsmålet om hvordan menneskelige handlinger er koordinert er viktig fordi slik viten antyder et utgangspunkt for hvordan vi kan forholde oss til strukturer og systemer for at samfunnsutviklingen stadig kan bli mer demokratisk (positiv fred).

Fokus settes også på forholdet mellom system og individualitet. Innenfor fredspedagogikken taler man mest om strukturell vold, men mindre om hvordan man skal forholde seg til strukturer. Er alle strukturer og systemer voldelige? Hvordan kan vi skille mellom legitime systemer og systemvold og således redusere avstanden mellom det faktiske og det mulige? Selvrefleksive systemer kan i første omgang sies å kunne bidra til å redusere avstanden mellom vold og fred.

Dette vil bli videre utdypet i redegjørelsen av forholdet mellom livsverden og system. I første omgang kan livsverden sies å være en bakgrunnsviden for menneskelige handlinger. "System" betegner på sin side menneskeskapte institusjoner som "lever sitt eget liv", styrt av penger og makt. Systemaspektet tenderer mot å forstyrre livsverdenens produksjon av kultur, samfunn og sosialisering, resultatet kan lett bli feilutvikling, urettferdighet osv. Bli systemintegrering da tilnærmevis analogt med strukturell vold?



Kommunikativ kompetanse blir viktig. Det har å gjøre med etisk-moralsk vurderingsevne. Kommunikativ kompetanse har derfor med moralsk utvikling å gjøre. I den forbindelse ønsker jeg å referere Kohlbergs teori om moralsk utvikling. Diskursetikken blir så en videreføring av teorien om kommunikativ handling og en videreføring av Kohlbergs idealmoral.

Utvikling sies å ha en sentral plass innenfor fredsbegrepet, men begrepet må knyttes til en akseptabel fremgangsmåte. Dialog synes å være en slik fremgangsmåte fordi man her kan vurdere kritikk, forslag, ny kunnskap osv. og således skape innsikt. Det blir derfor nødvendig å vurdere muligheten for dialog og hva dialog innebærer. Dette vil bli vurdert i forbindelse med diskursetikken.

### **3. KOMMUNIKATIV RASJONALITET**

#### **Formålsrasjonalitetens utilstrekkelighet**

Ifølge Habermas er mennesket som behovsvesen henvist til å høste av naturen ved å arbeide (Marquardt 1987, s. 5–10). Mennesket har altså en grunnleggende teknisk interesse i å beherske naturen. Naturbeherskelse er nært knyttet til en teknisk handlingsorienterende viten, en teknisk erkjennelsesinteresse. Habermas mener interessen i en teknisk handlingsveiledende viten har vært kultur- og historieskapende, men er ikke selv kultur- og historieskapt. Bestemte historiske omstendigheter har imidlertid vært avgjørende for hvilken retning utfoldelsen av menneskets tekniske fornuft har tatt. Det oppstår problemer hvis denne (monologiske) tekniske fornuften blir sett på som den eneste form for menneskelig fornuft.

Ifølge Rasborg(1988) arbeidet Habermas med en del utilstrekkelige forhold med formålsrasjonalitet, altså mål-middel tenkning allerede på 1960-tallet<sup>9</sup>. Ut fra et formålsrasjonelt "verdensbilde" er menneskene hver for seg rasjonelle når de forfølger private mål og forsøker å maksimere nytte. Når vi handler i en kontekst der formålsrasjonalitet er gjeldende vurderer vi hvilken handling som vil føre oss til det oppsatte mål. Spørsmålet om våre handlinger er moralsk akseptable kommer i annen rekke, eller blir ikke drøftet i det hele tatt. Dette rasjonalitetsbegrepet forklarer heller ikke hvordan handlinger som ikke er orientert mot resultater blir koordinert.

Når hele samfunnet er forstått som bestående av nyttemaksimerende og strategisk handlende aktører, snakker vi om en utilitær samfunnsoppfatning. Det er en samfunnsoppfatning som påstår å kunne forklare, generere og vedlikeholde sosial orden. Aktørene skal altså hver for seg være rasjonelle når de forfølger private mål og søker å maksimere nytte. Problemet er ikke eksistensen av denne

---

<sup>9</sup> Fremstillingen bygger på Rasborg(1988), Nørager(1989), Marquardt(1987) Habermas(1984), I og II

type rasjonalitet, men problemet oppstår når denne type rasjonalitet gjøres til den eneste og universelle handlingsnorm. En slik tenkning ser bort fra det kommunikative aspekt som må forutsettes når en handler formålsrasjonelt.

Habermas er utilfreds med en rekke teoretiske vanskeligheter og de politiske konsekvenser av, særlig Horkheimers og Adornos dypt pessimistiske oppfattelse av fornuftens totale instrumentering i senkapitalismen. Det er på denne bakgrunn Habermas ønsker å reformulere fornuftbegrepet til et kommunikativt fornufts- begrep som et kritisk motbegrep til Horkheimers og Adornos begrep om den instrumentelle fornuft.<sup>7</sup> Han mener at den instrumentelle fornuft ikke lengre kunne sannsynliggjøre eksistensen av en praktisk kommunikativ fornuft "...og dermed de facto kom til at foretage en teoretisk blokering af kritikmuligheten, på trods af alle gode intentioner om den opretholdte kritik" (Rasborg 1988, s. 94).

Habermas mener at det "fornuftige" samfunn er latent tilstede i den herskende kapitalismens "ufornuft". Den ligger altså der som et potensiale som kan virkeliggjøres. Språket har ifølge Habermas en dobbeltfunksjon; på den ene siden er den et middel til å frembringe mening og koordinere aktørers handlinger, og på den andre siden er den selve forutsetningen for gjensidig forståelse og meningsetablering.

### Talehandlinger

Habermas foreslår altså en teori om kommunikativ handling som et alternativt koordineringsprinsipp for sosial handling.<sup>8</sup> Kommunikativ handling som er innforståelsesorientert er tilstede ved at vår verden er symbolsk eller språklig konstituert. Verden er altså intersubjektiv tilgjengelig ved at vi rår over felles

---

<sup>7</sup> Formålsrasjonell handling er strategisk rasjonell når den er orientert etter reglene for rasjonelt valg, herunder også bedømmelse av virkninger av andre aktørers handlinger. Formålsrasjonell handling er instrumentelt rasjonell i den grad den er orientert etter tekniske handlingsregler som tilveiebringer objektive standarder for vurdering av virkning og resultat (jfr. Eriksen 1986, s. 224).

<sup>8</sup> I følge Rasborg bygger Habermas her på Austin som sier at det finnes en lang rekke sosiale ytringer, hvor det å tale er identisk med å handle, hvor altså selve ytringen er en handling. Det er handlinger som vi fullbyrder idet vi ytrer setninger, f.eks. å gi en ordre, å gi et løfte, stiller et spørsmål, osv. Eksempel:Idet jeg ytrer:"Jeg lover deg at jeg kommer i morgen" er det ikke bare tale om at jeg uttrykker et løfte, men derimot at jeg gir et løfte. Denne ytringen er det løfte som den fremstiller. Jeg gjør noe idet jeg sier noe, og det jeg gjør er å gi et løfte. (Rasborg, 1988, s. 101)

begreper. Forståelse er knyttet til gyldighetskrav ved at vi bare kan forstå en ytring eller en setning når vi vet hva som gjør den gyldig. Gyldighetskrav blir innfridd ved at aktører sier ja eller nei til det som hevdes. En aktør tilbyr altså tilhøreren å bli delaktig i noe denne går god for. Aktøren står dermed inne for at det som sies kan etterprøves intersubjektivt. I selve kommunikasjonen inngår en norm om at vi samtaler for å oppnå gjensidig forståelse. Habermas mener altså at samtaler opprinnelig søker mot rettferdig enighet, eller gjensidig forståelse. Samtidig er det denne kjensgjerningen som gjør strategiske handlinger mulig.

At fornuften er innfelt i språket danner i sin tur en begrunnelse for hvorfor vi bør forstå handlingskoordinering kommunikativt. Videre kan diskurs ses på som en intensjonal, viljemessig<sup>9</sup>, modus av denne rasjonaliteten. Habermas mener at mennesker foretrekker å la seg lede av det de holder for å være sant. Et eksempel på at ytringer opprinnelig er innrettet mot felles forståelse er eksistensen av det usanne. For at en løgn skal "lykkes" er det nødvendig å forutsette at det vanligvis tales sant og oppriktig. Den som handler strategisk må også nødvendigvis forutsette at det finnes oppriktige og gode argumenter for å kunne lykkes. Dersom alle hele tiden handlet strategisk kunne vi ikke innkalkulere andres handlinger inn i våre handlinger. Vi kunne ikke vite hvordan de andre ville reagere på vår strategi. Strategien ville av den grunn ikke kunne lykkes. Den strategisk handlende må også forutsette at den han/hun handler strategisk overfor også forutsetter det samme. Uten disse forutsetningene ville språklige ytringer kun være ordspill eller lek, man mister den praktiske handlingsdimensjonen.

Det er ikke tilstrekkelig å bare realisere fornuften i tanken, den må også realiseres i virkeligheten og det fordrer en overskridelse av "nødvendigheten", dvs. den herskende kapitalismens organisasjonsprinsipp og den økonomisk orienterte formålsrasjonalitet. En slik overskridelse innebærer en offentlig og herredømmefri dialog om hensiktsmessigheten og ønskverdigheten av handlingsorienterte grunnsetninger og normer. Begrepet talehandling viser til hvordan samfunnet blir produsert og reprodusert, hvordan våre handlinger koordineres i forhold til hverandre.

---

<sup>9</sup> Spørsmålet er om man er villig til å delta i en faktisk diskurs, man kan unnlate å delta, men rasjonelt sett er det ikke et viljemessig spørsmål, man kan ikke argumentere mot, fornekte det vi gjør når vi argumenterer. Jeg skal komme tilbake til dette i forbindelse med diskursetikken.

Habermas taler om kommunikative handlinger; "når de involverede aktørers handlingsplaner ikke koordineres via egocentriske resultat kalkyler, men via akter af indbyrdes forståelse."<sup>10</sup> I kommunikative handlinger er de involverte ikke primært orientert mot egen vinning; de forfølger deres egne mål, men under den betingelse at de på grunnlag av felles situasjonsdefinisjoner kan avstemme deres handlingsplaner i forhold til hverandre<sup>11</sup>. Den kommunikative handling blir for Habermas et normativt fundament for en kritikk av formålsrasjonalitetens tendens til å fortrenge praktiske spørsmål til fordel for rene mål-middel kalkulasjoner.

Den som handler formålsrasjonelt må altså forholde seg til en symbolsk fortolket verden. Når det gjelder den instrumentelle handlingstype er aktøren avhengig av tekniske handlingsregler. Den strategisk handlende derimot må kalkulere sine handlinger i forhold til andre aktører. Habermas ønsker altså ikke å avvise formålsorientert handling, eller bytte det ut med kommunikativ handling. Han ønsker å vise at formålsorientert handling må ses på som avledet av, og dermed sekundær i forhold til, den forståelsesorienterte kommunikative handlingstypen. Kommunikative handlinger blir da menneskets grunnleggende og opprinnelige orienteringsgrunnlag. Vi må altså forutsette kommunikativ handling for å kunne handle formålsrasjonelt. Dette fordi formålsrasjonelle (instrumentelle eller strategiske) handlinger også gjør bruk av symbolske medier, her språk, noe som også er nødvendig for å kunne handle resultatorientert.

Kommunikative handlinger er handlingskoordinerende, de som handler kommunikativt handler primært utfra en felles forståelse og for å stadig utvikle den gjensidige forståelsen. Andre handlingsmål blir bestemt i tråd med den inngåtte gjensidige forståelse. Formålsrasjonell handling henter sin legitimitet fra det kommunikative området, men her er handlingsmålene gitt forrang. Formålsrasjonaliteten utnytter det kommunikative området og frembringer da en falsk enighet. En aktør som handler formålsrasjonelt viser altså til en "felles forståelse" som er underordnet hans formål. Denne har da skaffet seg rom til å handle formålsrasjonelt, uten å måtte ta etiske hensyn. Hovedskillet mellom kommunikative og formålsrasjonelle handlinger er altså i hvilken grad aktørene harmonerer sine handlingsplaner med hverandre.

---

<sup>10</sup> Habermas sitert i Nøraker 1989, s. 97

<sup>11</sup> Jfr. Nøraker 1989, s. 97. Innbyrdes forståelse har også en motiverende kraft på individet, dvs., den bygger på en overbevisning som individet handler (og vil handle) i forhold til.

Habermas taler også om normregulerte handlinger. Dette er handlinger som bygger på kommunikative handlinger. Normer uttrykker generaliserte atferdsforventninger om bestemte handlinger i forhold til bestemte normer. Spørsmålet her er om normene fortjener å bli anerkjent som normer, dvs. regulerer normen handlingsproblemene slik at interessene til alle som kan berøres ivaretas?

Også dramaturgiske handlinger bygger på kommunikative handlinger. Disse viser til selvpresentasjon. Det betyr at individet regulerer offentlig tilgang til egne hensikter, tanker, ønsker, følelser og opplevelser. Selvpresentasjon forutsetter at de handlende forholder seg bevisst til sin egen subjektive verden. Spørsmål som kan reises er om selvpresentasjonen er autentisk og sannferdig i forhold til hvordan den faktisk uttrykkes.

### **Livsverden**

Skillet mellom legalitet og moralitet antyder to måter å samordne handlinger på: Sosial integrasjon, der kilden for å koordinere handlinger er deltakernes gjensidige anerkjennelse av hverandre som ansvarlige orientert mot gyldighetskrav.<sup>12</sup> Samholdet her er rasjonelt motivert indre overbevisning. Den andre er systemintegrasjon, samfunnstjeneste der handlinger holdes sammen ved hjelp av en kombinasjon av prestisje og innflytelse (noe som kan føre til strukturell vold). Samholdet er ikke fornuftsmessig motivert som i den sosiale integrasjonen, men den er basert på makt og/eller penger. Systemintegrasjon er typisk knyttet til statlig forvaltning og til lønnsarbeidets markeds mekanismer.

Systemintegrasjonens formål er å styre handlinger uten uøkonomisk tidsbruk med diskurser og argumentativ kritikk av grunnverdier. Formålet er således ikke å spare tid, men å hindre at handlingene skal bryte sammen. Styringsmediene penger og makt gjør det mulig å spare "kostnader" forbundet med å bearbeide grunnleggende dissenser.

---

<sup>12</sup> Tekstgrunnlaget for denne gjennomgangen er Habermas(1984),II og Dale(1990)

Systemintegrasjon oppstår når bånd til livsverden og til kommunikative handlinger løses opp. Redusert binding til rasjonell motivasjon betyr bl.a. at frihetsrommet for formålsrasjonelle handlingssystem utvikles, og dette øker systemets kompleksitet. Systemkompleksiteten blir snart så uoverskuelig at vi på et tidspunkt fraskriver oss ansvaret for dens utvikling.

Inne i forvaltningsverden, i samfunnstjenesten, kan medlemmene opprettholde seg ved å være et autonomt selvregulerende og selvproduserende system og samtidig være "umyndig". Dette skjer ved tilpasning til funksjonelle systemer (kontor, fabrikk, internasjonal handel, osv.) som målestokk på rasjonell atferd (jfr. Goldmanns forslag til internasjonaliserende undervisning.) Å opptre som et subjekt ville innebære en konfliktfull forstyrrelse.

Et analogt skille i forhold til formålsrasjonelle handlinger og kommunikative handlinger er system (teknologisk rasjonalitet) og livsverden. Systembegrepet er komplementært til formålsrasjonell handling og livsverdenbegrepet er komplementært til kommunikativ handling.

Livsverden er en bakgrunnsviden, en implisitt viden som utgjør en ressurs og en kontekstdannende horisont for individet og består således av individets samfunnsmessige identitet, kulturelle identitet og personlige identitet.

Samfunnsaspektet etterspør legitime ordninger, den regulerer tilhørigheten til sosiale grupper og sikrer solidaritet. Kultur blir forstått som forsyning av kunnskap. Med personlighet forstår Habermas interaksjonskompetanse. I hvilken grad er individet i stand til å ta del i interaksjonen rettet mot felles forståelse og likevel hevde sin identitet?

Disse tre sfærene er videre knyttet til reproduksjon: Kulturell reproduksjon (symbolsk innhold), sosial integrasjon (sosialt rom) og sosialisering (historisk tid). Kulturell reproduksjon svarer til forståelse i hverdagslivet, den sosiale integrasjonen sørger for at handlinger blir koordinert ut fra legitime ordninger og sosialisering sørger for at individuelle livshistorier blir avstemt mot kollektive livsformer. Livsverden er altså en ramme for mulig hverdagserfaring og den produseres og reproduseres gjennom språk og kultur, den er således bakgrunnsviden for all kommunikativ handling.

I samtaler er det imidlertid kun utsnitt av vår livsverden som kan komme til syne og bli problematisert, avhengig av interesser og handlingsmål. Vi kan altså ikke få et grep om "helheten". Begrepet livsverden betegner de områder av sosialt liv som mest grunnleggende er strukturert kommunikativt. Dette blir regulert gjennom gjensidig forståelse og på sikt er det kun viten som kan forsvares med gode grunner som overlever.

Begrepet livsverden fanger opp de områdene av sosialt liv hvor de kulturelt overleverte verdistandarder og de samfunnsmessige normene binder aktørene sammen.<sup>13</sup> Dette betyr at de overleveringer i form av kultur, tradisjon og samfunnsmessige normer som samfunnsmedlemmene nærmest uproblematisk tar for gitt og samhandler på bakgrunn av, viser til den symbolske handlingskoordineringen hvor verdier og normer anerkjennes og aksepteres i interaksjonen. Disse reproduseres kommunikativt på samme tid som de anvendes i kommunikasjonen. Det er altså snakk om det sosiale og kulturelle fellesgodset som eksisterer i ethvert integrert sosialt system, og som gjør det mulig å ha felles erfaring, hevde normative standpunkt og gjøre andre delaktige i subjektiv opplevelse.

Slike normer og verdier må forstås som et sett av indre forpliktelser og overbevisninger som alle samfunnsmedlemmene definerer likt og har samme grunnoppfatning av. De forklares ut fra sosialisering av individer og den eiendommelige strukturen i språket som binder aktørene sammen gjennom intersubjektiv anerkjennelse av verdier og normer. Kommunikativ handling setter krav til verdier og normer; disse må være betraktet som gyldige for å kunne fungere og dermed reproduseres handlingsmessig.

Tradisjonelt overleverte verdier og eksisterende samfunnsmessige normer er grunnleggende sett internaliserte og aksepterte av samfunnsmedlemmene. Dette er en nødvendig betingelse for at de skal kunne fungere rasjonelt motiverende på aktørers handlinger. Verdier og normer er noe som aktørene er vokst inn i og får sin identitet igjennom, altså sosialisering og samfunnsmessiggjøring gjennom familie og samfunn.

---

<sup>13</sup> I dette og påfølgende avsnitt refererer jeg til Eriksen 1983, sidene 129–169



Kommunikativt strukturerte handlingsområder er ikke ideelle, gjennomsiktede og fulldemokratiserte samfunnsområder hvor det er fravær av makt, tvang, strategier og manipulasjoner, hvor den ideale kommunikasjonen rå. Det som kjennetegner disse områdene av sosialt liv er at de blir reproduisert gjennom symbolske kategorier.

Dette betyr ikke fravær av hierarkiske maktstrukturer og asymmetrisk rolle og statusfordeling i samfunnet, men at denne orden på en eller annen måte er akseptert, og at den består fordi aktørene i samfunnet kontinuerlig gjenskaper den ved sine handlinger.

### Livsverden og System

Med systemintegrasjon mener Habermas hovedsakelig moderne organisasjoner, forvaltning og subsystemene stat og økonomi. Systemaspektet har altså å gjøre med materiell reproduksjon. Den kjennetegnes ved at den styres av mediene penger og makt isteden for språklig legitimering, noe som ofte blir begrunnet i det moderne samfunns krav om effektivitet.

Maktbegrepet har sin opprinnelse i tradisjonelle samfunn, i hierarkiske stammesamfunn der funksjonene er differensierte i spesifikke roller som krever kompetent sammenføyning. Status og dominans er tilkjent fra f.eks. hellig avstamning. Dette medfører en vertikal koordinering av handlinger og det oppstår organisasjonsmakt (Dale 1990, s. 88) Konsekvensen er subsystemer som i stor grad fremstiller rom for normfri solidaritet, systemintegrasjon uten sosial integrasjon.

I moderne samfunn får staten en utvidet rolle. På den ene siden skal den sikre styringsytelser i forhold til det økonomiske system. På den andre siden skal den yte legitimasjon overfor livsverden. Til gjengjeld får livsverden goder og tjenesteytelser fra det økonomiske og det politiske system. Som gjengjelse må livsverden yte motivasjon som kan tilføres det økonomiske og politiske styringssystem. Motivasjonstilbudet fra livsverden er i sin tur avhengig bl.a. av legitimasjonstilbudet fra det politiske system. Men det økonomiske og politiske system kan kople seg mer fri fra praktiske spørsmål gjennom den formaldemokratiske viljesdannelsen.

Systemaspektets styringskapasitet økes ved å unndra temaer fra offentlig granskning. Styringskapasiteten kan økes ved å svekke behovet for å rettfærdiggjøre styringen, en diffus masselojalitet blir funksjonell, en passiv deltakelse i offentlighet etter formaldemokratiske prinsipper. Folket gir tilslutning til styringen, men deltar ikke.

Behovet for legitimasjon av styring kan dempes ved statlige løfter om sosial sikkerhet i livssituasjonen. Det kan også dempes i form av kulturkonsumpsjon, en forarming av livsverden. Kulturkonsumpsjon blir utvendig i forhold til dannelsen av personens egen livshistorie fordi forbruk av kultur ikke forutsetter eller tilvirker læring og utvikling hos individet. Radio, fjernsyn og film, som nevnes som eksempler på massekultur, fører i mindre grad til tematiseringer og drøftinger av kulturen. Den verden som frembringes av massemedier er således bare en tilsynelatende offentlighet, kultur blir tilegnet uten offentlig resonnement.

Offentlighet omgjort til kulturkonsumpsjon svekker selvrefleksjon, selvbestemmelse og selvrealiseringer. Kombinasjonen av den før omtalte økte systemkompleksitet og dette, som Habermas kaller en regressiv livsverden, åpner muligheten for systemintegrerende mekanismer (penger og makt). Vi ser en systemlogisk løsning av legitimasjonsproblemer som består i å fordele arbeid og rikdom i samfunnet ulikt og likevel legitimt, noe som viser seg som krisetendenser i den sosiale integrasjon. Vår evne til refleksjon over den livsverden vi lever innenfor svekkes. Dermed kan resultatet bli det Kohlberg kaller konvensjonell moral (se neste kapittel).

I det moderne samfunn har det altså vokst fram subsystemer, stat og økonomi, som er selvregulerende, har sin egen lovmessighet og bruker i stadig større grad styringsmedier som "avlaster" språklig handlingskoordinering. Systemet henter sin legitimitet fra livsverdens kommunikative handlinger samtidig som begrunnelser blir underordnet de nevnte styringsmediene.

Samtidig blir livsverden overflødiggjort ved en differensiering av vitenskap, kunst og moral fra en felles livsverden til ekspertkulturer. Sakkyndige ekspertkollegier spiller en forhåndssensurerende rolle i de moderne samfunn slik at viktige avgjørelser blir avgjort av eksperter på ulike områder. Som en ideologisk fordom forhindres andre til å ta selvstendig stilling til alle tenkelige handlingsmuligheter

ved at de moderne eksperter på forhånd klassifiserer enkelte muligheter som utenkelige.<sup>14</sup> Kan fred definert som "det gode samfunn" gi et slikt resultat?

Det er ingen grunn til å kritisere selve differensieringen av profesjonsområdene, altså dannelsen av ekspertkulturer som kjennetegner moderne samfunn.

Ekspertkulturene med sine egne interne logikkhistorier hindrer at kulturen utvikler sammenhengende trossystem, livsanskuelser, "helhetssyn" som kan legitimere ulike former for samfunnsmessig herredømme. Dannelsen av ekspertkulturer forhindrer således det herredømme som ligger i det å forklare virkeligheten fra kun ett syn, f.eks. religionens og slektsskapets rolle (f.eks. prest, konge, osv.) i historiske mytiske samfunn.

Habermas kritiserer tendensen til at ekspertkulturen spaltes fra hverdagskommunikasjonen. Den viten eller kunnskap som utvikles innenfor de ulike områdene integreres ikke i livsverdenen, som bakgrunnshorisont for dagliglivets handlinger.

Den som seriøst ønsker seg en kompetent naturbeherskelse som veiledes av den best tenkelige form for sannhetssøking (vitenskap) må anerkjenne behovet for en total demokratisering av samfunnets vitensproduksjon. Enhver innskrenkning av muligheten til å kritisere gjeldende sannheter innebærer en risiko for at menneskets tekniske dannelsesprosess blir brakt i stillstand. Kompetent naturbeherskelse krever en sann viten og sann viten kan bare være demokratisert viten, at sannheten kan stå for en gyldighetsprøve.

Habermas mener at i prinsippet må alt være tilgjengelig for kritisk tematisering i befolkningens politiske diskusjon, herunder også systemaspektets bærebjelker som kan være den frie markedsøkonomiske struktur, opprettholdelsen av et pluralistisk demokratisk system, osv.

Den politiske diskusjonen blir så bred som mulig hvis de sakkyndige i deres rapporter ikke bare peker på hvordan det i forhold til de tradisjonelt aksepterte samfunnsmessige prioriteringer kun er noen få bestemte former for handling som kan være systembevarende og funksjonelle, men også gjør befolkningen oppmerksom på hvilke alternative grunnprioriteringer som prinsipielt kunne settes

---

<sup>14</sup> Denne fremstillingen bygger på Marquardt 1987, sidene 12–15

isteden og hvilke nye handlingsmessige frihetsrom det i såfall ville bli åpnet for. (F.eks. positiv fred sett som en prosess og definert som fravær av urettferdighet.)

Hvis representantene for den utdannede og opplyste sakskunnskap gjennom selvoppnevnt sensur begrenser seg til å bare utfylle sin rolle som såkalte upolitiske rådgivere og embetsmenn, så tilraner de seg med eller uten deres egen vilje en illegitim formynderstatus overfor den politiske offentlighet. Dette skjer ved å gjøre det bestående system til den stilltiende og indiskutable premisse for deres handlingsveiledninger og foretar en forhåndsavgjørelse av det som i prinsippet først kan avgjøres som resultatet av folkets uhindrete meningsdannelsesprosess, om det bestående er verdt å bevare. Her brukes viten til å legitimere makt isteden for å kritisere makt.

Livsverden forarmes og taper sin mening og gyldighet når sektorkompetanse utvikles og mestres av eksperter uten at livsverden klarer å bearbeide det usikre refleksivt. Regressiv kulturkonsum innenfor en forarmet livsverden trer i stedet for en tradisjonell legitimering av urettferdighet og undertrykkelse, men uten at nye ideologier (totalitære trossystem) utvikles. I stedet for "metafortellinger" som historisk er knyttet til mytiske samfunn fremtrer i dag fragmentert bevissthet, en bevissthet som tendensielt har liten evne og vilje til å spørre etter gyldighet. Den fragmenterte bevissthet fungerer som en ideologi uten å være det. Den er ikke totalitær men spør heller ikke etter gyldighet.<sup>15</sup>

Vår kommunikative kompetanse hviler på et skjørt grunnlag, f.eks. viljen og evnen til å koordinere handlingsfrekvenser via kommunikative handlinger og ikke via strategiske handlinger, inspirert av penger og makt. Kritikkk kan rettes mot en utviklingstendens til at livsverden smuldres opp og erstattes av instrumentelle og/eller strategiske handlinger. Livsverden blir instrumentalisert og bevisstheten blir tingliggjort eller teknokratisk.

En teknokratisk bevissthet oppstår når vi ikke er i stand til å tenke i og handle ut fra også andre former for rasjonalitet enn det som holder oss fast til systemhandlingen og deres motivasjonsgrunnlag, altså makt og betalt lønn.

---

<sup>15</sup> For fredspedagogikken gjelder det på den ene siden å unngå helhetssyn i form av metafortellinger og samtidig være inspirert til å spørre etter gyldighet og inspirere elevene til å gjøre det samme.

Tingliggjort bevissthet kan altså berøve oss betingelsen for vår kulturelle eksistens.

Livsverdenspatologiene som dermed oppstår består av tre tendenser: Meningstap viser til vanskene med å forstå den sammenheng våre handlinger inngår i. Anomi viser bl.a. til fravær av sosialt forpliktende bånd og psykopatologi viser til mangel på individuell identitet. Tendensielt svikter motivasjonen til å ta ansvar for våre handlinger, dermed står vi i forhold til hverandre uten å være handlende subjekt. Livsverdens problemer, f.eks. undertrykking, urettferdighet og den økologiske krise forsøkes løst gjennom systemintegrasjon, gjennom målrasjonelle handlinger.

Det kommunikative, som er fornuftens mulighet, trues av to tendenser som forsterker hverandre. Det ene er en systemisk induert tingliggjørelse som skyldes de mediestyrted subsystemers (strategisk handling) selvstendigjørelse fra den kommunikative handlingens tematisering og etiske vurdering. Det andre er en kulturell forarmelse som har sin bakgrunn i utskillingen av vitenskap, moral og kunst fra en felles livsverden uten å gi befolkningen mulighet til å nyttiggjøre seg den viten som utvinnes. Den blir isteden innkapslet i ekspertkulturen. Den tingliggjorte bevissthet er da egnet til å styre ytre påvirkninger (penger og/eller makt), uten at gyldigheten av handlingene blir undersøkt innenfor en rasjonalisert livsverden.

Tingliggjort bevissthet og patologier i livsverden forbinder Habermas med kapitalistisk modernisering, ikke med den omtalte systemkompleksitet. Kapitalistisk modernisering er knyttet til en permanent utvidelse av mekanismene i systemintegrasjonen, målrasjonell tilnærming gjennomtrenger etterhvert alle livsområder. Etterhvert fortrenger de systemiske mekanismene den sosiale integrasjonen også på områder der den ikke kan erstatte konsensusavhengig handlingskoordinering, der den symbolske reproduksjon av livsverden står på spill. Når dette skjer antar mediatiseringen form av en kolonialisering av livsverden.

Kolonialisering betegner en situasjon der subsystemene for formålsrasjonalitet trenger med imperativ utenfra og inn i livsverden, som koloniherrn i et stammesamfunn, og påtvinger livsverden en assimilasjon. Kolonialiseringen påvirker altså livsverdens strukturer, men på en slik måte at resultatene ikke kan

leses fra individenes intuitive viten, den implisitte bakgrunnsviden som finnes i livsverden, eller fra systemperspektiv. Habermas kaller dette en instrumentell vold som influerer på formen for intersubjektivitet og innbyrdes forståelse.<sup>18</sup>

Systemaspektet har selvstendigjort seg overfor livsverdens normative legitimering, det har altså skjedd en frikobling ved at menneskelig handling reguleres ved at formålsrasjonalitet står frem som den eneste rasjonalitet, altså at det som frembringer resultater blir sett på som det eneste fornuftige. Vi får en regressiv reaksjon på den indre kolonialisering av livsverden, en protest som berøver det moderne samfunn dets fornuftige innhold og perspektiv.

For Habermas blir da hovedperspektivet å rasjonalisere livsverden slik at det kan oppstå et balansert samspill mellom rasjonalitet i livsverden og kompleksitet i systemverden. Habermas' forslag til en adekvat tilnærming til disse problemene er å vise at gyldighetsområdet lar seg differensiere fra språkets pragmatiske side, altså undersøke formale betingelser for talehandlinger. Det vil si en post-tradisjonal hverdagskommunikasjon som står på egne bein, som setter grenser for de selvstendigjorte subsystemers egendynamikk – som sprenger grenser for de innkapslede ekspertkulturer og dermed unngår såvel kolonialiseringen som forarmelsens kombinerte farer.

Rasjonaliseringen av livsverden består i å problematisere livsverdens kunnskapspotensiale. Gjennom denne prosessen kan livsverden gis status som orienteringsgrunnlag gjennom at den gradvis kan bli drøftet og dens innhold kan bli til begrunnet viten, noe som igjen kan "synke ned" i før-refleksiv vitensforråd, inntil ny drøfting blir nødvendig.

Poenget er at denne prosessen frisetter begge disse på en gang; kapitalismens fallgrube som består i å oppløse de tradisjonelle livsformer uten å redde deres kommunikative substans, altså tendensen til å la mediene penger og makt overta for den språklige handlingskoordineringen og den kulturelle forarmelse som består i at viten blir innkapslet i ekspertkulturer. Et av poengene er å avskjære muligheten for at systemaspektet kan gå videre som ideologi, det må derfor være underlagt diskurser. Rasjonalisering av livsverden kan altså foregå gjennom diskurs.

---

<sup>18</sup> Dette og følgende avsnitt er referert fra Nøraker 1989, sidene 166–198

## Sammenfatning og videreføring

Tendensielt henter systemdimensjonen sin legitimitet til sine formålsrasjonelle handlinger fra livsverdens kommunikative handlinger uten at livsverden (samfunn, kultur og individualitet) tas med på råd. Resultatet viser seg ofte som det som i fredspedagogikken kalles for strukturell vold eller systemvold.

Økonomiske kalkyler, og ikke menneskelige vurderinger, bestemmer målene som den teknologiske og næringslivsrettede atferdsproduksjon er rettet mot. Når det er økonomiske kalkyler som bestemmer innebærer dette, at det er "næringslivets behov" gjennom systemtilpasning som individet skal imøtekomme og tilfredsstille.

I den europeiske kultur differensieres kulturelle verdifærer vitenskap, rett/moral og kunst. Gyldighetskravene som stilles til disse sfærene er sannhet, normativ rett og autensitet og skjønnhet. Disse tre sfærene, som vi også kan kalle for det kognitive, det normative og det estetisk-ekspressive, løser hver for seg sine egne problemer i moderne samfunn. Områdene blir bearbeidet gjennom vitenskapelige diskurser, moral- og rettsteoretiske undersøkelser og i form av kunstproduksjon og kunstkritikk. Habermas mener det bør være samspill mellom disse sfærene, om en av dem dominerer oppstår henholdsvis objektivisme, moralisme og estetisisme.

Rasjonaliseringsprosesser har i vesterlandske samfunn, ifølge Habermas, funnet sted i selektiv form hvor det har vært fornuftens teknisk-instrumentelle sider som har fått lov å utfolde seg. Når mennesket i dag føler seg maktesløst over en historie det i prinsippet kunne ha gjort seg til "herre" over, så er denne følelsen uttrykk for den moderne fragmentariske forståelsesform som bevisstheten bærer på som medfører tapt tiltro til vår egen evne til å endre samfunnsmessige forhold.

Det har altså vært mangel på formidling mellom på den ene siden den teoretiske og tekniske fornufts krav om effektivitet og sannhet og på den andre siden den praktiske fornufts rettferdighetskrav og den estetiske fornufts opplevelser og skjønnhetskrav.

Som utgangspunkt til denne problemstillingen foreslår Habermas en rasjonalisering av livsverden. Innenfor de tre reproduksjonsprosesser som Habermas skisserer foregår det en utviklingsprosess der kulturen åpner for en tilstand med stadige revisjoner. Tradisjonene destabiliseres og blir således tilgjengelig for refleksjon. De legitime ordningene innenfor dimensjonen samfunn blir avhengig av diskursive prosedyrer. Personlighetens utviklingslinje tilskrives en abstrakt jegidentitet og en risikofyllt selvstyring. Utviklingslinjen medfører en kritisk oppløsning av sikker kunnskap. Normer og verdier blir generelle og vi får selvstyrt individuering som autonome livsprosjekt.

Å realisere det moderne som en rasjonalisert livsverden betyr altså tilvekst i refleksivitet, universalitet og individuering. Dermed kan allmenne strukturer som stadig blir mindre avhengig av konkrete og særskilte livsformer vokse fram. På bakgrunn av dette blir det mulig å forholde seg til det globale uten å kritisere kulturelle livsformer. Utviklingslinjen kan være mulig på bakgrunn av kommunikative handlinger, slike handlingsformer benytter seg av og samtidig fornyer den kulturelle overlevering. Kulturell reproduksjon, sosial integrasjon og sosialisering blir dermed i stadig større grad avhengig av aktørenes egne handlinger og deres stillingstaken via ja/nei holdninger til omgivelsene.

En rasjonalisert livsverden vil ikke være fri for konflikter eller fullt ut rettfærdig, men det kan likevel ses på som en form for positiv fred. Kommunikativ rasjonalitet er forutsetningen for dialoger og tilsier at konfliktene blir identifiserte og forsøkt løst i form av argumentative overbevisninger, til forskjell fra strategiske overtalinger. Sosial integrasjon angir en mulighet for å forsterke og utvide solidariteten i form av en diskursiv viljesdannelse. Deltakelse i rasjonell kommunikasjon hviler på dannelse av vilje og motivasjon til å prøve ut interessene ut fra spørsmålet om de kan allmenngjøres. Hvis de kan det, dvs. godtas av (i prinsippet) enhver som setter seg inn i situasjonen, er de legitime.

Diskursetikken, som jeg senere skal komme tilbake til, blir Habermas sitt løsningsforslag i forhold til livsverdensproblematikken. Diskursetikken blir en rasjonalisering av livsverden. Prosessen bygger på kommunikative handlinger.

I neste kapittel gjør jeg rede for Kohlbergs teori om kognitiv utvikling. Kohlberg legger fram tre ulike nivåer, hvor hver er delt inn i to steg, innenfor menneskelig utvikling fra barn til voksen. Tesen er at ulike tenkemåter ikke er tilfeldige valg,



men grad av perspektivanskuelse og grad av læring. Det er altså ikke bare et spørsmål om interesser og makt. Spørsmålet er hvordan man på de ulike nivåene forholder seg til rettferdighet, verdier osv.

I forbindelse med det positive fredsbegepet stiller Galtung spørsmålet om hva sosial rettferdighet er. Kohlbergs teori beskriver ulike begrep om rettferdighet. Hvordan utviklingen av vårt rettferdighetsbegrep skrider frem blir derfor viktig i forhold til positiv fred og dermed for fredsutdanning.

Utviklingen skrider fram på bakgrunn av erfaringer med våre omgivelser og vår strukturering av disse. Kohlberg mener at rettferdighetsoppfatninger, oppfatninger om solidaritet og måter å forholde seg til andre på, utvikles stegvis ved at individet stadig oppdager inkonsistenser i sin måte å tenke på. Dermed innser denne at tidligere oppfatninger har vært feilaktige og hun/han foretar et nytt steg. "Stegene" kan avleses ved å undersøke hvordan mennesker begrunner sine løsningsforslag på moralske dilemmaer. Det er således en kognitiv teori om hvordan mennesker forholder seg til hverandre og til samfunnet. Dette angår graden av kommunikativ kompetanse.

En av hensiktene med å legge fram Kohlbergs teori om utvikling er at teorien vurderer ulike former for "kritisk" tenkning utfra ulike holdninger til konvensjonene eller tradisjonen. Kritisk tenkning, det å forholde seg refleksivt til seg selv og samfunnet, er nødvendig for at vi alle skal kunne delta i samfunnsprosesser som "myndige" samfunnsdeltakere.

Ifølge Kohlberg foregår kritisk tenkning kun på steg 5 og 6, det vil si post-konvensjonell tenkning. Det synes som om mange som kaller sitt "undervisningsparadigme" for kritisk undervisning mangler et adekvat begrep om kritikk. Uten et adekvat begrep om kritikk kan en ende opp med en skjult tilpassende undervisning, altså indoktrinering.

Kohlbergs teori kan også være en målestokk når jeg senere vil vurdere ulike tilnærminger til fredsundervisning. Diskursetikken, som er en form for ansvarsetikk, kan også ses på som en utvidelse av Kohlbergs høyeste steg innenfor menneskelig utvikling. Diskursetikken vil derfor kunne utvikle denne målestokken. Neste kapittel vil derfor kunne binde sammen positiv fred, kommunikativ kompetanse og fredsutdanning, eller oppdragelse om man vil.

#### 4. KOHLBERGS TEORI OM MORALSK UTVIKLING<sup>17</sup>

I tillegg til Piagets kognitivistiske utviklingsteorier refererer Kohlberg til en sosialfilosofisk tradisjon: Dewey, Tufts, Mead, Baldwin (Kohlberg 1971, s. 183). Det de har felles er at de ser den moralske utviklingen gjennomgå **"..stages of moral development representing ... cognitive-structural transformations in conception of self and society"**(ibid. s. 193). Denne tradisjonen slutter seg til det å se stegvis menneskelig utvikling som ulike modus av å "ta den andres perspektiv" i sosiale situasjoner. Den kognitive akten uttrykker en psykologisk evne til å tolke konkrete situasjoner ved å forflytte seg i et mentalt eller kognitivt rom.

Kohlberg ser på moralske prinsipper i hovedsak som "cognitive structural forms of role taking, centrally organized around justice as equality and reciprocity"(ibid. s. 193). Kognitiv utvikling lar seg derfor kun rekonstruere innenfor rammen av en sosial kontekst, eller som sosialt formidlet interaksjon. Det foregår en modningsprosess hvor de kognitive strukturene utvikles i samspillet mellom individ og miljø. Kohlberg undersøker derfor miljøets universelle strukturelle trekk i sin stadieteori.

Kohlbergs inndeling av den moralske utvikling i ulike steg som bygger på hverandre er basert på empiriske undersøkelser.<sup>18</sup> "It should (...) be noted that we have found no important differences in development of moral thinking between Catholics, Protestants, Jews, Buddhists, Moslems, and atheists" (ibid. s.

---

<sup>17</sup> Foruten Kohlbergs(1971) framstilling i artikkelen "From is to ought"(særlig sidene 164-171 og 196-213) bygger jeg også fremstillingen på Kohlberg(1981): The philosophy of moral development (Særlig sidene 409-412) og Bye Jensen(1988): Moral og Refleksjon.

<sup>18</sup> De empiriske undersøkelsene er foretatt i ulike land, kulturer, klasser, og både på isolerte steder og i byer, blant annet i USA, Taiwan, Mexico, Tyrkia og Yucatan. Se også sidene 172-173 og tabell side 166 (ibid).

174). Stegene er definert gjennom responser på ulike moralske dilemma, hvor selve formen for respons, og ikke innholdet, er avgjørende for inndelingen i de ulike stegene. Form har å gjøre med hvilke prinsipper som er i bruk, mens innhold snarere er kulturbestemte normer og levereregler. Kohlberg omtaler også prinsipp som en måte å tenke på. Eller som Rørvik(1980) skriver:

"Det er ein måte å avgjere konflikter og å velje handling, ei orientering overfor premissane, ein guide for oppfatning og integrering av relevante element i situasjonane for å trekkje konklusjonar osv" (Rørvik 1980, s. 106).

Kohlberg opererer med tre klart atskilte nivåer som alle er inndelt i to steg. Som det fremgår av betegnelsene er det forholdet til det konvensjonelle, konvensjonene eller samfunnets gjeldende regler og normer slik de foreligger, som utgjør kjernen i de ulike nivåene. Nivåene er blitt kalt: det før-konvensjonelle nivået, det konvensjonelle nivået og det post-konvensjonelle nivået.

Det før-konvensjonelle nivået knyttes oftest til barn når de oppfatter regler som betinget av makt og ytre tvang. På det konvensjonelle nivået blir regler betraktet som midler til å oppnå belønninger og til å tilfredsstille behov. Først på det post-konvensjonelle nivået blir regler noe en handler i forhold til for å oppnå anerkjennelse, altså noe som opprettholder en slags ideal orden. Post-konvensjonell moral er betinget av at individet er i stand til å formulere sosiale prinsipper og særlig rettferdighet.

Kohlberg regner med et aktivt barn som strukturerer sine omgivelser, at barnet skaper en orden som det selv kan godta og forstå, og at den moralske utviklingen representerer interaksjonen mellom barnets strukturerende tendenser og omgivelsenes strukturelle karakter. Hvert steg representerer en helhetsoppfatning av måten å resonnerer på og en balanse eller likevekt i interaksjonen med det sosiale miljø (Kohlberg 1971, s. 169) Den kognitive utviklingen blir sett på som en forstyrrelse av denne balansen, ved at barnets eksisterende kognitive strukturer og ny informasjon kommer i konflikt, og særlig med rettferdighetsoppfatningen. Utvikling skjer altså ved at barnet søker å opprettholde balansen ved å resonnerer på en ny og bedre måte. Synspunkt som ligger langt over barnets egen måte å tenke på skaper liten ubalanse fordi barnet da ikke forsøker å vurdere på samme vis.

Kohlberg trekker følgende ut av dette: "These assumptions of our **psychological theory** correspond to parallel metaethical assumptions of a **moral theory**, that is, to assumptions as to the basic nature and validity of moral judgement" (ibid. s. 184). Ulike former for moralresonnement reflekterer på en måte barnets kognitive kapasitet. Teoretisk sett kan den intellektuelle utviklingen foregå uten noen form for moralsk utvikling. Vi kan således ha å gjøre med mennesker med teknisk kunnskap, men som ikke vurderer moralske sider ved denne kunnskapen. Den sosiale stimuleringen av moralsk utvikling blir derfor av Kohlberg sett på som viktig.

Når formen for respons på moralske dilemmaer er avgjørende, mener Kohlberg at moralsk utvikling er **universell**. Et stadies innhold impliserer universalitet under varierende kulturelle forhold. Han mener altså at individene i alle kulturer på samme vis forholder seg til konvensjonene, selv om konvensjonene og kulturene varierer. Moralsk utvikling er ikke bare å lære seg verdier og regler i barnets kultur, det gjenspeiler også det universelle i utviklingen, noe som ifølge Kohlberg eksisterer i alle kulturer (ibid. s. 171). Kohlbergs studier viser at de samme grunnleggende vurderinger i forhold til moralske problemer er funnet i alle kulturer og følger de ulike stegene i samme rekkefølge.<sup>19</sup>

Det finnes betydelige individuelle og kulturelle forskjeller i definisjon, bruk og hierarkisk strukturering av det universelle verdiinnholdet, men den grunnleggende struktur, både innenfor og mellom kulturer, har en utviklende karakter. I og med at disse individuelle forskjellige måtene å tenke på har en utviklende karakter, er de ikke moralsk nøytrale eller relative. Det er altså ikke snakk om tilfeldige valg av orienteringsmåte, men det er en form for læring der individet stadig utvikler sin moralske fantasi til å stadig inkludere større del av menneskeheten i sin tenkning, dvs. at individet i stadig større grad tar hensyn til alle som kan bli eller blir berørt av standpunktet som skal foretas.

"This means empirically that the theory which explains cultural and individual differences in values is also the same general theory as to why children become capable of moral judgement and action at all. (...) Our data indicate that while cultures differ in most frequent or modal stage, a culture cannot be located at a single stage, and the individual's moral cannot be derived directly from his culture's stage" (ibid. 1971, s. 176–178).

---

<sup>19</sup> Ibid. 1971, s. 174 og s. 176 Standpunktet har møtt flere innvendinger, men disse synes å ikke ta tilstrekkelig hensyn til at det her er tale om form og ikke innhold.

Kriteriet for katagorisering av moral er basert på måten å tenke på, mener Kohlberg, noe som danner en integrert helhet hos individet innenfor det enkelte stadium. Et individ kan være på flere steg samtidig, og under utvikling til et nytt steg kan personen ha omtrent halvparten av sine ideer på hovedsteget og resten av sine ideer kan være forankret på et eller flere steg under eller over.

"It should be noted that any individual is usually not entirely at one stage. Typically, as children develop they are partly in their major stage (about 50% of their ideas), partly in the stage into which they are moving, and partly in the stage they have just left behind" (Kohlberg 1971, s. 171).

En person kan altså gi uttrykk for en tenkemåte som tilsvarer f. eks. steg 3 i skjemaet, mens han/hun i en annen situasjon kan gi uttrykk for trinn 4 eller 5. Ifølge Kohlberg kan ikke individet i sin utvikling hoppe over noen av stegene. Dette fordi de ulike stegene ikke er bygd opp fra bunnen av, men er utvidelser av perspektiv å orientere seg ut fra.

Det må presiseres at det ikke bare er snakk om hvordan utviklingen foregår i forhold til tid eller alder, men om kognitive forutsetninger som må innfris for å stadig bedre kunne fungere innenfor en sosial kontekst. Dette danner i sin tur en stadig bedre forståelse av hva vi mener med å handle moralsk, noe som har å gjøre med vårt forhold til andre og hvordan vi opptrer sosialt. Dette er også en av grunnene til at man kan snakke om moralsk utvikling, ikke bare når det gjelder barn, men også når det gjelder voksne mennesker og samfunn.<sup>20</sup>

Etterhvert som man beveger seg oppover de moralske trinnene følger det i økende grad en differensiering av det moralske i forhold til andre områder. Man holder seg altså stadig mindre til det konkrete og stadig mer til universelle strukturer, verdier eller egenskaper, noe som viser seg når man kommer inn på selve stegene.

---

<sup>20</sup> Ifølge Nøraker 1989, s. 168) har blant annet Klaus Eder med hell forsøkt å vise at denne ontologiske utviklingslogikk (fra barn til voksen) kan overføres til fylogenesen (menneskets artshistoriske utvikling) Utviklingen her kan imidlertid sies å være mer kompleks og derfor har medført mange tilbakeslag og mange eksempler på feilutvikling. Kognitiv utvikling innebærer en mulighet til at også samfunnets institusjoner kan la seg motivere av argumenter isteden for viljesmessige appeller.

## **Det pre-konvensjonelle nivået**

Dette nivået ligger forut for konvensjonene, man snakker om et før-moralsk stadium. Individet har ikke etablert et forhold til konvensjonene og lar seg heller ikke motivere av konvensjonene.

### **Steg 1. Straff og lydighetsorientering**

Dette steget er et primitivt stadium i menneskets utvikling hvor man har å gjøre med internalisering av eksterne regler. Eksempler på dette stadiet kan man derfor finne når man studerer småbarns utvikling.

På dette stadiet er individet ikke i stand til å skille mellom egne og andres synspunkter og interesser. Her mestrer ikke individet det å sette seg inn i andres situasjon, å forflytte seg selv i et mentalt eller kognitivt rom, som med Piaget kalles **desentrering** av perspektiv. Dette er et egosentrisk perspektiv, men ikke egoistisk, nettopp fordi egoisme i denne forstand betyr å velge å unnlate å ta hensyn til andre. Dette forutsetter at man er i stand til å relatere to synspunkter.

Rett opptreden er å følge regler for å unngå ubehagelige hendelser (straff). Her er individet lydig på bakgrunn av handlingens fysiske konsekvenser snarere enn hensikten med handlingen. Redsel for straff er det som motiverer til lydighet overfor regler og autoriteter, som i kraft av sin fysiske overlegenhet er bestemmende for hva som er riktig og hva som er galt. En fremtredende forestilling er at onde handlinger blir definert gjennom fysiske konsekvenser, at slike handlinger er onde så og si pr. definisjon.

### **Steg 2. Den individuelle instrumentelle orienteringen.**

Individet blir her konkretisert, dvs. at man skiller omverden fra seg selv, man etablerer et forhold til omverden. En person på dette nivået skiller ut egne interesser og måter å forholde seg til omverden på, fra autoritetenes interesser og syn. Rett opptreden eller handling er relativt, og går ut på å følge reglene når

det er til ens egen umiddelbare interesse. Det rette blir også det som regnes som et rettferdig bytte, en slags enighet om dette foreligger.

Motivet for å handle riktig er ikke lengere redsel for straff, men begjæret for belønning eller goder som instrumentelt tilfredsstillende egne behov og i en viss grad også andres behov. Man tilskriver andre å tenke og handle på samme måten. Menneskelig samhandling er sett på som samhandlingen på en markeds plass, man forholder seg til andre gjennom bytterelasjoner, og forsøker selv å oppnå mest mulig nytelse eller tilfredshet i en verden der man må regne med at alle forsøker å ivareta og tilfredsstillende egne interesser<sup>21</sup>. I og med at man også tilskriver den andre å tenke på samme måten gjelder det å ha gode "forhandlingskort", særlig blir penger og makt brukt instrumentelt for å få den andre til å gi etter.

### **Det konvensjonelle nivået**

Som navnet antyder er det konvensjonene som er orienteringsgrunnlaget. Man forholder seg direkte og ukritisk til konvensjonene, sedvanen eller tradisjonen. Det moralske området er konformt knyttet til det konvensjonelle. Man søker å opprettholde synet til individets familie, gruppen eller nasjonen og regner det som noe verdifullt. Man er altså lojal overfor den bestående sosiale ordningen og ønsker å forsvare, støtte og rettfærdiggjøre den.

### **Steg 3. "Flink gutt", "snill pike" orientering.**

Her abstraherer man seg bort fra både den fysiske straff- og den konkrete lystfølelsen. Individet er i stand til å ta den andres perspektiv, og dette er en svært viktig overgang, mener Kohlberg. En er oppmerksom på felles følelser og i det å komme til enighet, dette erstatter langt på vei individuelle interesser. Men han/hun tar ikke den andres perspektiv i generell systematisk forstand.

Individet tenker ut fra en "konkret gylden regel" som går ut på å være "snill". Derfor forholder man seg til lokalsamfunn, venner, foreldre og andre lokaliteter,

---

<sup>21</sup> Til forskjell fra drøfting er det altså her tale om forhandlinger.

slik at de "inntar den andres standpunkt" i forhold til det å være sønn, søster, venn, osv. Individet er lojalt, tillitsfullt og nært knyttet til disse personene. God atferd er den som er alminnelig godkjent av andre, av flertallet, man snakker gjerne om den "naturlige" autoritet, og tenker på sedvanene og konvensjonene.

Disse sedvanene og konvensjonene definerer og setter forventningene som er knyttet til de ulike rollene. Det å leve opp til rolleforventningene blir regnet som god atferd, som det å handle rett. Dette blir sett på som noe verdifullt i seg selv. Motivet for å handle rett er å oppnå anerkjennelse. Utgangspunktet er å antesipere andres anerkjennelse, enten reell eller som et potensial som kan realiseres. Dette krever at man forstår seg selv i lys av komplementære roller.

Samtidig som det er snakk om konformitet er det også lojalitet overfor konvensjonene, representert ved rollene. Man søker aktivt å opprettholde, støtte og rettferdiggjøre en orden. Videre identifiserer man seg med de som konstituerer denne ordenen. Derfor kan man si at felles enighet, forventninger og følelser langt på vei har erstattet individuelle interesser.

Mens resiprositeten på tidligere steg var konkret eller reell "en-til-en" relasjon, er den nå ideell. Det betyr at man går inn i den andres rolle og tenker seg hva en selv ville ønske i nettopp den spesielle situasjonen. Man forestiller seg en idealsituasjon som begge ville godta, til forskjell fra steg 2 der man kun maksimerer egen nytte. Man forestiller seg en likhet som gir mest til den som lider mest, hvor det er situasjonen som tilsier hva som er best for en.

I stor grad forstår man seg selv i rollerelasjoner i forhold til andre, noe man kan karakterisere som "rolle-relativisme." Det foregår et temporært skifte av roller i situasjoner der man hovedsakelig forholder seg til enkeltindivider. Denne vekslingen mellom ulike roller gir ingen rettferdig løsning på moralske konflikter fordi den ikke sier noe om hvilke roller man bør innta. Som før antydnet tar man vanligvis rollen til den man er mest knyttet til, altså foreldre, søsken, venner, osv. Når det gjelder større grupper og samfunn er det ulike typer allianser som det er mest aktuelt å knytte seg til.



#### Steg 4. Perspektivet for opprettholdelse av lov og orden

Begrep om rolletaking og rettferdighet på steg 3 har problemer med å orientere seg utenfor den konkrete dyadiske intersubjektive relasjonen. Dette problemet løses her ved å definere rettferdighet i retning av et system som består i en sosial orden av roller og regler som er delt og akseptert av hele samfunnet, og som konstituerer samfunnet. Individet oppdager at det å være menneske er integrert i sosiale strukturer og relasjoner, og ikke bare integrasjoner i forhold til personer som på steg 3.<sup>22</sup>

Med rolletaking menes her at hvert individ må forholde seg til andres orientering som en del av et større system som alle hører til. Det er altså en overgang fra "lekens" dyadiske relasjoner til det Mead betegner som "spillet" og "the generalized other" (Mead 1974, s. 153). Men vi befinner oss fortsatt på et før-kritisk nivå og har ikke oppnådd en bevisst refleksiv tenkning. Roller og regler blir definert ut fra samfunnets synspunkt.

Den sosiale orden har en sentral plass da den er satt over individuelle behov, det oppleves som en ønskverdig autoritet. Rett atferd er å gjøre sin samfunnsplikt, respektere autoriteten, opprettholde den sosiale orden og bevare velferden i samfunnet eller gruppen. En ødeleggelse av den sosiale orden ville her være en trussel mot individets egen selvforståelse og identitet.

Rettferdighet og opprettholdelse av regler og strukturer i samfunnet går omtrent ut på det samme. Begrepet om rettferdighet er flyttet fra relasjoner mellom individer til relasjoner mellom individer og systemet. Det er snakk om felles roller og regler som er akseptert av de som konstituerer denne ordenen. Dette er et gjensidig forhold hvor den enkelte kan høste fortjeneste og belønning fra systemet. Man forsøker å unngå å feile i forhold til forpliktelser for å unngå institusjonalisert kritikk eller vanære. Grunnen til å handle rett er dermed selvrespekt eller samvittighet for å gjøre sine forpliktelser.

---

<sup>22</sup> Undervisningsprogrammet "den gode samtale" som jeg vil drøfte senere synes derfor å være en steg 3 orientering. Selv om samfunnsmessige problemstillinger blir tematisert er det her personers holdninger til slike spørsmål som blir avgjørende, det mangler altså en stillingstaken basert på argumenter.

Man skal ikke skape en sosial orden, men snarere opprettholde (reprodusere) fordelingen av belønning og straff i et allerede eksisterende system. Man forsøker altså å rettferdiggjøre allerede eksisterende regler slik at samfunnets regler blir tatt som en selvfølge. Man kan si at en regel bør følges fordi konsekvensene av at man ikke gjorde det ville være fullstendig kaos.

Kohlberg sier at dette perspektivet blant annet er kritisert fordi alle normer og verdier er kulturrelative. Sett slik blir de moralske normene begrunnet ut fra den kollektive tro representert gjennom regler. Andre begrensninger er at dette steget ikke definerer noen klare forpliktelser for de som faller utenfor ordenen eller for de som ikke gjenkjenner reglene i sin egen orden. Det representerer heller ingen "rasjonell" hjelp for sosial endring, for å skape nye normer og lover.

Det er viktig å poengtere at dette stadiet ikke er et "primitivt" steg hvor man direkte internaliserer gjeldende regler eller tro, men tvertimot den normale voksne mentaliteten i et samfunn. (Se Kohlberg 1981, s. 199) Her kan det vises til at dette nivået representerer en utvidet forståelse av seg selv, til abstraksjon, generalisering, organisering, man ser seg selv innenfor en større helhet. Det er et "rule-maintaining" perspektiv som tar vare på den konvensjonelle sedvanemoral, dvs. en moralsk praksis som ikke er refleksiv, men kan gjøres til gjenstand for refleksjon.

### **Det post-konvensjonelle nivået**

På dette steget overskrider vi det konvensjonelle. Det oppstår snarere ei kritisk vending mot det konvensjonelle og dets fundament. Overskridelsen skjer ved at individet ser seg selv i forhold til konvensjonene, sedvanene og tradisjonen og vurderer disse. Vi ser oss selv integrert i en samfunnsmessig orden, men det post-konvensjonelle består i å forestille seg selv utenfor samfunnet. Det integrerte i samfunnet blir sett i et kritisk perspektiv og vi stiller oss kritisk til konvensjonene, sedvanen, oss selv og hele den sosiale orden.<sup>23</sup>

---

<sup>23</sup> Kohlberg nevner også et mellomnivå som han mener er post-konvensjonell, men ikke prinsipporientert. Dette steget kaller han steg 4 1/2.

## Steg 5. Legalistisk og kontraktuell orientering

Dette trinnet er kjennetegnet ved en skeptisk eller kritisk holdning til samfunnet og moralen. Vi orienterer oss gjennom begreper som er flettet inn i hverandre: sosial kontrakt, regel-utilitarisme og man ser loven som beskytter av individuelle interesser. Utgangspunktet er å gi kriterier for å lage regler, og å bedømme lover og samfunn i forhold til hverandre. Her er det ikke lengere snakk om handlinger som faller inn under en praksis som skal vurderes, men det er selve praksisen som her bør være rettferdig. Man tilskriver lov eller orden å ha en funksjon, å være middel i forhold til ulike mål. Regulativer som lover og regler foreligger ikke lengere i konkret empirisk forstand, men det blir sett på som eksemplifikasjoner av universelle logiske muligheter. Man forsøker å få til en konsensus, hovedsakelig basert på nyttekalkyler, etter å ha inntatt en kritisk holdning til steg 4 orientering.

For det første skal ideen om et kontraktuelt forhold løse problemer i forbindelse med handlingsregulering på rettferdig grunnlag. For det andre skal et slikt forhold regulere forholdet mellom individer på en slik måte at det er mulig å komme til enighet. Fundamentet er en sosial kontrakt som skal være rettferdig, slik at individet er kontraktuelt integrert i samfunnet. Disse kontraktuelle forholdene innebærer en forpliktelse som motiverer individet til å handle rett. Individuelle retter og standarder som er godtatt av samfunnet som helhet, og som ses på som viktig å bevare, antyder hva som er rett atferd. Det er snakk om en overgang fra det nivået hvor forpliktelsen ligger i roller definert av samfunnet til en forpliktelse som er definert ved gjensidig enighet. Kohlberg sier det slik:

*"The social contract which is the basis of the stage 5 socio-moral order is a justice conception which presupposes reciprocity of the partners to the agreement and equality between them prior to the agreement, through the form of agreement takes priority over substantive justice, once agreement has been reached" (Kohlberg 1971, s. 202).*

Disse sosio-moralske ordningenes funksjon er å gi mest mulig velferd til individene. Frihet og valg er en forutsetning for å inngå kontrakter det her er snakk om, og det typiske er at frihet (også på bekostning av andres frihet) rangeres høyere i forhold til gjensidighet og likhet. Her anerkjenner man at konvensjonene opprinnelig er menneskets eget valg. Man velger å forsøke å komme til en "fornuftig" enighet på bakgrunn av sosiale kontrakter f.eks. arbeidsforpliktelser og giftermål. Man ofrer gjerne en akseptert selvinteresse for å

innfri forventningene til andre, som er definert ut fra sosiale kontrakter (Jfr. Kohlberg 1971, s. 202).

Rettferdig praksis er like muligheter for alle, dvs. lik formell frihet til å oppnå substantiv eller egentlig likhet. Kohlberg snakker om abstrakte strukturer og prinsipper som danner grunnlaget for å kunne vurdere konkrete regler, rammebetingelser som man forholder seg til for å kunne ta konkrete standpunkter. Fremgangsmåter som blir brukt for å komme frem til et standpunkt blir viktigere enn selve standpunktet i en sak.

Begrepet om sosial kontrakt er imidlertid et lovgivende perspektiv heller enn et moralperspektiv. Det har bakgrunn i at den, som tidligere nevnt, er et **proseduralt**<sup>24</sup> lovgivende prinsipp hvor hensikten er å generere regler. Det innebærer at individet har prioritet i forhold til samfunnet. Man mener at verdier og retter har forrang overfor, og er uavhengige av, sosial tilknytning og kontakt. Menneskeverdet får en sterk grunnleggende stilling og er på den måten atskilt fra andre verdier.

Det foreligger altså et skille mellom universelle regler og spesifikke regler til et gitt samfunn. Oppmerksomheten er rettet mot noe man ser på som en relativisme innenfor personlige verdier og meninger. På bakgrunn av dette ser man dette "kontrakt-" forholdet mellom individ og samfunn som består av "regel-prosedyrer". Dette lovgivende perspektivet kan gi løsning på konflikter mellom egeninteresser og sosiale lover, men det har også begrensninger. Kohlberg sier at: "...there is a vast field of relativity or arbitrariness in individual moral choice outside the sphere of law, social contract, and agreement" (ibid. 1971 s. 204). Det gir altså ingen adekvat løsning på de områdene hvor det ikke foreligger lover, sosiale kontrakter og enighet, eller der det settes spørsmålsteget ved disse. Det vil si at man ikke finner en universell basis for moral utenom kontraktuelle relasjoner. At individuelle valg derfor blir tilfeldige og relative er derfor en begrensning ved nivå 5.

---

<sup>24</sup> Kohlberg bruker begrepene "procedural arrangements" og "procedural rules".(Kohlberg 1971 s. 201-202) Det er formelle fremgangsmåter eller formelle regler som individet forholder seg til gjennom prosedyrer. Det er vide regler som kan tolkes innenfor ulike sammenhenger. Prosedyrene består i å bruke de formelle reglene i ulike konkrete situasjoner som oppstår. Eksempler kan være begreper som rettferdighet eller frihet og likhet som individet kan vise til i konkrete situasjoner.

I individets utvikling oppstår det lovgivende perspektivet før det moralgivende perspektivet, ifølge Kohlberg, begge innenfor steg 5. Han mener at regel- utilitarisme først ble utviklet som et prinsipp for lovgivning, altså som et prinsipp for å overprøve lovens og statens krav, snarere enn et prinsipp for overprøving av regler på det moralske området (ibid. 1971, s. 202).

Men innenfor dette prinsippet forsøker man å appellere utover loven, i den forstand at prinsippet fungerer som en overprøvende, kritisk instans. I den grad den gjør det kan den iallfall ses på som en spire til et moralprinsipp i form av ei kritisk vending mot ens egen praksis, mot det allerede etablerte, og mot det en har tenkt å etablere, mot intensjonen.

Men på tross av individets selvbestemmelsesrett og den frivillige enighet, så representerer likevel kontrakten på dette nivået noe ytre og tvingende. Når vi gir vår tilslutning til en kontrakt ved å anerkjenne visse lover og regler blir denne den øverste appellinstans. Hvis vi nekter å følge kontrakten kan vi vente sanksjoner.

"Vi kan ikke springe unna ansvaret uten å bli innhentet av vårt eget ord. På et vis tvinger vi oss selv til lydighet- en slags utvendiggjøring av vårt ansvar. Selv om individet står bak det kontraktuelle forholdet, så vil en etter forgjeves å ha appellert til fornuften, måtte vise til kontraktens ord. Slik sett er det at kontrakten blir den øverste appellinstans" (Bye Jensen 1988, s. 72).

Ved å nekte å handle i tråd med kontrakten, fraskriver en seg det kontraktuelle forholdet, gjør seg selv "rettsløs," og konstituerer seg som en utilregnelig aktør. Forpliktelsen foreligger i kraft av kontrakten, og det moralske aspektet er også i en viss forstand knyttet til denne. Vi er forpliktet overfor disse prinsippene i den grad vi gir dem vår tilslutning.

Lovens formelle egenskaper er rettferdighet og universalitet, dette er kjernen i "det moralske" og det Kohlberg kaller "qualified attitude":

"...the "moral point of view" may be equated with "qualified attitude" criteria of moral judgement, criteria including various checks or tests in making moral rules or moral judgement (...). Such formal criteria are primarily "procedural" or "methodological," and rule utilitarianism, while more substantive than formalistic principles, also functions primarily as a methodological principle."<sup>25</sup>

---

<sup>25</sup> Kohlberg(1971) s.206. Rule utilitarianism, eller på norsk regel-utilitarisme, er en slags nyttefilosofi, her betyr det en oppfatning som sier at målet for menneskelige handlinger må være å ha regler som gir størst mulig nytte for det størst mulige antall mennesker. Kohlbergs

Det er snakk om formelle prinsipper som ikke sier noe om innholdet, det gir altså ingen konkrete prinsipper eller forpliktelser å ta stilling til. Disse formelle prinsippene antyder kun rammene som innholdet må falle innenfor.

I konkrete situasjoner råder dermed det relative og det tilfeldige, og konflikter kan dukke opp mellom ulike regler hvor begge faller inn under de formelle prinsippene. Da har ikke individet noen ledetråd lenger, ikke noe universelt prinsipp som man kan orientere seg i forhold til på en akseptabel måte. Lovgivning gir i liten grad ledetråd for individuell atferd, den gir heller kriterier for nytte og rettferdighet i vid forstand. Og såpass vide regler krever et felles forankringspunkt som alle kan være enig i. Derfor er kontraktuell enighet en ganske vanskelig oppgave. Muligheten for et felles forankringspunkt beror på et helt annet fundament.

Kohlberg sier at regel-utilitarisme ikke er universell, men snarere aktøravhengig. Prinsippene kan pålegge mannen å stjele for sin kones liv, men de pålegger ikke en fremmed å gjøre det samme for akkurat den kvinnen. Dette blir dermed knyttet til roller og rolleforventninger, f. eks. at det blir forventet at en mann stjeler for å redde livet til en kvinne han har et institusjonalisert forhold til (ekteskap). Dermed blir det rolleposisjonene som bestemmer verdiene og forpliktelsene, og altså ikke selve prinsippene.

Dette perspektivet gir heller ingen løsning på konflikter mellom legale forpliktelser og moralske forpliktelser: " Dette betyr at moralen ennå ikke står over lovene som en høyere og ubestridelig appellinstans – noe som i sin tur viser en ikke helt dekkende forståelse av lovens natur."<sup>26</sup>

---

definisjon er: "...rules "whose general observance does more good than harm."" Kohlberg (1971) s. 208

<sup>26</sup> Bye Jensen (1988) s. 71 Se også s. 23–24 der Bye Jensen gjør greie for Hegels skille mellom "Sittlichkeit" og "Moralität." Det førstnevnte består i at en kjenner til og utøver det gode. Det er snakk om en naturlig, spontan lydighet overfor etablerte sedvaner som en nærmest følger ubevisst, altså samfunnets normer. Gjennom "Sittlichkeit" bringer en videre noe som allerede er der.

"Moralität" derimot er et begrep der det dreier seg om å realisere noe som ikke allerede eksisterer. Det bør være i kontrast til det som er. Dette skal skje i kraft av en rasjonell vilje. Mennesket går utover det som er i kraft av sin frihet, vender seg imot dette og setter sin egen moral i forhold til det. Individet skaper gjennom dette sin egen subjektive moral.

## Steg 6. Orientering mot et universelt etisk prinsipp

Dette trinnet innebærer en etablering av en universell moral som skal være gyldig for alle mennesker og er således hevet over alle sosio-kulturelle relativitetsforhold. En universell moral er noe annet enn sosial-kontrakt orienteringen og regel-utilitarismen på nivå 5. Der mangler individet et fundament for en slik universell moral. Enighet om prinsipper kan oppnås gjennom lovlige eller andre kontraktuelle relasjoner, som steg 5, men disse forblir i siste instans relative og tilfeldige i kulturelle og sosiale forhold.

Individet har på steg 6 et helt annet forhold til moralske prinsipper og normer. Den universelle moralorienteringen definerer moral-forpliktelse i termer som kan forstås som prinsipper om rettferdighet, prinsipper om rolletaking og respekt for andre mennesker. De enkelte lover eller sosial enighet henter sin legitimitet og anerkjennelse fra slike prinsipper. Her aksepteres regel-utilitarisme og sosial kontrakt orientering, men det trekkes fram to moralske prinsipper som definerer en høyere "moralisk lov." Andre regler og lover kan utledes fra disse prinsippene. Det første er at personer utgjør en ubegrenset verdi (Kohlberg 1971, s. 210). Kohlberg mener dette er i tråd med Kants såkalte tredje formulering av det kategoriske imperativ, som sier at en skal behandle mennesker som et mål i seg selv og aldri kun som et middel. Det andre prinsippet som kan relateres til det første er: "the right of every person to an equal consideration of his claims in every situation, not just those codified into law" (ibid.). Det er altså snakk om en individuell rettferdighet i tillegg til den førstnevnte som gir mennesket ubetinget verdi i seg selv.

Kravene som stilles til en slik universell prinsippmoral er nettopp de før omtalte prinsippene om at mennesket er et mål i seg selv og at alle har rett til en lik vurdering av sine krav i enhver situasjon. Av disse to prinsippene, som er universelle i og med at de refererer til menneskeheten i en selv og andre, utleder Kohlberg et betingelsesløst prinsipp: "Plikten til å redde liv sålangt det er mulig." I dette ligger det at individet foretar universelle valg som omfatter hele menneskeheten. Men bare i den forstand at man anerkjenner kravene fra hele menneskeheten ved å handle slik man vil hele menneskeheten skal handle i en bestemt situasjon. Det universelle ligger altså i det at valgene som blir foretatt

ikke bare skal gjelde for meg selv eller noen få utvalgte, men i prinsippet for alle i samme situasjon. Prinsipper som utelukker noen er altså ikke rettferdige.

Uten noen form for ytre tvang, pålegger individet seg selv forpliktelser med hensyn til denne formen for moralsk tenkning. Ansvar er selvpålagt og viser kun til individet selv som moralsk aktør. En har ikke lengere noen ytre referanse, derfor har en tiltro til mennesket som en øverste og eneste appellinstans. Den moralske forpliktelsen ligger i individet, snarere enn i f.eks. kontrakt eller regler. Og forpliktelsen består i kraft av individets tilslutning og anerkjennelse av denne dimensjonen som ses på som gyldig eller holdbar.

I situasjoner hvor de moralske prinsippene kommer i konflikt med det legale, med lover, er det de moralske prinsippene som blir tatt i bruk som orienteringsbasis, disse blir vurdert "høyest". Heller ikke på dette trinnet er det snakk om konkrete moralske regler, men heller om abstrakte moralske prinsipper som individet selv velger i tråd med prinsippet om rolle-taking. Dette betyr at en må forholde seg til "what any human should do in the situation" (Kohlberg 1971, s. 211).

Det moralske synspunktet som sosiale arrangement utledes av, eller er grunnet på, utgjør det sosiale perspektivet. Det bunngrunner i individets valg av universelle prinsipper. Spørsmålet om rett atferd begrunnes i samsvar med disse universelle prinsippene. Det fundamentale innholdet i forpliktelser, altså den fundamentale normen som angir rett måte å forholde seg til andre på er rettferdighet, forstått som gjensidighet og likhet, der roller i stor grad er avgjørende. Kohlberg mener at forpliktelser forstått slik er noe vi hittil har sett på alle stegene. Men den som derimot handler i tråd med trinn 6:

"defines obligation in terms of a "rational being acting as a moral agent," deciding from "a disinterested point of view that allows one to make a decision consistent with the decision of any rational agent in a similar situation"" (ibid. s. 210-211).

Den forpliktelse som Kohlberg omtaler her er av én slik art som vi tilskriver en ideell moralsk aktør. Det innebærer en abstrahering fra det konkrete individuelle plan til et abstrakt og ideelt nivå. Det er nødvendig for å frigjøre seg fra sin sosiale forankring, status eller de sosiale relasjoner en står i, noe som igjen er nødvendig for i det hele tatt å foreta moralske vurderinger. En ideal moralsk aktør lar ikke sine emosjoner, følelser, egeninteresser, verdier, hensikter, eller ulike former for selvforståelse virke inn på det moralske resonnementet. Et sterkt



følelsesmessig engasjement kan svekke ens evne til å lytte på andre, å se saken det er tale om fra deres perspektiv. Dette er nødvendig for å kunne ta andres syn, interesser, følelser, verdier, osv. med i vurderingen.

Det er den formelle strukturen, "the generalized principle of justice", som er utgangspunktet for tenkningen omkring situasjonen. Og som Kohlberg sier er dette: "...to use it as a consistent guide to situational role taking independent of the arbitrary specifications of the particular cultural order of moral judge" (Kohlberg 1971, s. 214). Selv om vi alltid inngår i en spesiell rolle-konstellasjon som definerer situasjonen vi er i, så bestemmer den ikke de betraktninger og vurderinger som vi legger til grunn. For å gi en adekvat moralsk vurdering må en heve seg over situasjonen, tenke seg inn i situasjonen til de involverte partene, eller ta standpunktet til alle de involverte partene. Dette innebærer en tenkning i form av en indre dialog, altså å se saken fra ulike perspektiv og ta hensyn til alle perspektivene som da viser seg. Til forskjell fra den relative tenkningen, er dette en tenkning som er felles, uavhengig av kulturell bakgrunn, mener Kohlberg. Han ser all tenkning som en indre dialog, i likhet med flere andre,<sup>27</sup> men på tidligere stadier brukes viten om andres perspektiv strategisk og/eller man tar kun perspektivet til sine nærmeste og hensyn til sine nærmeste.

"There is a universal set of moral principles held by men in various cultures, our stage 6. (These principles, we shall argue, could logically and consistently be held by all men in all societies; they would in fact be universal to all mankind if the conditions for socio-moral development were optimal for all individuals in all cultures)" (ibid. s. 178).

Men optimale betingelser for slik utvikling er ikke tilstrekkelig tilstede, verken i vestlige samfunn eller i andre kulturer. På dette steget er det imidlertid menneskets fornuft, uavhengig av dets egen sosiale og individuelle status, som avgjør moralske spørsmål. Vi viser ikke lengere til fellesskapet i kontrakten, men vi viser til det enkelte menneske og dets mulighet til å søke seg fram til gode grunner for slike avgjørelser. Uavhengig av det personlige element og sosial situering er det det bedre argument som teller, dvs. å ta en avgjørelse som enhver annen aktør ville ha sluttet seg til i tilsvarende situasjon, der det konkrete innholdet ville ha vært det samme. Personer på steg 6 "...uses universality as a positive "principle" of individual choice, making it a principle of role taking, that is, "consider what any human should do in the situation"" (ibid. s. 211). Vi inntar

---

<sup>27</sup> Habermas, som jeg senere kommer tilbake til, er en av disse.

den andres perspektiv, og nytter fornuften ut fra hennes/hans synssted, fornuften da som kommunikativ fornuft.

Det er denne formaliseringen av situasjonen som gjør den universell, men det universelle får samtidig en konkret karakter. Det konkrete ligger i det å ta den andres rolle og gå inn i en konkret situasjon. Det universelle, som før antydnet, ligger i å "rive seg løs" fra sosial situering og personlige elementer. Det universelle ligger altså i at alle prinsipielt er i stand til å rive seg løs fra tanken om egen vinning og isteden foreta en vurdering som vil være rettferdig, dvs. forsøke å ta hensyn til interessene til alle involverte eller berørte parter. Det gjelder altså å foreta en vurdering som vil være rettferdig sett fra alle parter, der alle parter er likeverdige. Kohlbergs begrep om universell moralsk tenkning står altså ikke i motsetning til pluralisme og ulike livsformer, men begrepet står i motsetning til den form for relativisme som godtar egoistisk tenkning og ser tenkning som mer eller mindre tilfeldig, avhengig av kultur og paradigmer.

Kohlberg betrakter altså steg 6 som en fullstendig rasjonell etikk, som utelukkende har et rasjonelt grunnlag og hviler på troen på at mennesket er i stand til å **gi grunner** for hva som er moralsk. Moral blir her skilt ut som et eget område atskilt fra alt annet som f.eks. lover, regler og forskjellige typer imperativer, dvs. utsagn av typen "du skal", "du må", "du bør", osv. Vi **foreskriver** ikke en moral, men vi **vurderer** og **handler** moralsk.

Mennesket som mål i seg selv er en formulering som blir gjort anvendelig ved å definere formuleringen i lys av rettigheter og plikter, noe som gir den substans eller innhold til forskjell fra et ren formell prinsipp. Forpliktelse er alltid knyttet til bestemte individer, slik at ingen har rettigheter der en motsvarende person ikke har plikter. På samme måte gjelder at å anerkjenne en rett samtidig impliserer en plikt til å anerkjenne samme rett hos andre.

Universalitet settes lik **reversibilitet**, og dette antyder hvorledes vi skal kunne nytte disse moralske prinsippene til integrerte moralske valg i konkrete situasjoner. "The requirement of reversibility implies that a universalizable moral act must have a universalizable object of action" (Kohlberg 1971, s. 211). Det er altså ikke bare snakk om abstrakte strukturer, men om konkrete situasjoner hvor også objektet for handlingen lar seg universalisere. Altså at det som gjelder for **en** også gjelder for **en** hvilken som helst annen i tilsvarende situasjon.

Denne formen for reversibilitet utgjør den fundamentale kjerne i "likevektig" rolletaking. "...equation of "universalizability" with "reversibility," which is the fundamental statement of equilibrated role taking" (ibid. s. 213). Meningen er at man i konkrete enkeltsituasjoner vurderer hvert enkelt forslag på en slik måte at aktørene kan bytte plass og likevel komme fram til samme løsning. Lykkes dette er løsningen rettferdig. På den måten prøver en ut sin egen rasjonalitets konsistens ved å jevnføre den med den andre posisjonen. Rasjonaliteten hviler på seg selv, og ikke på noen utvendig tvang.

Mens man på steg 5 opererte med et "negativt" reversibilitetsbegrep, så utvikles begrepet i en mer positiv retning på nivå 6.

"Only claims which are reversible are valid. Stage 5 recognizes this in the notion that (a) the rights (liberty) of others limit the rights (liberty) of the individual, and (b) an individual who transgresses the rights of others can make no claim to have his own parallel rights respected" (ibid. s. 213).

På steg 6 kan en ikke kreve gyldighet for krav overfor andre, om en ikke selv ville godta dem om en var i den andres sted. Kun krav som på denne måten er gyldige definerer plikter, utfra resiprositet (gjensidighet) og konsistens.<sup>28</sup>

Begrepet om reversibilitet, altså det utvidede universalitets-begrepet, er et begrep om rolle-taking der en må kunne akseptere det som inngår i rollene, uavhengig av hvilken en selv vil kunne komme til å befinne seg i (Jfr. Kohlberg 1971, s. 213). Rolle-takingen på de ulike nivå kan ses på som former for stadig grundigere refleksjon. Dette medfører at også rollekonflikter på dette nivået er "dypere" enn tidligere. Dette henger sammen med at tenkningen må være fornuftig og konsistent dersom den skal være motsigelsesfri.

Som tidligere antydnet er den moralske orienteringen vi finner her definert ved det Kohlberg oppfatter som (a) rettferdighet, (b) rolle-taking, (c) respekt for individet. Samtidig utgjør denne formen for moralsk tenkning den høyeste form for sosial integrering og differensiering. Det er et sluttunkt i utviklingen av å tenke og fungere sosialt, nettopp ved at den anerkjenner mennesket i seg selv og andre:

---

<sup>28</sup> I forbindelse med tidligere trinn har vi nevnt reell resiprositet, "øye for øye, tann for tann," og ideell resiprositet - "om jeg var den andre". Den tredje formen for resiprositet som Kohlberg innfører er formal resiprositet, noe som kjennetegnes ved "strukturert basert tenkning."

"...ethical principles" are the end point of sequential "natural" development in the social functioning and thinking..." (ibid. s. 155). I tillegg til at denne tenkningen anerkjenner mennesket i seg selv og andre så ser den også seg selv i forhold til den samfunnsmessige helhet som mennesket er en del av. Dette er således en ren form for sosial tenkning som er mulig, i og med at individet er i stand til å sette seg selv i ulike perspektiv, gjennom det vi kan kalle en indre dialog. Gjennom en slik form for tenkning integrerer individet seg selv i samfunnet, ved hjelp av universelle prinsipper som det selv har valgt.

På dette nivået skiller individet mellom samfunnets respekt for individet og individets egen selvrespekt. Den etiske dimensjonen får større betydning fordi a) individet skiller mellom **selvrespekt** for oppnåelse av rasjonalitet generelt og **selvrespekt** for å oppnå moralske prinsipper, og b) fordi individet utøver selvførdømmelse ved brudd på egne moralske prinsipper. Motiveringen, eller grunnlaget for å handle rett, har altså med selvrespekt å gjøre, – ikke med anerkjennelse eller innfriing av forventninger. En har som rasjonell aktør sett gyldigheten av visse prinsipper, og har forpliktet seg overfor dem, med respekt for det moralske rette. Menneskeverdet blir sett på som universelt, og en forholder seg til dette gjennom moralske prinsipper som er uavhengige av konkrete egenskaper og aktørers mål.

#### Sammenfatning og videreføring

For Kohlberg betyr kognitiv utvikling læring av og erfaringer med moralske dilemma. Standpunkter som kommer til uttrykk er ikke bare uttrykk for interesser og ønsker, men de er også uttrykk for mer eller mindre innsikt og forståelse. Den som orienterer seg på et lavt steg, forkaster denne tenkemåten og inntar et nytt steg etterhvert som orienteringsgrunnlaget blir konfrontert med stadig mer komplekse problemstillinger. Den nye kunnskapen eller erfaringen kommer altså i konflikt med det man tidligere har trodd, og det fører i sin tur til at individet opplever sin egen tenkning som utilstrekkelig. Den "gamle" tenkemåten er ikke lenger i stand til å løse de nyerefarte konfliktene. Forsøk på slike løsninger etterlater "hull" som individet i første omgang forsøker å rettfærdiggjøre overfor seg selv. Den gamle tenkemåten må forkastes i det øyeblikk utilstrekkeligheten med denne ikke lenger kan omgås. Det blir det da nødvendig å vurdere på en ny og bedre måte.

Den nye måten å vurdere på vil være bedre fordi det er snakk om en utvidelse av ens kunnskapsreserve og en utvidelse av perspektiv, noe som er nødvendig for å kunne røre ved sin egen "overbevisning". Utvidelse av perspektiv betyr her følgende: Individet er egosentrisk før det blir egoistisk, deretter tar det inn foreldre, familie, venner osv. i sin vurdering. Neste skritt er at individet tar samfunnet og nasjonalstaten inn i sin vurdering før det eventuelt foretar vurderinger ut fra et globalt perspektiv (i form av prinsipptenkning), dvs. forsøke å ta hensyn til alle som kan berøres av dets vurdering og innta et reversibelt utgangspunkt. Kohlberg sier imidlertid at den største delen av den voksne befolkningen forblir på steg 4. Dette er en utfordring for fredsundervisningen. På bakgrunn av dette er det rimelig å anta at problemformulerende undervisning vil bidra til å fremme post-konvensjonell tenkning. Før jeg kommer inn på fredsundervisning vil jeg gi en skisse av diskursetikken. En viktig grunn er å utprøve denne som en kritisk målestokk for vurderien av ulike alternativer for fredsundervisning.

Kommunikative handlinger er handlinger i en uproblematisert hverdag hvor aktørene forutsetter konsensus ved å vise til gjeldende normer. Når det oppstår dissens, dvs. når de gjeldende normer ikke lenger holder mål blir diskurs påkrevet. Her blir verdiorientering utilstrekkelig, individet lar seg kun motivere av det hun/han anerkjenner som gode grunner etter en dyptgående drøfting. Bakgrunnen for en slik holdning er at man anerkjenner språkets grunnleggende stilling som "handlingsregulator". Gjensidig forståelse blir grunnleggende.

Apels diskursetiske tese kan være utgangspunktet for en etisk-politisk grunnorientering, en kritisk målestokk for koordinering av særlig offentlig forvaltning og politikk. Nødvendigheten av en etisk-politisk grunnorientering kan i første omgang begrunnes i mangelen på forpliktelse til å ta hensyn til de som berøres når avgjørelser skal foretas.

Ideen om diskurs, slik Habermas og Apel fremstiller denne, kan ses på som en utvidelse av det Kohlberg kaller "orientering mot et universelt etisk prinsipp", altså steg 6, og kan her ses på som et forslag til en presisering og utvidelse av fredsforskningens dialogbegrep. Ved at diskursetikken også er Habermas' løsningsforslag i forhold til systemets kolonialisering av livsverden, kan positiv fred

også vurderes i forhold til diskursetikken. Kan diskursetikken ses på som en tilnærming til positiv fred?

Habermas hevder at enhver samtale implisitt foregriper en ideal samtalsituasjon der ytringer står i forhold til gyldighetskrav. En slik samtalsituasjon kan betegnes som en idealsituasjon fordi ingen annen tvang er tilstede enn den indre tvang det bedre argument utgjør og fordi en slik samtalsituasjon aldri kan bli realisert fullt ut. Det er verken mulig eller ønskelig å realisere det fullt ut fordi det ville medføre felles språk, felles kultur og identiske meninger blant alle jordens mennesker.

Det er likevel viktig å undersøke slike forhold fordi vi her kan avdekke hva som kan telle som argumenter, dvs. vi kan finne ut hvordan vi kan skille mellom uakseptable og akseptable argumenter og dermed også mellom uakseptable og akseptable handlinger. Her ligger også en mulighet til å forbedre argumentasjonsvilkårene, dvs. til å legge til rette for at alle kan nå frem med sine argumenter. Det er også relevant å bruke K.O. Apels tilnærming til diskursetikken som i stor grad kan sies å utfylle Habermas' tilnærming. De omtalte argumentasjonsvilkårene kan i sin tur utgjøre en kritisk målestokk som kan være til hjelp for å kunne opptre kritisk til egne og andres handlinger eller til samfunnsstrukturer.

## 5. DISKURSETIKKEN

Habermas' beskriver systemets kolonialisering av livsverden som en type strukturell vold. Systemaspektet er ikke ubetinget kritikkverdig, det er bare kritikkverdig når det urettmessig griper inn i livsverdens strukturer. Livsverden må kunne ses på som en kontekstuell ramme for mulig hverdagserfaring både i individuell og kollektiv forstand. Systemets inntreden kan da forstås som en instrumentering av fornuften. Dette kan føre til strukturell vold eller instrumentell vold: (Indirekte) undertrykking, maktforhold, urettferdig fordeling av ressurser og økologisk krise. Habermas' perspektiv blir å rasjonalisere livsverden. Man opprettholder da en slags balanse som forhindrer systemet i å trenge inn på livsverdenens område og forårsake f.eks. undertrykking. Dette innebærer å etablere en refleksiv tradisjon, en diskursetisk tilnærming til aktuelle problemer og konflikter. Fremgangsmåten kan forstås som en videreføring av Kohlbergs steg 6 (jeg kommer tilbake til det).

I denne fremstillingen av diskursetikken ønsker jeg å ta utgangspunkt i forfatterne K.O. Apel og J. Habermas. Poenget med å bruke begrepet diskurs fremfor dialog er at begrepet er nært knyttet til diskursetikken, til det Habermas kaller universalpragmatikken og Apel kaller transcendentalpragmatikken.

Det som er blitt kalt for diskursetikken vurderer hva som gjør viten eller kunnskap mulig. Tilnærmingsmåten til dette spørsmålet er å klargjøre det som forutsettes når vi argumenterer. En betingelse for å utvikle viten er, ifølge diskursetikerne, at det hersker argumentasjonstvang og gjensidig forpliktelse til korreksjon, altså en diskursiv fremgangsmåte.

Nødvendigheten av en etisk-politisk grunnorientering

Diskursetikken kan ses på som en institusjonell tilstedeværende prosess som i siste instans kan ses på som et utvidet demokratibegrep. Apel(1976) er i denne

sammenhengen blant annet opptatt av den økologiske krise i det moderne teknologiske samfunn.

Temaet kan behandles som et spørsmål om muligheten for en etisk-politisk grunnorientering sett i forhold til ulike konflikter. Med muligheten for en etisk-politisk grunnorientering mener man ikke utsikten til å kunne avlede logisk de nødvendige avgjørelser i dagens politikk av et eller annet grunnprinsipp.

Apel(1976) presenterer det som muligheten for en etisk begrunnet målsetning "(...) som et langsiktig politisk program kan orientere seg etter, og som til og med kan være målestokk for pragmatisk politikk underkastet øyeblikkets sakstvang, når den skal vurdere virkningene og bivirkningene (ønskelige og ikke ønskelige konsekvenser) av sine avgjørelser" (Apel 1976, s. 35).

Apel karakteriserer vår situasjon som tilsynelatende paradoksal: På den ene side har det ikke tidligere vært så nødvendig med en intersubjektiv forpliktende etikk som går på menneskehetens solidariske ansvar for konsekvensene av sin virksomhet og sine konflikter. Dette fordi risikoen ved all deres virksomhet og alle deres konflikter, på grunn av vitenskapens tekniske muligheter, er blitt så enormt mye større. På den annen side har det tilsynelatende aldri noen gang tidligere vært så vanskelig å gi en rasjonell begrunnelse for en intersubjektivt gyldig etikk, fordi en stor del av den moderne vitenskap har underlagt tanken om en rasjonell, intersubjektiv gyldig begrunnelse kravet om det de kaller "verdinøytralitet". Slik vil teoridannelser som ikke er verdinøytrale fremstå som rene ideologier. Dette synes, ifølge Apel, å umuliggjøre en rasjonell konfliktsløsningsetikk, fordi etikken på forhånd fremstår kun som mulig ideologi for den ene part i en konflikt.

Apel mener at en karakteristikk av den etikk som i dag er påkrevet neppe kan bygge på naboskaps- eller venn-fiende moral som fremdeles er rådende mellom mennesker. Denne etikken kan ikke bygge på de instinktpregede følelser som bestemmer livet i nærmiljøet. Ifølge Apel er det derfor nødvendig at en ansvarsetikk i tillegg til et rasjonelt fundament må inneholde en moralsk fantasi, som blant annet må utvide nestekjærligheten til å gjelde også dem langt borte. Det gjelder altså å kooperativt forsøke å utvikle ny kunnskap eller innsikt.



Diskursetikken er altså først og fremst en fremgangsmåte som sier noe om hvordan vi bør gå fram for å finne fram til rettferdige løsninger av konflikter.<sup>29</sup> Den sier altså ikke noe om hvilke løsninger som er rettferdige. Det er nettopp dette som må drøftes. Utgangspunktet må derfor være å avholde seg fra grunnstandpunkter og samtidig betrakte meninger og synspunkter som forslag.

Den påkrevde grunnorientering kan ikke, mener Apel, bygge på de forskjellige kulturers tradisjonelle religiøs-etiske normsystemer. Dette fordi disse normsystemene var rettet mot ekteskaps-, familie- og naboforhold innenfor mindre grupper. I høyden fikk de en kosmopolitisk dimensjon ved at man ut fra en sinnelagsetikk gjorde de mellompersonlige normene allmenngyldige. Sinnelagsetikken er opptatt av enkeltmenneskets "gode vilje" til å handle riktig. Det utilstrekkelige er at selv om viljen skulle være den beste kan resultatet av handlingene være mindre gode, man kan ta feil.

Både den "internasjonale" maktkamp (den såkalte "statsraison") og den sosiale klassekamp er områder som i dag i høy grad er blitt satt utenfor den etiske refleksjon – for ikke å snakke om det egentlige makro-området for menneskehetens interesser, som står på spill i den økologiske krise. Han mener at man iallfall i Europa vesentlig har hatt en privat sinnelagsetikk hvor det har vært viljen det har kommet an på og ikke resultatet av våre handlinger i verden (f.eks. i politikken verden).

Resultatet av mange politiske handlinger har vist seg å være uønskelig, selv om viljen i mange tilfeller har vært den beste. Men det er nettopp de ønskelige og ikke ønskelige resultatene av vår teknisk industrielle virksomhet i global målestokk vi må ta ansvar for. Apel mener at "sinnelagsetikk" alene ikke holder mål når det gjelder spørsmål om internasjonale eller globale forhold, det er snarere en "ansvarsetikk" som er påkrevet.

Det som kreves er noe i retning av en etikk for menneskehetens felles og solidariske ansvar, for kommunikativ interesseformidling og situasjonsdrøftelse. Apel mener det er umulig å rasjonelt begrunne gyldigheten av en slik etikk intersubjektivt hvis man skulle forsøke dette på bakgrunn av den vestlige "analytiske" filosofi.

---

<sup>29</sup> Diskurser må ikke forveksles med forhandlinger, kompromisser, strategiutvikling, osv.

Den er for det første preget av et rasjonalitetsbegrep karakterisert ved verdifri objektivitet og legger, ifølge Apel, følgende aksiomatiske premisser til grunn for enhver begrunnelse av etiske normer: rasjonell begrunnelse er ensbetydende med formallogisk deduksjon av setninger i et aksiomatisert, syntaktisk – semantisk setningssystem. For det andre forutsettes det at setningers intersubjektive gyldighet er ensbetydende med objektiv gyldighet forstått som verdifri konstatering av fakta eller som formallogisk slutning. For det tredje forutsettes det at man ikke ved logiske slutninger kan avlede verdidommer eller normative utsagn av utsagn som konstaterer fakta (Apel 1976, s. 42). I vestens analytiske filosofi tolker man det gjerne slik at normer eller verdibestemmelser i siste instans må føres tilbake på rent subjektive følelser eller (vilkårlige) beslutninger. Det er opp til den enkelte hvilket standpunkt denne tar. Ett standpunkt kan da i prinsippet ikke være bedre enn andre. Vi har ulike verdier som utgjør våre (endelige) grunnstandpunkt. (jfr. definisjon av positiv fred)

Dette kan sies å være en oppfatning om at intersubjektiv gyldighet faller sammen med verdifri vitenskapelig objektivitet. Man mener altså at vitenskapen er verdifri og at alle derfor må være enige om at den er gyldig. Dette bygger på forutsetninger om at normer ikke lar seg avlede av fakta, vitenskap omhandler fakta og kun vitenskap leverer objektiv viten. Det synes som man her ligger nært opp til det man kaller "vitenskapelig positivisme" (se Goldmanns standpunkt).

Forsøker man imidlertid å begrunne et slikt standpunkt ytterligere, ad deduktiv vei, havner man i det uføret som Nordenstam(1984, s. 43) kaller for "Münchhausen-trilemmaet": enten får man en uendelig regress, eller en logisk sirkel, eller et vilkårlig brudd i begrunnelseskjeden. En uendelig regress betyr nødvendigheten av en uavsluttbar tilbakegang til nye grunner som selv trenger begrunnelse. Logisk sirkel er en tilbakegang til normer eller begrunnelser som tidligere har vært forsøkt begrunnet i begrunnelseskjeden. Vilkårlig brudd i begrunnelseskjeden betyr at man stopper opp i begrunnelseskjeden på et tilfeldig valgt punkt, selv om det ikke er tilstrekkelig begrunnet.

Nordenstam(1984, s. 44) angir i første omgang to mulige veier ut av disse problemene. Først kan det appelleres til moralske intuisjoner. De som gjør dette sier at enkelte moralske intuisjoner er så sterke og urokkelige at de kan brukes som prøvesteiner for en normativ etikk. Han mener man kan finne slike eksempler

i den utilitariske tradisjonen (jfr. steg 5 i Kohlbergs teori). Problemet her er, ifølge Nordenstam, at man kommer opp i et uføre når det oppstår uenighet om intuisjonenes rette innhold.

En annen mulig utvei er å innta en pragmatisk holdning: at vi ikke stiller samme harde krav til begrunnelse av moralske spørsmål som f.eks. logikken eller matematikken. Hvis det finnes noen grunnleggende normer, må vi ta oss av disse fra tilfelle til tilfelle, og ikke forsøke å grunnngi hele etikken på en gang. Videre sier Nordenstam(1984) at problemet med den pragmatiske holdning er at den lett fører til en interessepolitikk. "Beslutninger, konvensjoner og avtaler mellom mennesker som bare er ute etter interessekompromisser kan ikke danne grunnlag for **rettferdige løsninger**, det vil si løsninger som tar hensyn til alle implisertes interesser (innbefattet kommende generasjoner og andre maktesløse gruppers interesser)" (Nordenstam 1984, s. 44). Alle de implisertes interesser lar seg imidlertid ikke forsvare: "Men alle individuelle interesser eller behov som kan forenes med alle de andres behov og interesser, kan (..) komme til sin rett som argumentativt forsvarlige krav" (Apel 1976, s. 53). Interesser som f.eks. medfører undertrykkelse av andre kan altså ikke godtas. Interessepolitikken, altså forhandlinger, kompromisser, overtaling o.l. som den pragmatiske holdningen fører med seg, er derfor ikke tilstrekkelig.<sup>30</sup>

#### Språkfilosofiske forutsetninger.

Etter å ha funnet de to nevnte forslag, moralske intuisjoner og den pragmatiske holdningen utilstrekkelig, gir Nordenstam(1984) et tredje forslag. Det er dette Apel og Habermas kaller for diskursetikken. Transcendentalpragmatikerne (f.eks. Apel) arbeider med å undersøke muligheten for en rasjonell universell etikk som bygger på transcendental refleksjon. Dette innebærer å søke etter å avdekke nødvendige betingelser for en rasjonell argumentasjon innenfor et fellesskap av språkbrukere. Man er altså mest opptatt av å avdekke de betingelser som er nødvendige for at vår erkjennelse og handling skal være mulig. Det vil si av den pragmatiske siden av argumentasjonen, av det vi gjør når vi observerer, tematiserer og argumenterer. Muligheten som skimtes er altså å begrunne moralen med henvisning til normer eller regler som er slik at vi alle alltid må **forutsette** dem

---

<sup>30</sup> Ifølge Kohlberg hører forhandlinger til steg 2.

enten vi overholder dem eller bryter dem. Poenget er å avdekke og eksplisere den handlingsviten som nødvendigvis må være tilstede for at denne aktiviteten overhodet skal telle som handling. Problemet er at når man samtaler, drøfter eller diskuterer alltid gjør bruk av denne viten, men samtidig overser den. Et eksempel kan være at vi forventer svar (i det minste en reaksjon) når vi stiller spørsmål, at det vi sier blir forstått og vurdert (på en eller annen måte).

Apels løsningsforslag kan foreløpig sies å være en innholdsmessig formidling av alle menneskers interesser forstått som mulige krav. Altså en tematisering av det moralske området. Kravene bør vurderes i en diskusjon uten represjon og frembragt som en metainstitusjon, dvs. som en legitimasjonsinstans for alle faktiske institusjoner (Apel 1976, s. 53). Det gjelder således å gjøre de faktiske institusjonene (f.eks. skolen) i størst mulig grad selvrefleksive.

Den diskursetiske tesen går ut på at dersom man handler kommunikativt (f.eks. deltar i dialog)<sup>31</sup> og på denne måten seriøst forplikter seg på argumentativt å innfri deskriptive og normative gyldighetskrav, "...så innlet ein seg og intuitivt på visse prosedyreregjar som ber i seg ei "implisitt anerkjening" av det diskursetiske moralprinsippet" (Haga 1986, s. 2). Haga(1986) mener at dette er en diskursetisk rekonstruksjon av Kants kategoriske imperativ, en utvidelse av denne, og at den må tolkes som et proseduralt prinsipp, altså en prosess man prinsipielt må forholde seg til for å kunne kalle avgjørelsene man kommer fram til for rettferdige.

Man forsøker å eksplisere framgangsmåten for å angi den måten gyldig viten kun kan oppnås gjennom, det er altså ikke en deduktiv metode med avledning av premisser. Det som vi forutsetter i og med argumentasjon kan ikke begrunnes gjennom tilbakegang til en utenforliggende grunn, altså deduksjon. Argumentasjon sier noe om hvordan det skal argumenteres (gi grunner) og hva det skal argumenteres med hensyn til. (f.eks. undersøke grunnene med hensyn til oppriktighet, konsistens, riktighet, osv.)

Haga(1986) sier i sin omtale av det diskursetiske moralprinsippet at det kan kalles en rasjonell rekonstruksjon av vår moralske know-how, det blir demonstrert

---

<sup>31</sup> Kommunikative handlinger er alle slags talehandlinger eller symbolske handlinger, vi handler kommunikativt i og med at vi forholder oss til andre. Vi kan altså ikke velge å handle kommunikativt. Dialog eller diskurs derimot kan vi velge å gå inn i eller ikke.

at dette er noe vi ikke rasjonelt, altså med grunner, kan dra oss unna. Dette skal så danne basis for diskurs. Et eksempel kan være at hvis jeg sa: "Jeg tror ikke på argumentasjon og fornuft, det er viljen det kommer an på", så har jeg jo nettopp brukt argumentasjon og grunngiving, altså en rasjonell fremgangsmåte i tråd med diskursetikken, for å kunne si denne setningen. Hvis man forsøker å begrunne hvorfor forutsetningene for meningsfull argumentasjon gjelder og hvorfor det ikke gjelder, så har man i begge tilfeller i og med dette forutsatt deres gyldighet. Man kan derfor ikke forsøke å begrunne forutsetningene gjennom avledning uten å allerede ta i bruk den viten de utgjør.

Hva er diskurs?

I utgangspunktet er diskurs en idealisert samtale der elementer (makt, anseelse, status osv.) som virker forstyrrende inn på samtalen er "lagt tilside".

Samtalepartnerne har altså en mulighet til å innta en forståelsesorientert innstilling der de forholder seg til det bedre arguments eiendommelige "tvangløse tvang".

I dette ligger formelle betingelser om at ingen på forhånd kan bestemme hva som skal kunne betraktes som gyldige argumenter i en samtale. Ingen har mer rett enn andre til å avgjøre hva som skal betraktes som gyldige argumenter i samtalen. Alle må ha lik adgang, like muligheter til å komme til ordet og bli hørt. Vi kan derfor tale om likeverdige aktører som har en kritisk holdning til egne og andres argumenter og grunner.

Den diskursetiske tesen går ut på at man i prinsippet kan oppnå konsensus, rettferdig enighet som tar hensyn til alle som berøres. Videre er diskurser herredømmefri, det betyr blant annet at mulighetene til å bringe opp et tema ikke er begrenset, deltaking i samtalen er heller ikke begrenset. Ingen kan altså utelukkes fra diskursen. Det ville være selvmotsigende å si: "Etter at vi hadde stengt ute a, b og c kunne vi endelig bli enige om at x er riktig.." (jfr. Berg 1989). Og dette uansett hvem a, b og c måtte være.

Et annet grunntrekk er at påstander må kunne settes på gyldighetsprøve, dvs. man må undersøke om det som sies er etterprøvbart med hensyn til om det er sant, korrekt, relevant osv. Man må også undersøke om det er samsvar mellom intensjonen i det som ytres og det som faktisk ytres, altså om ytringen er

sannferdig. At forståelse er grunnleggende innebærer at ytterligere begrunnelse kan forlanges når det er nødvendig eller når noe ønsker det. Alle må kjenne til alle sider ved det de eventuelt sier ja til. Habermas legger også stor vekt på den kooperative dimensjonen som forutsettes i argumentative dialoger, det er altså ikke tale om "konkurranser" om hvem som kan gi de beste argumentene, der noen er dommere. Dersom noen forsøker å "argumentere" andre i senk, er det ikke lenger tale om diskurs. Gjensidig forståelse uteblir.

Enigheten som søkes oppnådd er derfor en utvungen enighet som alle kan slutte seg til dersom de går fram diskursetisk og ikke på dogmatisk vis tviholder på et bestemt grunnsyn, uansett hvor "godt" dette grunnsynet er. Man bør snarere stille seg prinsipielt åpent for at verdiene og eventuelle grunnsyn kan være kritikkverdige og/eller feilaktige. Et poeng er at forpliktelsen er gjensidig, slik at de som har andre "grunnsyn" dermed er forpliktet til det samme. Disse gjensidige forpliktelsene kan åpne for at deltakerne opptrer som frie og ubundne. Dette er en forutsetning for at argumenter og grunnngivelser kan bli vurdert og tatt hensyn til på bekostning av f.eks. status, makt og anseelse.

Habermas mener at diskurser må være fri fra handlingstvang. Deltakerne har god tid i den forstand at knapphet på tid ikke kan være argument for å foreta en avgjørelse. I den grad man foretar avgjørelser kan disse ikke ses på som endelige fordi det i prinsippet i morgen kan komme fram nye argumenter som kan være bedre.

Målet er at samtalepartnerne skal oppnå en kommunikativt begrunnet enighet som bygger på et rasjonelt grunnlag. Det betyr at enigheten ikke kan pålegges fra noen side, den bygger snarere på felles overbevisninger. Det rasjonelle ligger i at det i enhver talehandling reises et (eller flere) gyldighetskrav som forventes oppfylt. I diskursen drøfter man likevel ikke disse gyldighetskravene, dersom disse ikke er temaet. Gyldighetskravene gjelder for alle typer talehandlinger og det blir en begrunnelse for hvorfor diskursen er å foretrekke framfor f.eks. strategisk fremferd.<sup>32</sup>

Argumentasjon er en form for kommunikasjon, noe som innebærer kooperasjon. Den som kommer med en påstand fremmer et kooperasjonstilbud. I det vi

---

<sup>32</sup> Diskurs er altså ingen stringent (analytisk) utprøving av påstanders riktighet, sannhet, osv.

fremmer et argument må vi i det minste ville at ingen andre faktorer enn argumenter og grunner skal være avgjørende. Hvis vi ikke hadde disse forutsetningene kunne vi risikere at ikke bare gode argumenter, men andre forhold som makt, økonomi og sosiale forhold er med på å forme en avgjørelse. Det kritiske skjønn må derfor utvikles uten absolutte kriterier og målestokker.

Habermas skiller i første rekke mellom to former for diskurser: teoretiske diskurser og praktiske diskurser<sup>33</sup>. Når det gjelder teoretiske diskurser er målet å innløse de gyldighetskrav som er knyttet til utsagns sannhet, altså å undersøke hva som er tilfelle og hva som ikke er tilfelle (sant/falskt). Denne formen for diskurs kan knyttes til vitenskap. I praktiske diskurser stilles det gyldighetskrav om å rettfærdiggjøre setningsnormers "riktighet", denne type diskurser omhandler altså den moralske dimensjonen (riktig/galt). Således kan diskursetikken ses på som en grunnorientering, i likhet med Kohlbergs begrep om prinsippmoral.

Det som kan utprøves i diskurser er krav om sannhet, riktighet og symbolske uttrykks forståelighet.<sup>34</sup> Habermas uttrykker dette således: "Kun i teoretiske, praktiske og eksplikative diskurser må argumentasjonsdeltagerne gå ud fra den (ofte kontrafaktiske) forudsætning, at den ideale samtalsituations betingelser er opfyldt i en tilstrækkelig tilnærmet forstand" (Nøraker 1989, s. 40).

Poenget med denne oppdelingen er å vise at det stilles ulike krav til vitenskapelige utsagn og moralske utsagn. Men for å vurdere hva som er riktig er det også nødvendig å undersøke hva som er tilfelle og hva som ikke er tilfelle i det som drøftes. På samme vis må det også gjelde teoretiske diskurser. Her kan man i flere tilfeller vurdere om det som synes å være tilfelle også er riktig, om det eventuelt kan forandres.

---

<sup>33</sup> Habermas taler samtidig om flere områder der man kan ha samtaler som ligner diskurs, men som snarere er samtaler. Et eksempel er terapeutiske samtaler (lege – pasient), en samtaleform som er asymmetrisk og derfor strider mot grunnleggende krav til en diskurs.

Et annet eksempel er estetisk-ekspressive samtaler som omhandler kulturelle verdier (smak og behag) og oppriktighet (samsvar mellom intensjon og ytring). Slike typer utsagn kan ikke umiddelbart innløses med argumenter (jfr. Nøraker (1989) s. 39–40)

<sup>34</sup> "Symbolske uttrykks forståelighet" viser til såkalt "eksplikativ diskurs" som går på setningers implisitte krav om allmenn forståelighet og grammatisk korrekt form. Det er en type diskurs som ifølge Nøraker blir stående for seg selv og blir tillagt liten vekt.

På den ene siden inneholder ofte deskriptive utsagn verdiuttrykk. Et eksempel er utsagnet "det regner ute". I gitte situasjoner kan utsagnet i tillegg til å si noe om været også uttrykke at man f.eks. ikke ønsker å gå ut (fordi det regner). Med utsagnet kan en altså, i tillegg til å gi en opplysning om været, også understreke sin rett til å bli værende inne (Jfr. Haga 1988). På den andre siden synes vitenskapsmenn/kvinner i mange tilfeller å ikke være oppmerksom på den "verdinøytrale" vitenskaps "iboende" verdistruktur. Valg av forskningens tema og/eller objekt vil også kunne være et verdivalg. Det er derfor av betydning at det pågår en formidling mellom praktiske diskurser og teoretiske diskurser.

Således kan diskurser på sikt utvikles til å bli sett på som et utvidet demokratibegrep. Apel sier: "Våre behov og interesser må kunne bli gjort rettfærdige innenfor en kommunikasjon som i siste instans menneskehetens stemmer kan høres i – ut fra spørsmålet: Kan de bli brakt i samklang med hverandre?" (Dale 1987 s. 17).

Det som skiller den ideale samtalsituasjonen fra en ren ønskedrøm er, ifølge Apel og Habermas, den fundamentale kjensgjerning at enhver samtale ut fra sitt vesen forutsetter at det er mulig å oppnå konsensus eller felles forståelse<sup>35</sup>. Poenget med å samtale er altså at man der (implisitt) forutsetter at det er mulig å komme til en enighet som hviler på gode grunner.

Diskurser kan, men trenger ikke å foregå som møter. I og med at det hovedsakelig er tale om å koordinere menneskelige handlinger er det en sannhets-søkende (uavsluttbar) prosess. Det er altså en ide, en innstilling, eller fremgangsmåte som i prinsippet kan opprettes på alle samfunnsnivåer, i organisasjoner, institusjoner osv.

Habermas skiller mellom diskurs og kritikk. Vi har med kritikk å gjøre når det blir brukt argumenter uten at de involverte trenger å forutsette de betingelser å være oppfylt som kjennetegner diskursen, bl.a. symmetri og frihet fra indre og ytre tvang. Diskursbegrepet kan skilles fra to former for kritikk; en estetisk kritikk og

---

<sup>35</sup> Ifølge Nøraker(1989) inneholder det tyske begrepet "Verständigung" et dynamisk og et prosessuelt aspekt, men det inneholder også et element av gjensidighet og refleksivitet. (s.98) Det er altså mer enn bare "forståelse". Gjensidig forståelse, felles forståelse, eller innbyrdes forståelse er begrepskombinasjoner som er brukbare på norsk. Poenget er at begrepet også peker mot rettfærdighet.



en terapeutisk kritikk. De estetiske verdier er knyttet til en bestemt kultur og dens gyldighetskrav kan dermed ikke påberope seg den universalitet som er forutsetninger for diskursiv innløsning og rettferdiggjørelse. Terapeutisk kritikk kan foregå i situasjoner som er lege-pasientanaloge. Asymmetrien som her foreligger bryter med diskursens krav om symmetri. Kritikken kan foregå begge veier, men det er terapeuten som har kontrollen. Rollene kan ikke byttes om uten å bryte dette spesielle forholdet.

### Hindringer

Problemet er at det finnes hindringer som står i veien for en rasjonell diskurs. I totalitære regimer finner man de mest ekstreme eksempler som er streng overvåking, forfølgelser, våpenmakt, tortur, forsamlingsforbud, osv. Her har samtaler dårlige vekstvilkår.

I mer liberale samfunn finner vi andre typer hindringer: En hindring er at en eller flere av deltakerne forsøker å unngå kontroversielle temaer. Det er også mulig å late som om man er villig til å drøfte et tema mens en på forhånd har et urokkelig syn som en forsøker å skjule overfor samtalepartnerne. Slike samtaler kan vel nærmest karakteriseres som kvasidialoger, falske dialoger i form av strategiske handlinger (jfr. Habermas' skille mellom kommunikative handlinger og strategiske handlinger) det vil si samtaler hvor deltakerne på ulike vis bruker den oppnådde inneforståelse til å oppnå fordeler på den andres bekostning. Et eksempel kan være klassisk retorikk i gamle eller nye former.

Andre eksempler på kvasidialoger er samtaler der noen på subtilt vis styrer samtalen, i enkelte tilfeller også uten at de selv er klar over det. Her kan man appellere til følelser, sympati, fredsverdier, osv. Samtalepartnerne tvinges her til å vurdere og ta stilling til andre ting enn grunnene som skal støtte påstandene. Andre kan være mer opptatt av forholdet mellom deltakerne, hvem som taler mest, hvem som gir forslag, osv. enn av innholdet i forslagene som settes frem. I andre tilfeller råder "naturlig" autoritet, der noen har autoritet i kraft av sin rolle. Et eksempel kan være terapeutiske samtaler. Terapi er uforenelig med diskurs, derfor foreslår Habermas terapeutisk kritikk som det beste som kan oppnås i slike situasjoner.

Habermas mener den **dogmatiske** formen for sannhetsavklaringer går ut på å ikke stille spørsmål ved gjeldende sannheter. Fornuften blir dressert til å godta sannheter som ligger under for trossmessige og ideologiske momenter. En annen variant av det samme kan være å betrakte alternative forslag som sanne og udiskutable. Viljen kan likevel være den beste. Habermas sier:

"Subsumeres sandhedssøgingen under andre formål end hensynet til sandheden og den optimale eliminasjon af adfærdusikkerhed, så går menneskeheden tekniske lærekapacitet over til en simpel reproduktion af den allerede eksisterende viden. Sandheden bliver sakralisert, og dermed er den tendentielt gjort immun over for den virkelighed, som den ellers skulle beskrive på bedst mulig måde" (Marquardt 1987, s. 12).

Ifølge Marquardt sier Habermas, særlig i sine tidligere skrifter, at en må være åpen overfor temaer som drøftes slik at man ikke lar seg styre av emosjoner eller tradisjon. Man må velge sine synspunkter fordomsfritt fra et ikke-konvensjonelt grunnlag. I en diskurs må en frigjøre seg fra lidenskapelig tilknytning til et bestemt handlingsmål. (Til eksempel det å vise til fredsverdier, men også "den gode samtale" som jeg senere vil komme tilbake til.) Habermas kaller disse hindringene for herrens tvang, uvitenhetens tvang og lidenskapens tvang (ibid. s. 113).

Andre hindringer som står i veien for en diskurs er samfunnets tilsynelatende "uoversiktighet" som foreligger og har sin bakgrunn i det Habermas har kalt systemets kolonialisering av livsverden. Resultatet blir i mange tilfeller ulike former for strukturell vold, både indirekte vold og direkte vold.

Hvis alle deltakerne i en diskurs virkelig ønsker kooperativt å søke etter kunnskap og rettferdige løsninger må de oppgi å holde på sitt syn slik at synet kan revideres dersom det viser seg å være utilfredstillende etter at argumentet er etterprøvd og vurdert. Dette kan i konkrete situasjoner skje ved at man setter seg inn i situasjonen til alle de som berøres og seriøst vurderer hva som vil være rettferdig.

Ett av poengene er å vise at beslutningsprosesser hvor det ikke tas hensyn til diskursetiske prinsipper ikke er rettferdig, og kan derfor ikke godtas som legitime handlingsregulerende prinsipper. På bakgrunn av språkets grunnleggende karakter ønsker de så å etablere en etikk hvor diskurs anbefales for å finne løsninger på normer det er, eller kan være, tvil om.

## Forholdet til Kohlbergs teori

Den universelle moral-orienteringen, som kjennetegner Kohlbergs steg 6, definerer moral-forpliktelse i termer som kan forstås som et prinsipp om rettferdighet, et prinsipp om rolletaking og respekt for andre mennesker. Mennesket blir da ikke behandlet kun som et middel, men også som et mål i seg selv. Kohlberg sier at steg 6-orientering innebærer at alle personer har en rett til en lik vurdering av sine krav i enhver situasjon. Dessuten innebærer den universelle moral-orienteringen at man anerkjenner kravene fra hele menneskeheten, og dette ved å handle slik man vil hele menneskeheten skal handle i en bestemt situasjon.

Rolle-taking innebærer altså at en skal tenke seg hva alle andre burde gjøre i samme situasjon. Dette er nødvendig, men ikke tilstrekkelig, for å kunne ta hensyn til alle som berøres. I tillegg må prosessen være knyttet til dialog. Hvis ikke, blir avgjørelser foretatt på bakgrunn av det man tror andre mener er riktig. Steg 6 -orientering synes å være begrenset av vurderingen til den enkelte alene, altså tenkning som en indre dialog.

Tenkning forstått som en indre dialog er en oppfatning som har fulgt etter den språkfilosofiske vendingen, dvs. tradisjonen etter bl.a. Kant, Mead, Dewey og Wittgenstein. Ifølge Nørager (1989) er den språkfilosofiske vendingen (her med Habermas) en reaksjon på bevissthetsfilosofien og dens "monologiske subjekt/objekt-modell" (ibid. s 10-11). Det monologiske består i å oppfatte det erkjennende og handlende subjekt som isolert og uten samtalepartnere.

Bevissthetsfilosofien ser altså bort fra det at vi på forhånd er innfelt i strukturer av språk og intersubjektivitet. Når barnet lærer et språk, lærer det samtidig og implisitt en rekke normer.<sup>36</sup> Det ville være vanskelig å forestille seg at "den andre"

---

<sup>36</sup> Et eksempel som kan utvides er: Når et barn vet hva "stjele" betyr må det nødvendigvis også vite hva som skal til for å stjele, eiendom, rettmessighet, osv. Kanskje også "kjøpe" som igjen forutsetter eiendom, betale, penger, osv.

Mange begreper er på dette viset verdiladet, en som stjeler gjør noe "forkastelig", mens en som "betaler" med 100 kr og får tilbake "vekslepenger" handler riktig. Poenget er at som språkkompetente vesen er vi allerede innenfor en intersubjektivitet, dvs. vi er "enige" om en mengde ting, kanskje også, i noen tilfeller, uten å være klar over det. Dette betyr omtrent det

er totalt fraværende fra min verden. Individet kan således være i samfunnet eller ikke, men samfunnet er i individet definitivt (som språk og intersubjektivitet). At vi står i et forhold til andre innebærer forpliktelse, anerkjennelse og likeverdighet. Det betyr at vi som språkkompetente individer allerede har anerkjent visse normer. Det er disse normene diskursetikerne tar utgangspunkt i når de forsøker å begrunne den diskursetiske tesen.

En annen forståelse av Kohlbergs teori kan være at dialog må forutsettes for å kunne handle på steg 6. Dersom dialogen må forutsettes for å kunne handle på steg 6 skiller denne orienteringen seg likevel fra diskursetikken. Diskursetikerne gjør det som Kohlberg ikke gjør med steg 6 -orientering: De ekspliserer forutsetningene for bl.a. rettferdige løsninger på problemer eller konflikter, og de mener at forutsetningene kan finnes ved å undersøke betingelsene for hva som gjør viten og moralitet mulig.

Dersom det ikke finnes noen forutsetning om dialog i Kohlbergs teori blir forskjellen større. Da har individet kun sine egne kalkulasjoner (kunnskap om andre) å stole på når vurderinger skal foretas, mens vi i en argumentativ dialog i samarbeid med andre gjensidig vurderer og utvikler hverandres tanker. Det å kun sette seg mentalt i den andres situasjon er ikke tilstrekkelig for å kunne foreta rettferdige avgjørelser.

At Kohlberg sier at steg 6-orientering innebærer at alle personer har en rett til en lik vurdering av sine krav i enhver situasjon taler for at dialog forutsettes på dette steget. Begge parter må, i det minste, kjenne til og forstå vurderingen, kravene og situasjonen det er tale om. Dette kan vanskelig foregå utenfor en dialog.

På det konvensjonelle nivået har individet et uproblematisk forhold til konvensjonene. Overgangen til det postkonvensjonelle innebærer at individet inntar en refleksiv innstilling til gjeldende normer og verdier. For Kohlberg betyr overgangen fra et lavere nivå til et høyere nivå læring. På et høyere nivå innser individet hva som var galt med resonnementet på det lavere nivået. Individet reorganiserer sine tanker og vurderinger. Dette har også betydning for diskursetikken.

---

samme som å si at samfunnet er i oss. Om vi derimot vil være i samfunnet er en annen sak, der kan vi selv velge. Vi kan, hver for oss, bosette oss på en øde øy, men har vi lært et språk før vi reiste dit er vi samfunnsvesen i den forstand at vi har samfunnet i oss.

## Refleksiv innstilling

Transcendentalpragmatikerne ser refleksiv innstilling som et alternativ til deduksjon. Det er en type aktivitet der teoretikeren blir i stand til å reflektere over det å tematisere, altså reflektere over sin egen aktivitet. For det første kan det undersøkes om våre forestillinger er verdt å holde på. For det andre er det i selve argumentasjonen at en kan oppdage hva man allerede har forutsatt og anerkjent.

Samtidig mener transcendentalpragmatikerne at det ikke finnes noen annen måte å få vite hvorfor  $x$  er løsningen på et problem enn å fastslå om og hvorfor grunnene som taler for  $x$  er bedre enn relevante argumenter som taler mot  $x$ . Viljen til rasjonell argumentasjon kan derfor ikke overgå av en annen overordnet vilje.

Overgangen fra kommunikativ hverdagspraksis til diskurs kan forstås som en holdningsendring hvor individet lærer å takle allerede eksisterende spørsmål på en ny måte. Gjennom diskurs kan spørsmål som i den hverdagslige praksis synes uproblematiske bli tematisert og problematisert. Ved at argumentasjonspartnerne inntar en hypotetisk holdning til kontroversielle spørsmål kan de gjennom en diskurs undersøke om en omstridt norm fortjener å bli anerkjent eller ikke. Det er viktig å se at uansett hvilket tema som drøftes så kan man aldri fremme noe annet enn løsningsforslag, forslag som må ses på som reviderbare, uansett hvor godt de begrunnes og argumenteres for. Det gjelder altså alltid å utsette ens viten for mulig falsifikasjon og kritikk.

Den uproblematiserte sosiale verden av interpersonale forhold er dermed avkledd sin selvfølgelighet. Prosessen kan således være en utvikling av både mennesket og samfunnet. Det Habermas kaller rasjonalisering av livsverden kan således forstås som et institusjonalisert diskurssamfunn som består av åpne diskurskompetente individer (se Kohlbergs steg 6).

## Intersubjektiv gyldighet

Dagligdags kommunikativ handling foregår innenfor gjeldende fellesnormer. Når det oppstår dissens, uenighet om normene, kan uoverensstemmelser forsøkes å bli løst innenfor en diskurs. Ved en slik fremgangsmåte kan det bli mulig å etablere et deltakerdemokrati innenfor flere områder i samfunnet, også i institusjonell forstand. Lykkes det å gjøre overgangen fra et slikt realitetssammenbrudd til en diskursiv tematisering, og lykkes det videre å få eliminert ethvert saksforhold og enhver interesse som kan forhindre det beste argumentet i å vinne i den diskursive drøftelse, så har man hatt hell i å gjennomføre det Habermas kaller for en rasjonalisering av sannhets- og gyldighetsproblemer og man har effektivert det han betegner som en institusjonalisering av diskurs (Marquardt 1987, s. 17).

Gjennom en slik fremgangsmåte kan det bli mulig å komme fram til en konsensus som er gyldig i forhold til et tema inntil det er nødvendig med en ny dialog. Grunner som overbeviser oss i dag kan altså falle under kritikk i morgen. På forhånd kan vi heller ikke utelukke at man i andre kontekster vil komme til å betrakte andre grunner eller andre typer grunner som bedre enn de eksisterende. Den kontekst vi befinner oss i er ikke stillestående, den forandrer seg hele tiden. Derfor kan vi aldri komme fram til et innhold som er entydig og varig sant eller riktig.

*"Begrepet intersubjektiv gyldighet kan ikke slik scientismen gjør reduseres til objektivitet forstått som gyldigheten av utsagn i verdifrie vitenskap, fordi den verdifrie vitenskaps objektivitet selv forutsetter den intersubjektive gyldighet av etiske normer" (Apel 1976, s. 52).*

Det objektive hviler altså på intersubjektiv gyldighet. Det man regner som objektiv viten er altså det vi intersubjektivt regner som gyldig, altså det vi som språkbrukere forutsetter og er enige om. Intersubjektiv gyldighet er bare gyldig i den grad vi gir den vår tilslutning. Det vil si at vitenskap, i den grad den hviler på det intersubjektive, må ses på som det som er gyldig her og nå. Sålenge det ikke foreligger relevante motargumenter må det intersubjektive tas hensyn til, det må være gjeldende. Ethvert relevant motargument er derfor et bidrag til endring av det intersubjektive, det som samfunnet er koordinert på bakgrunn av. Denne viten som det intersubjektive utgjør fungerer vanligvis som en koordineringsfaktor for menneskelige handlinger. På bakgrunn av dette kan en si at å utvikle

begrepsapparatet er å endre samfunnet. Men da ser en bort fra maktforhold, strukturelle hindringer og materielle forhold som kan være påvirkningsfaktorer.

Diskursetikken må derfor ses på som en prosess og en fremgangsmåte, ikke som en endelig begrunnelse av en etikkens innhold. Muligheten som foreligger er å holde på fornuften selv om den altså ses på som feilbarlig. Fornuftens feilbarlighet er altså en mulighet og ikke en begrensning i denne sammenhengen. Hittil finnes det ikke en annen appellinstans enn språk og fornuft.

#### Det ideale kommunikasjonsfellesskap

Også Apel kritiserer den snevre rasjonalitetsoppfatning som er karakteristisk for harde naturvitenskaper og den teknologi som bygger på naturvitenskapene. Hvis en bare regner med slik instrumentell rasjonalitet blir vi nødt til å avfeie etikk, estetikk, kunst, osv. som irrasjonale områder, noe som verken er tilfredsstillende eller holdbart (Ifg. Nordenstam 1984, s. 46). Apel bruker også, i likhet med Habermas, et utvidet begrep om rasjonalitet hvor poenget er å vise at mennesket grunnleggende sett er et rasjonelt vesen. Å være rasjonell er for Apel og Habermas å være et språkvesen, noe som er forutsetningen for etikk og kritikk.

"Apel og Habermas mener at all argumentasjon forutsetter et tribunal som er i stand til å forstå alle argumenter på en helt adekvat måte og til å ta definitivt stilling til deres gyldighet" (ibid. s. 46– 48).<sup>37</sup> Det er dette tribunal Apel kaller "det ideale kommunikasjonsfellesskapet". Denne står i kontrast til faktisk eksisterende historiske kommunikasjonsfellesskap med alle dens hindringer.

Apel mener ikke at det ideale kommunikasjonsfellesskap er noe man bør bytte ut framfor det virkelige. Den er ideal fordi vi allerede forutsetter denne i og med at vi er språkkompetente (Apel 1976, s. 53–54). Et eksempel er at poenget med å stille et spørsmål vil bli borte hvis vi ikke forventer et svar idet vi stiller spørsmålet.

---

<sup>37</sup> Dette er en forutsetning som gir mening til det å gi grunner for noe. Hvis man ikke kunne tenke seg dette, hvorfor skulle man da si noe? Grunngeving ville da nærmest vært en lek.

Gjennom det diskursetiske prosjektet ønsker man å vise at disse omtalte argumentative forutsetningene er fundamentale, slik at forhold som f.eks. makt og økonomi også må være underlagt diskurser, derfor må vi også i det eksisterende kommunikasjonsfelleskap være villig til å delta i diskurs og dermed få mulighet til å søke etter det som er sant og riktig i samarbeid med andre.

Rasjonell motivasjon er ikke mulig fordi vi, som språkbrukere, allerede er rasjonelle. Men begrunnelsen av rasjonaliteten opptrer ikke selvfølgelig og klart for oss. Anerkjennelsen av den forekommer ikke selvfølgelig. For å skille mellom selve teorien og det å anvende teorien: Å anerkjenne det ideale kommunikasjonsfelleskap opphever likevel ikke motivasjonsproblemet i det reale fellesskapet. Vi kan oppfordre til viljemessig anerkjennelse ved å begrunne spillereglene i det kritiske kommunikasjonssamfunn, men det hindrer ikke at det er mulig å svare med vold og/eller strategier. Da er man imidlertid ikke interessert i rettfærdige løsninger.

Videre sier Apel at vi må forsøke å minske "spenningen" mellom det ideale kommunikasjonsfelleskapet og det faktiske eksisterende kommunikasjonsfelleskap hvor blant annet økonomi og makt er overordnet i forhold til rasjonell drøfting (jfr. systemets kolonialisering av livsverden). Han mener at det også under spesielle forhold, under spesielle forutsetninger, kan være nødvendig å handle strategisk f. eks. for å kunne redusere den omtalte spenningsforhold.<sup>38</sup>

Kan en tenke seg situasjoner der det kan være legitimt å handle strategisk? Spørsmålet er vanskelig, særlig fordi muligheten til misbruk er stor. Et kriterie kan være at den strategiske handlingen må føre til at den omtalte spenning blir mindre. Det er vanskelig å på forhånd å avgjøre om en strategisk handling vil kunne bidra til dette eller ikke. Dersom en vurderer konsekvenser og rådfører seg med andre handler en ikke strategisk lenger. Det er vanskelig å avgjøre når strategiske handlinger er påkrevd. En strategisk handlende vil kunne si at det er nødvendig å handle strategisk fordi argumenter er underlagt maktforhold, samtidig som denne unnlater å ta hensyn til relevante motargumenter. Den strategisk handlende bidrar da selv til å opprettholde det maktforholdet han/hun

---

<sup>38</sup> Det er her tale om en omfattende diskusjon med stadige revisjoner. Å komme nærmere inn på Apels bidrag i denne diskusjonen ville være å overskride oppgavens rammer.



skal handle strategisk imot. I tillegg til å opptre selvmotsigende bidrar en da til at kommunikasjonssamfunnet utvikles i gal retning, spenningen blir større.

### Kritisk målestokk for gyldighet

I det ideale kommunikative fellesskap ligger det at når vi setter fram en påstand, argumenterer eller tenker, så reiser vi samtidig et validitetskrav, et krav om gyldighet. Dette kravet reiser vi ikke bare overfor noen få, men overfor alle aktører, overfor konkrete aktører eller overfor potensielle aktører.

Argumentasjonen er således universell. En legitim handling har gyldighet for alle, alle kan bruke samme argument for legitimering av en tilsvarende handling. Poenget er at et arguments gyldighet ikke er avhengig av hvem som leverer det. Dersom vi vil finne ut om noe forholder seg slik eller slik, om det er virkelig slik det synes, å få den rette forståelsen av noe, så søker vi etter det som enhver aktør ville si seg enig i. Her forutsettes det imidlertid at de var istand til å begrunne et "ja eller nei" standpunkt til forslag som settes frem, til å være for eller imot en overbevisning eller en handling, altså forutsetninger som alle i prinsippet kan oppfylle. Vi søker etter det som ville kunne stå imot ethvert argument som vi kan komme på, eller som potensielle andre ville fremsette. Det er tale om en søken fordi vi verken har kunnet forstå alle argumenter eller har kunnet frembringe alle potensielle argumenter.

Det er denne grunnleggende rasjonalitet som Habermas (og Apel) kaller kommunikativ rasjonalitet. Ut fra dette kan vi forstå kognitiv utvikling som kontroll av egen tenkning ved å kontrollere at andres tenkning, i prinsippet, er den samme som egen tenkning. Altså ikke at vi tenker det samme og mener det samme, men at vi er i stand til å forstå, altså ta stilling til, hverandres argumenter og grunnivelser.

Å oppnå konsensus betyr ikke bare å bli enige om hvordan man skal forholde seg til en bestemt sak, det betyr også å kunne være enige om at andre kan handle annerledes i situasjoner der dette er rimelig, dvs. der handlingene ikke går ut over andre. Det kan videre bety å drøfte diskusjonens (rasjonalitetens) begrensning, f.eks. eksistensielle livsspørsmål, personlige interesser, spesielle opplevelser osv.

Men i noen tilfeller kan det være på sin plass å drøfte hva som kan betraktes som slike forhold. Det kan finnes forhold som synes å være udiskutable, f. eks. at de er personavhengige eller kulturavhengige, uten at de egentlig er det. Man kan også forsøke å oppnå enighet om at man ikke trenger å drøfte bestemte forhold og enighet om hvorfor man ikke trenger det.

Diskursetikken forsøker altså ikke å foreskrive "det gode liv" for alle, altså det å gi et bilde av et idealsamfunn der alle kan være lykkelig. Det gjelder å sikre pluralisme og tilrettelegge for at handlinger friksjonsfritt kan koordineres, slik at man i størst mulig grad kan unngå undertrykking, nettopp ved å holde fast på det universelle, ved å peke på at mennesket er forpliktet av gode grunner som det er mulig å finne fram til i samtaler med andre. Som tidligere nevnt finnes hindringer, f.eks. penger, makt og ideologier.

Diskursetikken skiller seg derfor fra såkalt privat sinnelagsetikk som går ut på at den enkelte ved hjelp av mer eller mindre god viten og vilje selv skal avgjøre sine handlingsvalg. Sinnelag, og ikke kunnskap, kan bli avgjørende om vi ønsker å skape et godt samfunn der alle er lykkelige. Man forsøker da å tilpasse alle mennesker til et bestemt samfunn isteden for å tilpasse samfunnet til alle mennesker.

Apel sier et sted at det finnes situasjoner der det er direkte uansvarlig å følge en ren sinnelagsetikk. Sitter man alene og kun stoler på sitt eget sinnelag kan man ta feil og misforstå situasjonen som det skal handles i forhold til. Som et eksempel kan idealistiske helhetssyn om "det gode samfunn" nevnes, der ingen er undertrykt og der alle gode verdier er realisert.

Utviklingen stagnerer dersom man kun misjonerer for bestemte verdier. Man mangler da en kritisk målestokk. At verdiene er alternative eller nye er ikke tilstrekkelig. Holder en dogmatisk på bestemte verdier, selv om de f.eks. skulle være fredsfremmende, kan en ikke vente at andre skal opptre med et åpent sinn og ta stilling til argumenter og grunner.

I og med at vi taler om en form for etikk kan vi undersøke om det reale kommunikasjonsfellesskap er sammenlignbart med det ideale som norm for hva

det reale skulle være.<sup>39</sup> Slik sett kan "det bedre argument" sikres historisk ved at vi allerede lever i det ideale når vi lever i det reale for på den måten å handle i forhold til et kriterium.

"Når vi deltar i en erkjennelsessøkende kommunikasjon, oppfører vi oss som interesserte i å begrunne våre utsagn og riktigheten i våre handlinger. (..) En erkjennelsessøkende kommunikasjon underforstår stadig større allmengjøreelse av fornuften. (..) Vilje til fornuft innebærer vilje til å realisere det ideale kommunikasjonssamfunn som fornuftens mulighetsbetingelse. Vilje til fornuft utgjør en normativ forutsetning i all argumentasjon (Dale 1986b, s. 211–212).

I undervisning på ulike plan ligger det derfor en utfordring: Deltakelse i å realisere det ideale kommunikasjonssamfunn i det reale, dvs. å tilrettelegge for drøftelser uten represjon i det faktisk eksisterende kommunikasjonssamfunn. Motsetningen mellom det ideale og det reale er av en slik art at det ideale kan stå som et kriterium for en sannhetssøkende kommunikasjon i situasjonen som vi står i. Den kritiske standard kommer, som nevnt, fra eksplikasjonen av vår språkpotensial som er gitt oss via sosialiseringen. Det normative grunnlaget for oppdragelsen kan, med Dale(1986b), sies å være (a) å delta for å oppheve kontrasten mellom den transcendent-pragmatiske kompetanse (evne til å overskride en gitt kulturell overlevering), (b) evnen til rasjonalitet (som sosialiseringen frembringer i transcendent forstand) og (c) den historiske underkjennelsen av den kompetanse det reale kommunikasjonssamfunn er basert på (i institusjonell forstand) (ibid. s. 215). Dale(1986b) sier (med Apel):

"Viljen til å realisere det ideale kommunikasjonssamfunn innebærer vilje til å forandre økonomiske, politiske og sosiale ordninger. Viljen til fornuft innebærer motstand mot å begrense den frie meningsdannelse, den er imot meningssensur, mot manipulasjon, mot demagogi og ideologisering av erkjennelsesprosessen. Rasjonalitetsetikken presisert: Målet til den erkjennelsessøkende kommunikasjon, forlanger at hindringene for en ubegrenset og fullstendig enighet ut fra fritt innsette grunner, fjernes" (Dale 1986b, s. 215).

Legitime særinteresser ivaretas her, som tidligere nevnt, ved at man tar hensyn til interessene til alle involverte eller berørte ved stadig skifting av perspektiv. Enigheten blir rettferdig når alle hver for seg etter tur setter seg inn i de ulike perspektivene, at alle godtar løsningen uansett hvilken posisjon den enkelte måtte bli sittende i.

---

<sup>39</sup> Her refererer jeg til Dale (1986b)

## Sammenfatning og overgang

Diskursetikken synes å være en videreføring av Kohlbergs steg 6, "orientering mot et universelt etisk prinsipp". Det er altså en innstilling og en fremgangsmåte som kan læres. Et steg i riktig retning må være å fjerne hindringer for en rasjonell kommunikasjon. Dersom en ser positiv fred som en prosess så kan det å gå frem diskursetisk være en slik fremgangsmåte. Dersom det i tillegg er tale om en samfunnsstruktur kan et slikt kommunikasjonsfelleskap være en del av en slik struktur.

**Begrunnelsen** for diskursetikken kan en finne ved å undersøke hva vi allerede forutsetter når vi opptrer kommunikativt, f.eks. at vi handler i forhold til gyldighetskrav. Man drøfter altså ikke slike krav dersom ikke dette er diskursens tema. Dette er krav vi nødvendigvis må forutsette i alle ytringer. Forståelse er knyttet til gyldighetskrav ved at vi bare kan forstå en ytring når vi vet hva som gjør den gyldig. Å si ja eller nei til en påstand er således å innfri et gyldighetskrav. (se kap. 3, altså sannhet, normativ rett og autensitet) Gjennom å studere språkets pragmatiske side (anvendelsesaspektet) ønsker diskursetikerne å vurdere dialogens/diskursens status som innsiktssøkende fremgangsmåte.

Hva man drøfter er derfor avhengig av tema og deltakere. Ingen kan legge forutgående premisser forut for samtalen. Det er videre symmetri mellom deltakerne. Det betyr ikke at alle skal ha like lang taletid, eller at alle skal bidra til en avgjørelse. Det betyr at makt og autoritet ikke kan knyttes til noe annet enn gode grunner. Det som kan regnes som gode grunner blir tvingende i en forstand, som en indre tvang. Tungtveiende argumenter, som er etterprøvd med hensyn til (hittil) alle tenkelige forhold, taler for at avgjørelsen man har kommet frem til er riktig.

Det som er blitt kalt for den tradisjonelle kunnskapskolen er temaet for neste kapittel. Det er en undervisningsmodell som tar sikte på å disiplinere elevene til samfunnets gjeldende institusjoner. Goldmanns perspektiv er en undervisning om militær sikkerhet og internsjonal problemløsning, altså varige hovedspørsmål. Hos Goldmann reduseres imidlertid spørsmål til kunnskap idet han synes å forutsette en tradisjonell undervisningsmodell. Drøfting synes ikke å forutsettes i og med at indoktrineringsproblemet blir knyttet til undervisningens innhold og ikke form.

Varige hovedspørsmål blir da vårig kunnskap. Med Kohlberg kan en si at dette er en undervisning for konvensjonell tenkning, steg 4 orientering.

Goldmann mener at fredsundervisning er "opinionsbildning", altså målbevisst danning av opinion – indoktrinering. Denne påstanden vil jeg vurdere i forhold til distinksjonen mellom indoktrinering og politisering, mellom tilpasning og danning. Innholdet i et tema kan i seg selv ikke være indoktrinering. Dette spørsmålet kan knyttes til måten temaet, innholdet eller informasjonen presenteres på.

Distinksjonene kan derfor sies å være mer knyttet til undervisningens form enn til innhold. I denne forbindelse kan en spørre hva en undervisning i tråd med diskursetisk praksis innebærer.

## 6. ET KONVENSJONELT KUNNSKAPSIDEAL

### Den tradisjonelle kunnskapsskolen

Den tradisjonelle kunnskapsskolen synes å ha et instrumentelt grunnlag, dvs. modellen er preget av mål-middel tenkning. Med tradisjonen som målestokk tar man sikte på å overføre instrumentell kunnskap til elevene, uten å utvikle redskaper til hjelp for å vurdere den instrumentelle kunnskapen i forhold til den verden man lever i. Man overfører således kunnskap til elevene som da blir passive mottakere som noterer og aksepterer. Man har en tendens til å sette likhetstegn mellom "tradisjonen er" og "tradisjonen er sann". Det mangler begreper om oppdragelse (Dale 1989) eller danning (Hellesnes 1975). Jeg kommer tilbake til disse begrepene.

Bourdieu og Passeron beskriver den tradisjonelle kunnskapsskolen på følgende måte: "Utdannelsessystemets mest centrale og samtidig hemmeligste funksjon er (...) at formidle, at økonomiske, sociale og kulturelle privilegier nedarves fra den ene generation til den næste." (Berner, Callewaert & Silberbrandt 1977, s. 44) For at denne prosessen skal kunne utspille seg åpent og forløpe uten innvendinger må noen betingelser være oppfylte. For det første må det, ifølge Bourdieu og Passeron, eksistere en generell aksept i samfunnet av utdannelsessystemets prinsipielle nøytralitet overfor individet i forhold til kulturelle fenomener av politisk, økonomisk og ideologisk art. Aksepten må også omfatte samfunnet utenfor utdanningssystemet.<sup>1</sup>

Dessuten må det også finnes en generell aksept i samfunnet av utdannelsessystemets autoritet og undervisers ubestridelige og naturlige rett til å drive undervisning. "Det skal med andre ord forholde sig således, at det enkelte individ i en periode af sit liv har lovbefalet status som modtager af undervisning" (ibid. s. 44).

---

<sup>1</sup> Habermas synes å være enig i at det foreligger en slik aksept. Se "system og livsverden", kap. 3.

Freire(1982) kaller denne undervisningsformen for sparebankundervisning. Altså en undervisning der læreren forsøker å fylle elevene med kunnskap som han selv sitter inne med. Elevenes handlemuligheter er begrenset til å ta imot, sortere og oppmagasinere kunnskapen eller "innskuddene". Elevene er således beholdere som tar imot, memorerer og gjentar, mens læreren er lagerforvalter som snakker om virkeligheten som om den var ubevegelig, statisk, oppdelt i båser og forutsigbar. (jfr. Goldmanns begrep om "varig kunnskap")

"Eller også gør han rede for et emne der er fuldstændig fremmed for elevenes eksistensielle erfaringer.(..) Ordene er tømte for deres konkrete indhold, udhulet og fremmedgjort, gjort til fremmedgørende ordstrømme" (Freire 1982, s. 44).

Freire karakteriserer lærerens og elevenes rolle i sparebankundervisningen med 10 punkter (ibid. s. 46). Disse går ut på at læreren som vet alt tenker, taler, underviser, disiplinere, velger og håndhever sine valg. Han forveksler kunnskapsautoritet med sin egen profesjonelle autoritet. Elevene som ikke vet noe, blir undervist, lytter, samtykker og blir disiplinert. Eleven har illusjonen av å handle gjennom lærerens handling, men tilpasser seg undervisningens innhold som er valgt av læreren. En slik undervisning tilpasser individet til samfunnet. Det eksisterer et for stort gap mellom elevenes erfaringsverden og de voksnes normer, regler, fagområder og metoder.

Dale(1986a) taler om en farsautoritet som symbolsk er knyttet til den institusjonelle disiplinering, til loven. "Den borgerlige oppdragelse er en historie i fedrenes navn, til fedrelandets ære. Autoriteten avler gjerne hat eller respekt" (ibid. s. 100). Hovedmekanismen i denne oppdragelsestradisjonen er en oppdragelse som betingelsesløs slår ned alt som oppfattes som svakhet. Svakhet ses blant annet på som en trussel mot lov og orden og må slås ned om det er følelser, tårer, medlidende innlevelse, følelser av avmakt, frykt, angst og fortvilelse. Elevenes lykke, deres erfaringsverden, ofres her til fordel for samfunnets eksistens i tradisjonell form. Dale(1986a) kaller dette for produksjon av autoritær personlighet, mandighetsdyrking og produksjon av symbolsk farsautoritet i oppdragelseshistorien.

## Forvaltning og instrumentell kunnskap

Ifølge Lindholm(1985) er det tradisjonelle kunnskapsbegrepet kjennetegnet ved innsamling og organisering av data, han kaller denne formen for kunnskap for "kunnskap på burk". "Det viktiga med denna kunnskap är att den går att flytta mellan olika burkar" (ibid. s. 106). Som eksempler på denne type kunnskap nevner han bøker, tabeller, videobånd osv. Det er altså snakk om ulike typer faktakunnskap. Han mener at denne type kunnskap er viktig, noe dens sentrale plass i undervisning og forskning skulle tilsi. Det vi på norsk kan kalle kunnskap på boks kjennetegnes ellers av krav om overførbarhet, noe som er en teknisk og instrumentell egenskap. Den sier ikke noe om kunnskapens verdi og kvalitet. Det viktige er at kunnskapen skal kunne flyttes mellom ulike typer bokser (hjerne, bok, tape, osv) uten at kunnskapens substans, innholdet, forandres. Dermed gis det ingen plass for refleksjon og fornying. Dette innebærer, ifølge Lindholm, store begrensninger på vårt kunnskapssyn, og altså en snever kunnskapskultur. "Reduseringen av det som överförs hänger ( ) samman med vad som går att överföra med konvensjonella undervisningsmetoder och läromedel" (ibid. s. 107).

Kunnskap på boks skiller ikke bare mennesket fra dets vesen, mener Lindholm, den skiller også individet fra kunnskap som er viktig for å kunne forstå teknologien og det teknologiske samfunn, altså det moderne samfunn. Kunnskap som vanskelig lar seg direkte overføre uten å fornyes, f.eks. vurderinger, kompetanse, erfaringer og praktisk klokskap blir dermed gjort usynlig. Kunnskap på boks og teknologisk kunnskap er derfor nødvendig, men ikke tilstrekkelig.

Elevene tilpasses lærerens verbale verden mens tanker som ikke umiddelbart lar seg uttrykke ikke blir tatt opp. Slike tanker kan være visdom som kan bygge bro mellom lærerens verden og elevenes verden med innsikt som brobygger. Med innsikt menes ikke bare teknisk kunnskap som kan være nyttig i forhold til arbeid. Det er snarere tale om en overskridelse av næringslivsrettet arbeid, det være seg å vurdere om problemer i nærmiljøet kan karakteriseres som politiske problemer og eventuelt å vurdere hvordan en kan bidra til å løse slike problemer.

Det synes som om idealet om kunnskap på boks blant annet har å gjøre med et ideal om det enkle, sier Lindholm. Kravet om overførbarhet synes å innebære at det som er ukomplisert og enkelt lettest lar seg overføre mellom ulike typer bokser. Det som er enklest og mest ukomplisert er også enklest å påvise som



sikkert, uten å rokke ved den sosiale orden som råder. Undervisning av denne typen kunnskap blir i tillegg enklere å evaluere. Man trenger heller ikke stille normative spørsmål, kunnskapen regnes som verdifri. Lindholm (1985) trekker følgende ut av dette:

Det enklaste och säkraste blir så till det verkligaste och det viktigaste. Därmed har vi gjort en mängd val, utan att nödvändigtvis vara klar över det, och dessa val har konsekvensar" (Lindholm 1985, s. 99).

Kunnskap på boks utgjør dermed et skjult paradigme. Gjennom dens høye status innenfor utdanning og forskning kan den fungere som en modell for rett kunnskap, kunnskap om virkeligheten, osv. Nettopp ved at denne kunnskapen kan flyttes mellom bokser er denne kunnskapen sterkt fragmentert og står neppe for noe mer enn en del av virkeligheten.

Når et fragment har status som en helhet har vi med teknisk kunnskap å gjøre. Teknisk kunnskap er, ifølge Lindholm(1985), noe mer enn kunnskap på boks, men ikke det samme som teknologi (ibid. s. 94). All teknisk kunnskap lar seg ikke putte på boks. Den er inspirert av ønsket om å manipulere og er instrumentell. Den manipulerer mennesker og samfunn og den blir brukt til å manipulere mennesker og natur. Kunnskap på boks kan altså brukes for å programmere og omprogrammere mennesker og maskiner. Hvis de som har mye makt selv blir styrt av, og styrer andre ved hjelp av teknisk kunnskap på boks, er det egentlig kunnskapen som har makt og styrer over mennesket. Et slikt begrep om kunnskap mangler fornuft og begreper til å vurdere og kontrollere den manipulative kunnskapen.

Fornuftig grunngeving reduseres til synspunkter

Vi kan finne støtte for Lindholms perspektiv i Dale(1989). Det Dale kaller den tradisjonelle teori blir etter hans mening en teknisk organisering av fakta. Teorien får da en instrumentell funksjon. Tradisjonell teoridanning og moderne rasjonell forvaltning både i den materielle produksjon og i statlige forvaltningsorganer blir to sider av samme sak. Teori blir et middel for effektive funksjonshandlinger.

Dale(1989) skriver at fabrikker, skoler, sykehus og fengsler arkitektonisk og funksjonsmessig til en viss grad er sammenlignbare. Disse er kjennetegnet ved:

"..funktjonalisme for å være arkitektur for manipulasjons-objekter, som arbeidere, elever, syke, gale, fanger" (ibid. s. 114-116). Disse materielle ordningene med sine spesifiserte funksjoner er, ifølge Dale, koblet til informasjonsnett som samler, ordner og transporterer data, informasjon og dokumenter mellom funksjonelt ordnede systemer: "Data kan ut fra spesifiserte regler sendes ut fra et register til et annet, og sirkulere mellom vitenskap og forvaltning." Det vi her har kalt kunnskap på boks passer nettopp til dette.

Dale låner en teori om fire typer individualitet fra Foucault som skal vise systemteori i de første moderne organisasjoner. Disse er cellepreget-, organisk-, genetisk-, og kombinatorisk individualitet. Cellepreget individualitet har til hensikt å avgrense et rom hierarkisk for det enkelte medlem slik at det kan gjøre nytte for seg. Enhver har sin egen faste plass. Organisk individualitet viser til kontroll av virksomheten. Dette skjer ved detaljerte forskrifter og skjemaer for atferd. Forskrifter, reglement, program står for utnyttelsen av tiden. I skolen betyr det næringslivsrettet undervisning; å lære mye på kort tid og helst kunnskap som kan påvises og måles.

Genetisk individualitet står for oppdelte tidsrekker, altså program og timeplan. "Tiden blir delt i elementer, fra det elementære til det komplekse, med målrettethet innskrevet i seg." Kombinatorisk individualitet viser til samordning av krefter og det oppstår en funksjonsenhet. Krefter i form av enkeltstående fragment må settes sammen, plasseres, beveges og kobles sammen. Språket i et slikt organisatorisk informasjonssystem må være enkelt for at beskjeder kan bli oppfattet og etterfulgt raskt og effektivt.

Dale mener at denne tenkemåten er kritikkverdig når den blir oppfattet som den eneste fornuftige, det er da tale om tingliggjort bevissthet. Tenkning i sin struktur reduseres da til å bli verktøy, middel, altså funksjonsorientert. Det er en tenkning som reduserer tenkningens fornuft til dens funksjon i fabrikk og på kontoret (jfr. næringslivsrettet undervisning).

Kritikken retter seg mot at en bare inkluderer instrumentell makt og funksjonelle systemer i kunnskapsrommet. Dette er i tråd med det som er sagt om kunnskap på boks. Det som faller utenfor instrumentelle og funksjonelle system, det som ikke helt umiddelbart kan settes på boks blir dermed diktning, ønsker, private synspunkter og eksistensielle valg. Det blir meningsløst å gi grunner for, eller

argumentere for at noe er mer fornuftig enn noe annet. Fornuftig grunngeving blir redusert til synspunkter.

Den tradisjonelle kunnskapsskolen synes å være en undervisningsmodell som hviler på en samfunnsmessig autoritet som læreren formidler, altså en undervisning for det Kohlberg kaller steg 4. orientering. Modellen mangler begreper om selvrefleksjon og gyldighet og mangler derfor relevans og mening i forhold til elevenes samtid.

### **Næringslivsrettet undervisning**

I tillegg til å foreslå fredsundervisning går SÖ inn for næringslivsrettet undervisning<sup>2</sup>. Det er særlig i forhold til Europa at SÖ's forslag til fredsundervisning forsvinner i "næringslivsaspektet". "Det handlar om en ny nord-syd-inriktning, nämligen det ökade intresset för Europa. (..) Det gäller inte bara för vår ekonomi utan även för vår utbildning. Här handlar det om vår "europeiska internationalisering." (SÖ 1988, s. 40) Elevene må utdannes slik at de blir istand til å kunne delta i den internasjonale konkurransen, også utenfor Europa (jfr. innledningen). Deres ferdigheter må altså tilpasses til arbeidsmarkedets krav om utdannet arbeidskraft. Utdanningen må altså være næringslivsrettet, det er altså tale om en undervisning som tar sikte på å tilpasse elevene til en sosial orden gitt av andre.

Ifølge Kohlberg kjennetegnes steg 4, opprettholdelse av lov og orden orientering, gjennom lover og regler som blir akseptert av samfunnet som helhet med referanse til flertallet i samfunnet. Man forsøker også å rettfærdiggjøre den sosiale orden som blir formidlet gjennom konvensjonene. Man skal ikke skape en sosial orden, men snarere reprodusere fordelingen av belønning og straff i et allerede eksisterende system. Man forsøker altså å rettfærdiggjøre allerede eksisterende regler slik at samfunnets regler blir tatt som en selvfølge. En kollektiv tro som bygger på konvensjonell sedvanemoral blir grunnlaget for dette perspektivet. Et slikt perspektiv gir ingen hjelp for sosial endring.

---

<sup>2</sup> Forslaget om fredsundervisning vil jeg vurdere senere.

En tilpassende undervisning kombinert med fredsundervisning kan forsterke tilpasningstendensen. Fredsundervisning kan bli brukt som en urettmessig rettferdiggjøring av tilpasningssosialiseringen. Fredsundervisning lar seg ikke forene med næringslivsrettet undervisning. Næringslivsrettet undervisning fører snarere til at man kan utvikle tingliggjort bevissthet. Med Habermas kan man si at systemet invaderer livsverdenen (dvs. individets samfunnsmessige identitet, kulturelle identitet og personlige identitet).

Goldmann(1989) synes å være enig med SÖ's næringslivsperspektiv. Hans kritikk er rettet mot SÖ's syn på fred, fredsundervisning, sikkerhetsbegrep og internasjonalisering. Jeg har tidligere pekt på at Goldmann refererer til det han kaller gjeldende og varige ("varaktiga") hovedspørsmål når han gir uttrykk for sitt syn på internasjonaliserende undervisning. Han mener at avskrekkingspolitikens risiko og muligheter er det viktigste tema i internasjonaliserende undervisning, ved siden av næringslivsrettet undervisning. Goldmann sier: "Rustningar behöver emellertid inte leda till krig. Med en klok säkerhetspolitik kan resultatet i stället bli en fredsbevarande maktbalans"(ibid. s. 45).

Det viktige for Goldmann blir at elevene lærer hvordan problemer faktisk blir løst mellom nasjonene. Både det nasjonale og det internasjonale samfunns struktur opprettholdes og forsterkes. Goldmann(1989) synes derfor å være en representant for den tradisjonelle kunnskapskolen. Dermed rammes han av kritikken som er rettet mot denne undervisningsmodellen.

Denne tilnærmingen til internasjonale spørsmål i undervisning går ut på å overføre internasjonal problemløsningsteknikk til elevene. Elevene skal altså lære å løse konflikter på samme vis som man gjør i det internasjonale samfunn. Ofte løses problemer der gjennom forhandlinger og strategiske "utspill". Ifølge Kohlberg hører forhandlinger til steg 2. Det er en egoistisk tilnærming til problemer og konflikter. I stedet for å søke rettferdige løsninger forsøker man snarere å skaffe seg gode "forhandlingskort" som kan gi en selv fordeler på bekostning av den andre. I forhandlinger vil det kunne være penger og makt (forhandlingskort) som avgjør. I det man går over til å vurdere argumenter og grunner går man fra forhandlinger til diskurser.

Man kan likevel ikke se bort fra at forhandlinger kan være den eneste løsningen i spesielle sammenhenger, man søker da løsninger som **begge** parter kan godta.

Disse trenger ikke være rettferdige, det er tilstrekkelig at begge parter godtar løsningen. Slike løsninger vil kun kunne forsvares når andre (bedre) fremgangsmåter ikke er mulig. Manipuleringer, overtalinger og strategier må ofte brukes for å oppnå dette, at begge parter kan godta forhandlingsresultatet. I forhandlinger taler man om forhandlingsmotpart, det handler altså om to personer eller to lag (grupper, institusjoner, land osv.) som forsøker å mele sin egen kake. Dette kan på ingen måte sammenlignes med dialoger, diskurser, der ingen kan være tapere fordi løsninger vil være resultat av et samarbeid (jfr. diskursetikken særlig s. 66 og utover).

Næringslivsrettet undervisning og en undervisning om maktbalansens fredsbevarende potensiale er systemtilpassende og dermed steg 4 orientering, perspektivet for lov og orden, der tradisjonen blir målestokken. Slik undervisning reduserer muligheten for å overskride det internasjonale og således gå inn på problemstillinger som berører det transnasjonale eller det globale. Blant annet kan vi snakke om flere problemområder som henger sammen; overbefolkning, tap av matjord, ørkenspredning, fattigdom, vann og matmangel (jfr. Verdenskommisjonen for miljø og utvikling, 1987). Rike lands ignorering av fattige land kan være resultat av ensidig fokusering på internasjonale forhold.

### **Opinionsdanning og politisering**

Som tidligere antydnet lar fredsundervisning seg ikke forene med næringslivsrettet undervisning. Næringslivets krav og konvensjoner kan lett bli en tilpassende ideologi. SÖ synes ikke å ha tatt hensyn til dette når de går inn for næringslivsrettet undervisning og samtidig foreslår fredsundervisning.

SÖ sier bl.a. at det er nødvendig å reise allmenn forståelse for internasjonal forståelse og solidaritet, internasjonalt samarbeid om globale problemer, menneskerettigheter og fattigdom. Videre mener de at det er nødvendig å skape forståelse for en omlegging av vår ressurs- og miljøhåndtering og et grensesprengende samarbeid preget av internasjonal solidaritet og internasjonal sikkerhet for å forhindre en økologisk katastrofe.

Slik undervisning synes å forholde seg kritisk til den tradisjonelle kunnskapsskolen, dens form for kunnskapsformidling og dens kunnskapsbegrep.

Goldmann karakteriserer SÖ's forslag til fredsundervisning som tilpassende undervisning til skiftende opinioner med "uklar status". Undervisning som gir plass for å ta opp aktuelle samfunnsproblemer, bl.a. for å vise at forhold som vi holder for sanne godt kan være diskutabelt, kaller Goldmann for opinionsdanning og indoktrinerende undervisning.

Gjennomgangen av kommunikativ handling taler for at kunnskap som synes å være verdinøytral egentlig ikke er det. I og med at våre omgangsformer er kommunikativt konstruert er også det som synes å være nøytralt konstruert på samme vis. Kunnskap er dermed avhengig av å bli rettferdiggjort ved hjelp av grunngiving. Kunnskap som betraktes som verdifri har dermed en eller annen gang blitt rettferdiggjort før det igjen har sunket ned i et før-refleksivt vitensforråd. Ettersom omgivelsene endres og nye behov oppstår blir det igjen nødvendig med en ny drøfting. "Verdinøytral" kunnskap må derfor igjen gjøres refleksiv for at det skal kunne etterprøves og således avgjøres om det kreves fornying. Dersom man kaller kunnskap nøytral eller varig ("varaktig") isteden for å gi grunner for at denne kunnskapen fortsatt kan være aktuell, misbruker en makt (jfr. kap. 3 og kap. 5).

Med opinionsdanning synes Goldmann å forstå det å overføre subjektive meninger over på elevene slik at de ureflektert overtar disse meningene. Han betegner kunnskap med politisk innhold som indoktrinering. Han ser altså bort fra at undervisning kan ta form av vurdering og drøfting. Begrepet opinion betyr blant annet mening og folkemening.<sup>3</sup> Opinionsdanning i skolen kan således forstås som prosesser som fører til meningsdanning. Dette kan foregå på ulike vis. Om opinionsdanning i skolen er en legitim praksis kan avhenge av flere ting, bl.a. om dette skjer på bakgrunn av subjektiv tro eller objektiv innsikt.

Dersom meninger skal bli dannet på bakgrunn av objektiv innsikt må opinionsdanning foregå innenfor diskursetiske rammer. Det blir i første rekke nødvendig å stille krav om begrunnelser og etterprøvbarhet. En politiserende oppdragelse vil etter mitt syn kunne foregå innenfor slike rammer.

---

<sup>3</sup> Ifølge Store Norske leksikon, kunnskapsforlaget, Oslo 1988. Opinionsdanning er, ifølge samme kilde, den prosess som ligger til grunn for utviklingen av befolkningens oppfatninger om ulike samfunnsspørsmål.

Hellesnes(1975) sier at oppdragelse i utdanningssammenheng både kan være indoktrinerende og politiserende. I det første tilfellet tjener den tilpasning, i det andre tilfellet tjener den danning. Tilpasning er at folk blir sosialiserte inn i det sosiale systemet, at de lærer seg "spillereglene" uten å se at "spillet" kan diskuteres og forandres. "Tilpassingssosialiseringen reduserer personar til objekt for politiske prosessar som dei ikkje ser som politiske; ein tilpassa person er såleis meir eit objekt for styring og kontroll enn eit tenkjande og handlande subjekt" (ibid. s. 17) Danning derimot går ut på at folk blir sosialiserte inn i problemstillinger som gjelder samfunnsmessige forutsetninger for det som skjer rundt dem og med dem.

Indoktrinering inneber at ein let den framveksande generasjonen lære seg til å forstå sin eigen situasjon med autoritetars tankar i staden for å lære seg til å bruke si eiga fornuft. Dei indoktrinerte lærer å tilpasse seg situasjonar som andre legg til rette for dei.(...) Både som samfunnsstøtte og som opprørar vil den indoktrinerte avstå frå å tenkje sjølv, avstå frå å ta ansvar, avstå frå å vere initiativtakar (ibid. s. 18).

Politisering skjer ikke fra noe utematisert subjektivt standpunkt slik tilfellet er med indoktrinering. Politiserende oppdragelse (danning) er forpliktet av det som er sant og fornuftig. Siden slike spørsmål ikke nødvendigvis er gitt er politisering nødvendigvis knyttet til dialog. Hva det sistnevnte innebærer vil jeg komme tilbake til i neste kapittel.

Hellesnes(1975) mener skillet mellom argumentativ **overbevisning** og retorisk **overtaling** som Platon utvikler i dialogen Gorgias er på linje med skillet mellom politisering og indoktrinering. Begge disse begrepsparene forutsetter skille mellom det å fremme subjektiv tro og objektiv innsikt, skillet mellom ideologi og teori. Politiserende oppdragelse innebærer altså ikke å formidle en bestemt politikk.

Om det er tale om indoktrinering eller politisering har derfor med formidlingsform å gjøre, ikke med innhold. Om tematiseringer er politisering eller indoktrinering har å gjøre med om man forsøker å overbevise den andre ved å vise til forhold som taler for eller imot et standpunkt eller om man overtaler gjennom strategiske handlinger, f. eks. gjennom en følelsesmessig påvirkning der nærhet blir avgjørende. At temaer er kontroversielle er således ikke grunn nok i seg selv til å kalle det indoktrinering, som Goldmann(1989) gjør. Å karakterisere kontroversielle temaer for indoktrinering er snarere maktmisbruk. Kontroversielle temaer må derfor drøftes.

Framlegg som ikke tar hensyn til skillet mellom subjektiv tro og objektiv innsikt hviler, ifølge Hellesnes(1975), i siste instans på at alle standpunkter er like grunnløse og tilfeldige, og at grunnstandpunkt er noe en må foreta ut fra subjektive, irrasjonelle og tilfeldige valg, uten noen former for innsikt.

Dersom distinksjonene mellom politisering og indoktrinering, mellom overbevisning og overtaling og mellom objektiv innsikt og subjektiv tro skal ha mening, må vi forutsette at det finnes sann objektiv innsikt og at det, i det minste i teoretisk forstand, er mulig å komme fram til det i en dialog. Dette er nødvendig for at det skal kunne være noe som det kan være mulig å overbevise om eller la seg overbevise om.

Hellesnes(1975) sier det er viktig at alle typer temaer kan gjøres til gjenstand for diskusjon i klassen eller gruppen selv om slike diskusjoner lett kan ta politisk farge. Å forsøke å hindre det er å forsøke å bremse diskusjonen og styre meningsdanningen, læreren inntar da et administrativt forhold til undervisningen. Læreren som avpolitiserer seg selv avpolitiserer også elevene, dermed er han et instrument for indoktrinering.

Dannende og politiserende oppdragelse innebærer å gi barna tillit til sin egen fornuft ved f.eks. å ta initiativ til drøfting, også av forhold som er kontroversielt og/eller synes selvfølgelig og innlysende. Politiserende oppdragelse er, ifølge Hellesnes, å la elevene få si noe om hva som foregår i den pedagogiske hverdagen (ibid. s.39). Spørsmål om evalueringsformer, f. eks. om normerte prøver skal brukes eller ikke og eventuelt hvilken vekt dette skal legges er spørsmål som også elever burde ha større innflytelse over.

En internasjonaliserende undervisning som hovedsakelig er rettet mot økonomisk konkurranse (næringslivsrettet) fremmer snarere tilpasning enn danning. Her blir elevene lært opp til å tilpasse seg en internasjonal situasjon som de blir opplært til å se som gitt og uforanderlig. Undervisningen bidrar da til styringen av samfunnet isteden for å utvikle individet til et autonomt handlende subjekt, noe som er en viktig forutsetning for reelt demokrati.

Å gi informasjon om hvordan "maktbalanser" og allianser fungerer, som Goldmann foreslår synes derfor å være en form for tilpasningssosialisering. Slik



informasjon rører ikke ved forhold som ligger bak allianser og konflikter, man unnlater å komme inn på spørsmål om slike institusjoner fortjener å bestå. Den veltilpassede er en pliktoppfyllende person som utfører de funksjoner han har fått tildelt uten å tenke særlig mye over hva slags maktforhold og hvilke sosiale prosesser han med det eventuelt stadfester og opprettholder. Den veltilpassede aksepterer verden som den er uten å forestille seg at den kunne være annerledes.

En tilpasset person vil ha vanskelig med å se "utover" institusjonene og de "nødvendige" yrkesfunksjonene og med å tenke seg kvalitativ forandring. Ting som direkte angår en selv kommer i sentrum for ens egen interesse. Politiske spørsmål vil ikke være av ens egen interesse for en slik person, det angår "de andre". Politiske problem arter seg isteden som personlige problem.

Et skolesystem som er lagt til rette for å sosialisere individer slik at de blir tilpasset "økonomiske realiteter" er et skolesystem som fremmer avdanning og avpolitisering. Slike realiteter kan være det Goldmann(1989) og tildels SÖ(1988) foreslår, å tilpasse elevene til den internasjonale økonomiske situasjon. Goldmann vil lære elevene til å opptre i den internasjonale arena som den er, altså ukritisk. SÖ synes ikke å være uenig i dette, men de vil som nevnt kombinere dette med fredsundervisning. Men i konfliktforhold som lett vil kunne oppstå vil fredsundervisning måtte vike til fordel for undervisning om "næringslivsaspektet".

Løsningen kan ikke være å gå frem som Goldmann gjør når han, i det minste implisitt setter likhetstegn mellom "tradisjonen er" og "tradisjonen er sann og riktig". Dette er å tilpasse elevene til en internasjonal konkurranse uten å forestille seg muligheten til at noe kan endres. Konsekvensen er da at læreren ikke tildeles oppgaven i å fornye undervisningen ut fra en kritikk av den. Å gjøre dette innebærer å spørre etter legitimiteten i det "grunnsyn" som en gitt læreplan rommer.

På bakgrunn av undervisningsmodellen som Goldmann foreslår, en form for tradisjonell kunnskapsskole, finner en ikke begreper for selvrefleksjon, verken for institusjonen skolen eller for elevene som subjekter. Det mangler altså begreper om selvrefleksjon som en innvendig del eller konstituert element i skoleutvikling. Dermed mangler man også begreper for selvkritikk og muligheten for endring av uakseptable forhold. Goldmann utvikler altså ikke et teoretisk perspektiv på

organisasjonsdidaktikk knyttet til rasjonell fornyelse, utvikling og endring. Noe som måtte innebære en kritisk holdning til formålrasjonaltens nøkkelbegreper: Mål, middel, effektivitet, penger og makt.

Bekjennelser i forhold til virkeligheten som den er, verdensbilder og menneskesyn er her ikke på noen måte tilstrekkelig. Slike bekjennelser er et irrasjonelt moment i forhold til kritisk drøfting som en del av pedagogikken som vitenskap og dens anvendelse i form av didaktisk rasjonalitet. Verdensbilder, menneskesyn og verdier kan ikke være målestokk fordi slike henvisninger sparker bena under muligheten for kritiske drøftinger.

En politiserende oppdragelse må fra lærerens side være knyttet til en diskursetisk fremgangsmåte. Argumenter og grunnvinger får således en sentral plass. Den omtalte assymetri mellom lærer og elev tilsier at elevene i mindre grad må være forpliktet slik læreren er det i forhold til gyldighetskrav. Oppdragelsen må i første rekke gå ut på å utvikle kommunikativ kompetanse gjennom at den er problemformulerende og politiserende.

#### Sammendrag og videreføring

Den tradisjonelle kunnskapsskolen, som Goldmann synes å argumentere for tenderer mot å holde på tradisjonen som undervisningens grunnlag. Her tar utdanningen sikte på å overføre kunnskap som skal gjøre elevene i stand til å tilfredstille næringslivets behov, f.eks. å utvikle teknologi ut fra ønsket om økonomisk vekst, men uten å stille praktiske spørsmål. Man lærer isteden å utfylle de funksjonene man blir tildelt uten å tenke over hva slags sosiale prosesser man med det eventuelt er med på å opprettholde. Dette er en form for avpolitisering av elever og en oppdragelse til lydighet. Dette kan resultere i et avpolitisert samfunn hvor eksperteliter utøver makt uten innvendinger. Elevene læres opp til å bli objekter for styring, blant annet fordi ansvarsforhold ved teknisk-instrumentell kunnskap ikke blir drøftet. Tenkningens struktur blir det viktige, det å tenke disiplinert. Undervisningens innhold kan forsvinne etter kort tid, men tankestrukturen glemmes ikke så lett. Ansvar blir sett på som noe sakkyndige og politikere har og ikke "vi" andre.

Elevene får på den måten liten tiltro til sin egen fornuft, en tiltro som er nødvendig for å våge å stille spørsmål ved vedtatte sannheter. Det er nødvendig at elevene får tiltro til sin egen fornuft. Da kan de opptre som deltakere, som et handlende subjekt isteden for som en passiv betrakter.

SÖ(1989) sier at undervisningen må ivareta engasjementet som ofte eksisterer blant elever og lærere, særlig når det gjelder sikkerhet i bred forstand ("overlevelsesspørsmål"). Mens den teknologiske utviklingen ikke synes å ha noen grenser har den etiske dimensjonen i mindre grad blitt tematisert og drøftet. Slike spørsmål blir ofte betraktet som et personlig anliggende.

Begrunnet kritikk av feilutvikling kan bli sett på som personlige meninger uten forpliktelser. Her gjelder det å overtale den rette veien, ingen grunner er bedre enn andre, men man er på parti med dem som har "holdningen" som er på linje med ens egen holdning. Utfordringen ligger derfor i å utvikle den etiske dimensjonen slik at det blir mulig å etablere en kritisk målestokk som kan være et grunnlag for å vurdere verdiers gyldighet. I tillegg til en god vilje kreves det også en fremgangsmåte som er søkende, som ser at noen forslag er bedre enn andre. Det er i den kritiske drøfting vi kan komme fram til hva som er et bedre forslag.

Politiserende oppdragelse innebærer dialog i undervisningen. Det innebærer også at elevene kan tre ut av undervisningen for å stille spørsmål ved det som går for seg (pedagogikken). En slik oppdragelse går ut på å prøve å vise at en holder seg til sannhet og fornuft ved å argumentere og ved å vise sammenhenger gjennom politiske og teoretiske analyser.

## 7. DRØFTING AV FREDSPEDAGOGISKE BIDRAG

### Den gode samtale

Løvlie(1984) og Dale(1986a) taler om en undervisningsform som de kaller "praktisk dialogpedagogikk" eller "den gode samtale". Denne undervisningsformen understreker "den gode samtale" som det viktigste målet for undervisningen.

Ifølge Dale (1986a) er det her tale om en form for undervisning hvor "dialogen" er en kommunikasjonsstrategi, en samspillmodell og en arbeidsmetode der elev og lærer i utgangspunktet er likeverdige som subjekter og deltakere. Som eksempler på slik dialogpedagogikk nevner Dale flere forfattere, blant andre Edvard Befring, Skole- og adferdsproblemer(1983); Gunnar Handal og Per Lauvås, På egne vilkår(1983); og det han mener er den mest typiske, Gertrud Schyl-Bjurman og Karin Strömberg-Linds bok Dialogpedagogik(1976).

Dale sier at det som han har kalt dialogpedagogikk her sammenfattende uttrykker en kommunikasjonsteori der partene, foreldre og barn, lærer og elev, utveksler erfaringer, holdninger og interesser. En slik kommunikasjonsstrategi er, ifølge Dale(1986a), ikke en dialog, men nettopp en strategi. Han viser til Skjervheim(1976) som sier: "...ein ekte dialog er berre mogleg ved at ein stiller seg inn under skilje mellom episteme og doxa, mellom sann innsikt og berre meiningar" (Skjervheim 1976, s. 238). Dialogpedagogikk som bare er opptatt av meninger, synspunkter og holdninger mangler begreper om kritikk, særlig selvkritikk. Dale sier:

"Det blir lagt vekt på gjensidighet i utvekslinger av meninger mellom partene og at relasjonene partene imellom preges av støtte og omsorg. En er opptatt av selve den sosialpsykologiske pregningen av relasjonen mellom lærer og elev" (Dale 1986a, s. 26).

Dialogpedagogikk skal her, sier Dale, være en slags fødselshjelp til barnet eller eleven, for å få ut noe som allerede er der. "Idèhistorisk uttrykker

dialogpedagogikken en kryssning mellom Platons erkjennelsesteori, gitt av ham i sokratiske dialektikk, og en eksistensialisme og psykoanalyse i amerikansk tapning à la Carl Rogers" (ibid. s. 26).

Dialog omtales i den forbindelse som en samtale der forhold har forrang overfor innhold.<sup>4</sup> Forhold viser til forholdet mellom idivider der en bl. a. vurderer om løsningene som oppnås er rettferdige på bakgrunn av spørsmål om hvem som styrer samtalen, hvem som deltar og hvem som ikke deltar, hvordan forholdet mellom deltakerne er med hensyn til følelser, likeverd, symmetri osv. Man er mer opptatt av forholdet mellom deltakerne enn av innholdet det er tale om. Fokus er rettet mot forhold og deling av autoritet mellom deltakerne.

Innhold viser til saken det er tale om. Et viktig spørsmål er da hva som kjennetegner en rettferdig løsning. Her er man mer opptatt av løsningsforslagene, altså det innholdsmessige, enn av det umiddelbare forholdet mellom deltakerne. Autoritet er her knyttet til argumenter og gode grunner. Idealt sett bør det være en likevekt mellom forhold og innhold.

Dale viser også til Hellesnes(1975) sin kritikk av forsøk på trivselsfremming ved hjelp av "human-relations" i form av "eg/du kontakt" og "subjekt-subjekt-forhold" i selvstyrte arbeidsgrupper. "Hellesnes kritiserer "kvasi-humanisering" i dialogpedagogikken; at "eg/du-kontakten" inngår i en samfunnstilpassende sosialisering" (Jfr. Dale 1986a s. 26-28). Hellesnes sier:

Ut frå ei formalistisk demokrati-oppfatning vil ein kunne sjå "øvingar i demokrati" som sær sars tenlege for tilpassinga. Slike øvingar vil verke disiplinerande på grunnlag av premissar som er gitte ut frå den eksisterande samfunnsskipnaden. Slike øvingar vil ikkje røre ved maktforholda, korkje i skulen eller i samfunnet ellers (Hellesnes 1975, s. 38).

Liberalisten sier: "Alle skal være frie". Toleransen som dyd sier: "Jeg forstår deg så godt". I dette innholdsmessige tomrom og manglende krav på gyldighet skaffer den som tillater "alle" å få være "frie" selv seg makt over situasjonen, på subtilt og ofte uerkjent vis.

---

<sup>4</sup> Begrepene er lånt fra Løvlie(1984).

Løvlie(1984) synes å være enig med Dale: "...i den praktiske dialogpedagogikken ble den gode samtale og ikke det gyldighetsteoretiske skillet som kom til å konstituere den mellompersonlige symmetri" (Løvlie 1984, s. 40). Han argumenterer for at den praktiske dialogpedagogikk reduserer argumentasjon til interaksjon, under den stilltiende forutsetning at den som taler godt sammen, også taler sant og handler riktig sammen. Man merker seg her Løvlies argument; at det er det gyldighetsteoretiske skillet som bør konstituere den mellompersonlige symmetri. Det er altså nødvendig å tale godt sammen, men ikke på bekostning av den kritiske holdningen.

Dale(1986a) skiller mellom den realhistoriske mor og "mor" som et samfunnsmessig bilde. Han skriver at det samfunnsmessige morsbildet, som han mener dialogpedagogikken er nært knyttet til, viser til et symbolsk marked, som "uttrykker et samfunnsmessig bilde av morskjærlighetens løfter om å tilfredsstille behov" (Dale 1986a, s. 106). Dales poeng synes å være at varer og tjenester som elevene "kjøper" av læreren kontrollerer deres behov, ønsker og fantasi, og at dette fastlåser elevene fordi det da oppstår gjeldsbyrder av takknemlighet. Den milde, hensynfulle og blide kjærlighet gjør avgrensningen fra barnets side vanskelig. Morskjærlighet i undervisningen avler aggresjon som vendes innover i psyken, dermed blir det ikke rom for reservasjon og refleksjon.

Dale(1986a) sier at Edvard Befring står midt oppe i morskjærlighetens offerpsykologi med "...å ta seg av elevene sine livsbehov, livsproblemer og interesser" (ibid. s. 115). Kjærlighet gjør kritikken og aggresjonen urimelig – følelsesmessig, sier Dale (ibid. s. 108). Dermed blir det vanskelig å etablere motstand og kritikk. Man forsøker å unngå motsigelsene. Det tvetydige oppfattes som frihet, mens man unngår å forholde seg entydig. Dette er en form for relativisme hvor krav om gyldighet blir overført til det private området. Spørsmål om hva som er sant og rett blir en privatsak og ikke noe man tematiserer og vurderer. Den enkeltes moralske vilje blir avgjørende. Moralske spørsmål blir således redusert til moralisme.

Slik undervisning har likhetstrekk med det Kohlberg(1971) kaller "flink gutt" og "snill pike" orientering<sup>5</sup> som sikter mot felles følelser og det å komme til enighet innenfor gruppen, noe som skaper "vi" mentalitet overfor andre. Kohlberg(1971)

---

<sup>5</sup> Se kap. 4, om Kohlbergs steg 3, "flink gutt" og "snill pike" orientering.

taler i denne sammenhengen om et behov for anerkjennelse. I undervisningsmodellen "den gode samtale" kan en slik anerkjennelse oppnås ved å innfri forventninger som ligger i samtalen og det kan i sin tur ha sin bakgrunn i samfunnets konvensjoner. Samtalen kan således være knyttet til konvensjonene i en samfunnstilpassende sosialisering. Det som er avgjørende her er at det foreligger forventninger om å være snill også når det gjelder å forholde seg til venner, medelever, lærer og andre lokaliteter. Man lærer å forholde seg til en fri verden uten konflikter, noe som ikke er tilfelle i virkeligheten. Derfor er det viktig at denne snevre tenkemåten blir utvidet, i siste instans til å ta det globale med i sin tenkning.

En "dialog" som ikke stiller krav er offer for en skjult moralisering fordi kravene blir formidlet som om det ikke stilles noen krav. Fravær av krav i enhver situasjon skaper en falsk atmosfære av frihet. I slike samtaler skapes det lett stereotyper av typen "vi" og "de andre". "De andre" er her å betrakte som objekter.

Bli "hele mennesket" dratt inn i den gode samtale? Hvis forholdet i samtalen blir det primære kan enigheten som oppnås bli kunstig. Læreren kan da få de svar som elevene tror læreren ønsker seg, og ikke det de egentlig mener. Refleksjonen kan bli styrt av forestillingen om lærerens forventning isteden for av spørsmålene som reises. Elevenes autentiske synspunkter kan således unndras den tematisering man ønsker. Dersom hele mennesket blir dratt inn i en samtale kan man lett bli utsatt for manipulasjon dersom det ikke finnes tid til refleksjon og rom for reservasjon. Hele mennesket kan bli dratt inn i den gode samtale, men på falske premisser. Viljen til deltakerne kan likevel være den beste.

En undervisningsmodell som ikke legger vekt på det gyldighetsteoretiske skillet (den gode samtale) kan virke som en hindring for utvikling av en kritisk problemformulerende undervisning. Resultatet kan lett bli en undervisningsmodell som forutsetter at de som taler godt sammen også handler riktig sammen, f.eks. gjennom å forholde seg til en lyttevillig lærer. Her forestiller man seg en idealsituasjon som partene vil godta, mens en undervisning som er kritisk også måtte forholde seg kritisk til en slik situasjon. I "rolle- relativismen" som ifølge Kohlberg(1971) oppstår i slike dyader tar eleven rollen til den hun/han er mest knyttet til. Situasjonen (her og nå) tilsier hva som er best for en (jfr. steg 3 omtalt s. 46 og utover). Det tas mindre hensyn til de som befinner seg utenfor gruppa som samtalen foregår i. Og utenfor gruppa vil det sannsynligvis oppstå

problemer, særlig hvis den kunnskapen man har tilegnet seg betinger vennskap og kjærlighet. F.eks. hvis en ikke finner en forventet enighet når en trer ut av en slik samtalegruppe.

Den omtalte samtaleundervisningen kan utvilsomt virke terapeutisk på de som deltar i slike samtaler, i det minste mens samtalen pågår. Men utenfor gruppa kan det bli problemer når alle påstander som fremsettes ikke lenger blir imøtekommet. Hvis alle påstander og argumenter ses på som like grunnløse og betraktes som avhengig av interesser og verdivalg, mister man skillet mellom overtaling og overbevisning og mellom indoktrinering og politisering (jfr. s. 94). Den gode samtale synes å være på linje med Kohlbergs steg 3 (omtalt s. 46).

Er Reardons(1988) tilnærming til fredsundervisning et eksempel på en undervisning i form av "den gode samtale"? Før jeg undersøker dette vil jeg ta med hennes kritikk av forestillingen om verdinøytralitet. I den forbindelse vil jeg kort komme inn på Galtungs kritikk av samme forhold.

Reardon(1988) mener at beskyldninger om at verdi og handlingsorientert undervisning er indoktrinering har utspring i feiltakelsen som går ut på at det å være objektiv er å være verdifri eller nøytral. Hun fortsetter:

"We seek to educate for their achievement, as other generations and fields of education have sought to contribute to other social goals, such as improved public health, national cohesion, and a productive economy. Such accepted educational goals were admittedly far from neutral, and certainly not value-free" (Reardon 1988, s. 23).

Hun mener at nye forslag til utdanning i forhold til etablerte temaer har alltid vært kontroversielle og åpen for beskyldninger om indoktrinering (jfr. Goldmanns kritikk av SÖ). "Responsible education, it is asserted, requires the study of "both sides" of any issue. The assumption is that unbiased education means giving equal consideration to opposing biases" (ibid. s. 33). Man forstår altså upartisk utdanning som det å ikke ta stilling til kontroversielle temaer, man bare behandler dem likt, dvs. man påvirker (indoktrinerer) like mye begge veier.<sup>6</sup> Reardon mener at dette ikke holder fordi det vanligvis finnes flere muligheter enn to motstridende syn. Saken kan således kreve mange ulike syn på problemer og flere alternative løsninger.

---

<sup>6</sup> SÖ og Goldmann taler om et balansert syn.



Med objektivitet mener Reardon å finne bevis (evidence), å finne ut så mye sannhet om situasjonen som mulig. "This does not mean that evidence is weighed without regard to values" (ibid. s. 33). Verdier er grunnleggende i forhold til enhver tilgang til bevisføring, de må anerkjennes som en del av det å foreta avgjørelser. Påvirkning derimot utelukker objektivitet og utelukker data som ikke støtter ens syn.

Å være nøytral er å fraskrive seg ansvar for hvilke verdier som bringes inn, mener Reardon, eller å ikke bry seg om hva som tematiseres. Det å påvirke andre er å underslå mangfoldigheten i temaer som berører viktige spørsmål og å avvise relevansen av verdier. Slik kan også objektivitet være forkledd påvirkning ved å ignorere verdispørsmål. Derfor kreves det av lærere og elever, såvel som av de som forsvarer ulike typer politikk, at de legger deres verdier fram slik at de fullt ut kan undersøkes. Reardons tilnærming til verdier i undervisning synes å være inspirert av Galtung.

Galtung(1977) kritiserer, med god grunn, den "gamle" vitenskap: "It (the old science) concealed its value assumptions. The old science also had its values, implicitly held: the values of the "realist", the man to whom the empirical world is the best of all possible worlds. It also had its criticism: noncriticism, or acceptance, called value neutrality" (Galtung 1977, s. 65).

Galtung(1977) sier at (sosial)vitenskap bør utgjøre en overensstemmelse mellom det han kaller datautsagn, teoriutsagn og verdiutsagn ("trilateral scientific activity").

"Objective science, then, is science that leads to the **defined goal**, only that goal is not assumed to be universal, for all mankind, forever.(..) Only by making all three kinds of sentences absolutely explicit so that the observed, foreseen, and preferred worlds are **well defined**, with all assumptions and consequences spelt out, should the activity be termed scientific" (ibid. s. 65, min utheving).

Forskeren bør altså eksplisere mål som likevel foreligger i den vitenskapelige virksomheten. Den som forholder seg til arbeidet kan da ta stilling til konsekvenser og forutsetninger som er blitt gjort. Resonnementet er: "Reality is critically analyzed, compared with goals, it falls short of the goals, proposals are

prepared, action is initiated" (ibid. s. 64). Overnevnte definisjon på objektiv vitenskap ser kritisk virksomhet i vitenskapen som utilstrekkelig.

Dersom forskeren skal forplikte seg i forhold til definerte mål eller ønskverdige "verdener" blir hun/han lett en del av av sakkyndige ekspertkollegier som kan komme til å spille en forhåndssensurerende rolle ved at mål og verdier legges frem som "nødvendige". Viktige avgjørelser kan bli foretatt av eksperter på ulike områder slik at andre forhindres til å ta selvstendig stilling til andre tenkelige handlingsmuligheter (jfr. gjennomgangen av system og livsverden, s. 34). Alternative handlingsmuligheter kan bli definert som utenkelige (uønskelige), dvs. at de ikke er i tråd med de definerte verdiene. Når en fokuserer på ett ønskverdig mål kan en lett overse andre alternativer.

Den som driver med vitenskapelig virksomhet kan, i det minste i teoretisk forstand, utvikle kunnskap om hva som er uakseptabelt og galt eller om mangelfulle forhold (f.eks. sult, urettferdighet og nød). Det må derfor være mulig innenfor slik virksomhet, å peke på uakseptable forhold, uten å foreskrive hvordan en ønskverdig verden bør se ut. Det må altså være mulig å undersøke hva som er uakseptabelt, uten å foreskrive "det gode liv" for andre, det gode samhold eller idealsamfunnet. Dette blir et spørsmål om lykke. Dersom slike spørsmål blir knyttet til vitenskap blir resultatet lett en formyndersituasjon av det overfornevnte slaget: At forskningen foreskriver hvordan mennesker må leve for at bestemte mål skal oppnås. Som tidligere nevnt ser en da bort fra at det kan finnes flere muligheter som alle i prinsippet kan være ønskverdige. Å si noe om hvordan et forhold ikke bør være er ikke det samme som å si hvordan det bør være. Det er derfor bedre å gi flere alternative forslag der konsekvensene for de ulike handlingsalternativer legges fram.

Kritisk vitenskap, vitenskap som kritiserer urettferdige forhold, uten å angi alternative løsninger, bryter dermed med en av Galtungs kriterier på objektiv vitenskap, nemlig det å eksplisitt definere "preferred worlds". Galtungs kriterium på objektiv vitenskap er derfor utilfredstillende. Løsningsforslag som fremstår som nødvendige, kan være et hinder for at andre bidrag kan nå frem i en demokratisk samfunnsutvikling.

Imidlertid må det bemerkes at Galtung på ingen måte er imot kritisk vitenskap:

Science is not only critical and/or theoretical reflection on reality ( ); nor speculation on potential realities axiologically or theoretically defined and how to get there. Science is all this, but also the practice of changing reality, of creating new reality" (ibid. s. 64).

Forholdet mellom datautsagn og verdiutsagn tilsier en kritisk tilnærming til vitenskapelige problemstillinger. Galtung ønsker altså å inkludere det å endre virkeligheten, det å skape en ny realitet, i vitenskapsbegrepet. Kritisk virksomhet i vitenskapen blir da, ifølge Galtung, nødvendig men utilstrekkelig.

Hva er kritisk bevissthet?

I forbindelse med fredsutdanning sier Reardon:

"If peace education programs do in fact advocate specific formulas for achieving peace, rather than inquiring into as many proposals as possible, in order to help students develop critical consciousness and **determine for themselves** which they will decide to advocate, then such programs are not only biased – they are not good peace education" (Reardon 1988, s. 23, min utheving).

At elevene får utprøve flere forslag, for på den måten å utvikle en kritisk fremgangsmåte å forholde seg til kunnskap på, er viktig. I det minste er Reardon(1988) uklar når hun antyder at kritisk bevissthet ("critical consciousness") bør bli stående som et kriterium på elevens myndighet til å selv bestemme seg for hvilket syn han/hun vil forsvare. Å fremheve kritisk bevissthet som et slikt kriterium er å antyde at alle grunner og syn er like mye sanne og riktige, man mister poenget med å søke etter innsikt og dermed mister man også den kritiske dimensjonen. Samtalen blir ikke en sannhetssøkende drøfting, men en utveksling av meninger. Reardon mister her følgende perspektiv: Selv om en skulle ha en "tilfredstillende" grad av kritisk bevissthet så kan en likevel ta feil.

Betyr kritisk bevissthet her det å forsvare et "riktig" syn som en vil velge dersom en sitter inne med tilstrekkelig kritisk bevissthet? Da blir det å ha kritisk bevissthet det samme som det å ha bestemte meninger. Dette kan karakteriseres som indoktrinering fordi kriteriet på kritisk tenkning blir at en forsvare det synet som læreren bevisst eller ubevisst formidler. Det å "utvikle" kritisk bevissthet blir det samme som å innta bestemte standpunkter.

Slik Reardon bruker begrepet kan hun også mene at alle synspunkter og forslag er jevn gode og grunnløse, slik at bare en er kritisk kan en velge å forsvare et hvilket som helst syn. Dersom alle syn, både for og imot et standpunkt, blir likestilte mister en skillet mellom sant og falsk og dermed mellom overtaling og overbevisning. Hva skal man søke etter hvis det ikke finnes noe som er sant og riktig? Det finnes ikke noe å bli overbevist om eller noe å overbevise om. Svaret må være å overtale andre til å mene det samme som en selv, noe som ikke kan bidra til å utvikle kritisk bevissthet hos elevene. I dette tilfellet blir det i det helt tatt meningsløst å tale om kritisk bevissthet.

Betyr ikke kritisk bevissthet det at man i drøftelsen skal vurdere hva som taler for og hva som taler imot et standpunkt? Et av poengene med dialog må jo være å ta opp kontroversielle spørsmål hvor det kan være flere synspunkter og drøfte disse. Alle synspunktene, for og imot et standpunkt, kan ikke være riktige, med hensyn til det samme. Kritisk bevissthet utvikles ikke ved å utveksle meninger og synspunkter, muligheten ligger snarere i å komme frem til standpunkter som kan forsvares, dvs. standpunkter alle kan ta stilling til ved å si ja eller nei. En velger da ikke hvilket syn en vil forsvare, men inntar det standpunktet det er grunn til å forsvare.

Hvis man mener at kritisk bevissthet er en slags tilstand som gir full handlingsfrihet, utdanner man mennesker som senere vil kunne sitte med mye makt. Man ser mennesket som en boks som kan fylles med kunnskaper, kritisk bevissthet, kompetanse osv. (Lindholm). Kritisk bevissthet kan ikke bety at innehaveren av det kjenner alle sider av en hvilken som helst sak, og på bakgrunn av sin "kritiske tilstand" kan foreta en endelig avgjørelse.

Det må derfor være tale om en læreprosess der man gjennom å undersøke argumenter forsøker å undersøke hva som taler for og hva som taler mot et standpunkt. Å gå fram slik vil innebære at man i drøftelsen må forkaste forslag som ikke kan begrunnes eller er dårlig begrunnet og gå inn for forslag når (gode) grunner taler for det. Det er derfor viktig med frie meningsdannende samtaler hvor man kooperativt utprøver standpunktene gjennom begrunnelser. Her anerkjenner en seg selv og andre som feilbarlig, uansett hvor kritisk en er.

Her kan det dannes et "samvirke" mellom deltakerne som i sin tur kan komme frem til løsninger hvor deltakerne blir enige om standpunkter i den grad grunnene

blir vurdert som gode. Alle kan da gi sin tilslutning til standpunktet utfra vurderinger av forhold (argumenter, grunner) som taler for og/eller imot standpunktet. Deltakerne gjør standpunktet til sitt eget, gjennom indre overbevisninger, i den grad de hver for seg kan etterprøve og eventuelt gå god for det som hevdes. Dette er noe annet enn å hjelpe andre til å bli kritisk slik at de selv, hver for seg, kan bestemme hvilket syn de vil forsvare. Gjør en det er en snarere ukritisk i og med at standpunktene ikke blir vurdert og drøftet.

Jeg er derfor ikke enig med Reardon(1988) når hun sier at fredsundervisning må hjelpe elever/studenter å utvikle kritisk bevissthet slik at de selv kan bestemme hvilket syn de vil forsvare. Fredsundervisning må utvikle kritisk bevissthet, ikke for at den "kritiske" deltaker bare kan velge blant likestilte muligheter, men for at de skal kunne vurdere alternativene og utvikle ny innsikt gjennom å utprøve sine standpunkter i en dialog, isteden for å bare velge "syn".

Dale(1986a) sier at elevene må trenes i livsformer der begrunnelser hører med til det de sier og gjør. Aktivitetene får da karakter av å være bevisste (intensjonale) handlinger. Kritisk bevissthet må derfor være kommunikativ kompetanse. Den argumenterende fornuft er basert på aktiviteter som å spørre, svare, kunne grunngi et standpunkt, endre en oppfatning som viser seg uholdbar, osv. Å initiere elevene til livsformer med slike aktiviteter er at elevene lærer å forstå hva påstander er, hva grunngivelser er. Det forutsettes her en gjensidighet som kan motvirke undertrykking.

Reardon(1988) synes å være skeptisk til argumentasjon og grunngivelser når hun sier:

In my view dialogue, however, is far less transformative than conversation. Dialogue implies two parties and often falls into a pattern of the questioner and the questioned, the teacher and the learner. (..) Conversation, on the other hand, connotes a community of inquires, sharing questions and insight, mutually responsible for creating the knowledge necessary to the changes our common values impel us to seek (Reardon 1988, s. 49).

Dialog impliserer nødvendigvis ikke to parter, men kan gjøre det av flere grunner, f.eks. dersom to personer er spesielt interessert i et tema og andre kun ønsker å vite mer om temaet. Mennesker kan ikke tvinges til å delta, uansett hva man kaller samtaleformen. Mennesker kan bare oppmuntres til deltakelse. Det synes derfor urimelig å kritisere dialog slik Reardon gjør. Reardons definisjon av dialog

synes i tillegg å være mangelfull. Hun utelater bl.a. gjensidig krav om å grunngi meninger, like rettigheter og ikke minst, en søkende innstilling (jfr. Habermas, 1984; Apel, 1976; Dale, 1986a, 1986b, 1987, 1989; Hellesnes, 1975; og Løvlie, 1984).

Konversasjon blir lett et mønster av det vi har kalt "den gode samtale", en samtaleform uten gjensidige forpliktelser, som ikke setter krav til viten og innsikt, man utveksler isteden meninger og syn. Enighet bygger på felles verdier uten at man spør om verdiene er verdt å holde på. I det minste i teoretisk forstand kan en godt tenke seg verdier som synes å være gode uten at de trenger å være det. Realisering av selv gode verdier kan være udemokratisk, og prosessen blir da illegitim. Resultatet av verdirealiseringer kan gi uønskete konsekvenser man tidligere ikke har sett. Dessuten kan det i mange tilfeller bli lærerens syn som vinner frem dersom hun/han er flinkest i overtalingskunst (jfr. Reardons bruk av kritisk bevissthet).

Overbevisning er avhengig av en kritisk grunnorientering, en målestokk å vurdere ut fra. Ut fra en slik målestokk (bl.a. om handlingen vil kunne ta hensyn til alle de som berøres) kan en gi grunner for hvorfor bestemte utsagn, uavhengig av hvem som gir dem, synes å være riktige eller feilaktige.

Meningsutveksling, det konversasjon synes å være, kan lett falle i en kategorisering av deltakerne, i forhold til om meningene stemmer overens med eget syn. I siste instans av venn eller fiende av typen; "de som ikke er med oss er mot oss". Fredsverdier kan derfor ikke være en kritisk målestokk, særlig ikke i situasjoner der fredsverdier kommer i konflikt med hverandre. Verken strategiplanlegging eller meningsutveksling holder derfor mål som kunnskapsøkende virksomhet.

"Den gode samtale" blir indoktrinering dersom "fellesskapet" skal skape den type kunnskap som er nødvendig for å endre forhold i tråd med fellesverdier. Her forutsettes det at elever og lærer har fellesverdier, kanskje verdier som de selv har bestemt seg for å forsvare på bakgrunn av sin "kritiske bevissthet". Den videre prosess blir da å søke den type kunnskap som kan realisere disse verdiene, uten å stille spørsmål om de er verdt å holde på.

Kunnskap kan imidlertid sies å være offentlig i den forstand at jeg ikke kan ha kunnskap om noe som andre i prinsippet også kan være bærere av. Derfor er det kun gjennom andre at vi kan tilegne oss kunnskap. Ser en videre språket som bindeleddet mellom virkeligheten og vår oppfatning av denne, ser en også at kunnskap må trekkes ut av virkeligheten. Til det kreves argumentasjon. Kunnskap er således begrunnet mening og ikke et middel til kamp for særinteresser.

Interessekamp er en form for strategisk handling der det gjelder å spille den/de andre utover sidelinjen og maksimere egeninteresse for seg selv eller for sin gruppe. Den som forsvarer særinteresser kan ikke stille seg åpen for alle potensielle motargumenter. Man kan ikke prinsipielt forsvare særinteresser samtidig som man prinsipielt er åpen for motargumenter. Reardon(1988) synes å foretrekke konversasjon og velger dermed ideologien.

#### Verdier og følelser som grunnlag

Reardon(1988) mener spørsmål angående positiv fred er et verdiladet område og at global undervisning er verdiorientert og tar opp problemer som fører til mange verdispørsmål.

"That positive peace emphasizes affective and values education can also be seen in the core concepts that many of the survey respondents identified as the basis of their curricula. (..) The concept of community is reinforced by the emphasis on caring, sharing, cooperation, and solidarity as values and attitudes pursued among the affective objectives of peace education" (ibid. s. 29–30).

En verdiorientering er en grunninnstilling der man på forhånd binder seg til bestemte oppfatninger om hva som er sant og/eller rettferdig. En verdiorientert undervisning vil som tidligere antydte forutsette en gruppe der medlemmene har felles verdier, dermed lar man ikke den frie fornuft ta stilling til saken. I stedet for å innta ei kritisk holdning til disse verdiene utvikler man snarere strategier for å endre ulike forhold i tråd med disse verdiene.

Reardon(1988) tar for seg tre læreplantilnærminger som hun inkluderer i begrepet positiv fred: miljø, utvikling og menneskerettigheter. Reardon sier: "Nearly all

forms of environmental education, developmental education, and human rights education are based on explicit values" (Reardon 1988, s. 31–32).

Miljøutdanning hviler på verdien om å bevare det vi kan kalle økosystemet, utviklingsutdanning hviler på verdien om å øke den materielle velferd, og utdanning i menneskerettigheter hviler på verdien om å anerkjenne verdighet og alle menneskers likeverdighet. Dette kan føre til verdikonflikter, noe som krever verdianalyser både på individuelt og strukturelt nivå, mener hun.

"On the personal level, the value questions are analyzed from the perspective on individual behaviors and life-style choices, and on the structural level from that alternatives for public policy and public institutions" (ibid. s. 32). Det er viktig å undersøke om de artikulerte verdier og den sosiale virkelighet samsvarer. Problemet er at en verdiorientering, i motsetning til en etisk-politisk tilnærming, ikke er forpliktende. Vi kan godt bli enige om felles verdier, men vi trenger ikke å handle i tråd med disse.

Verdier er noe man betrakter som noe verdifullt, i seg selv er de derfor grunnløse. Når en taler om verdier er det derfor tale om valg. Det er enkelt å svare at "deres verdier gjelder ikke hos oss", "jeg har andre verdier" osv. Det er dermed opp til den enkelte å velge hvilke verdier denne synes er bra. Verdier har bare gyldighet sålenge og i den grad andre samtykker i at verdiene er verdt å holde på. Verdianalyser vil lett kunne ta form av "den gode samtale", utvekslinger av meninger (se s. 99). Vi mangler en kritisk målestokk.

På personnivå går altså Reardon inn for å analysere individuell oppførsel og livstilsvalg. Slike tilnærminger kan lett bli dogmatisk fordi man da tar sikte på å foreskrive hvordan mennesker skal leve, hvilken livstil som vil være best for alle, forskerens syn på det gode liv blir gjort gjeldende. Alternativer for individuell atferd og livstilsvalg kan lett utelukkes, selv om de ikke er til skade for noen. Når en foreslår en god livstil eller et godt samfunn utelukker en samtidig andre alternativer. Når en derimot kritiserer deler av en livstil eller samfunn gjelder kritikken kun denne. Den sistnevnte fremgangsmåten gir rom for mange typer atferd og livstiler, samfunnsmodeller osv.

Dale(1990 s. 133) sier at livsformer er sammenlignbare med livshistorier og uttrykker en totalitet og en partikulær identitet. Livsformer er begrep som rommer



historiske konfigurasjoner ut fra innøvde praksiser, gruppetilhørighet, kulturelle fortolkningsmønstre, sosialiseringsformer, kompetanser og innstillinger. Disse elementene blir sammenvevd til en konkret identitet. Som totalitet, som livshistoriske utkast er identiteten, både for individ og gruppe, bare tilstede i prerefleksiv form. Substansen i en levemåte kan derfor ikke bli rettfærdiggjort ut fra universalistiske synspunkt. Man kan ikke si om en livstil eller levemåte at den er bedre enn en annen. Totaliteten, helheten, er ikke tilgjengelig for oss (jfr. livsverden).

Men vi både kan og bør, for å sikre utvikling, kritisere illegitime forhold ved ulike levemåter. Når en taler om positiv fred er det derfor ikke tilstrekkelig å kun foreslå at vi trenger nye verdier, fredsfrøende verdier, osv. Undervisning som er verdiorientert og appellerer til følelser står i fare for å kunne fungere som en metode av strategiske handlinger, der lærerens følelser og verdier bevisst eller ubevisst blir overført på elevene. En undervisning som selv er verdi- og følelsesorientert kan ikke, uten å tre ut av en slik orientering, stille spørsmålet om verdiene fortjener å bli anerkjent eller ikke. Er man i tillegg følelsesmessig engasjert hindres en refleksiv stillingstaken. Man kan ikke bare ved hjelp av verdianalyser avgjøre om en ordning er rettfærdig eller ikke.

Henriksen(1978) mener politisk undervisning fort kan bli en ensidig påvirkning ved stadig å referere til læresetninger (f.eks. verdier), og grovere dersom elevene følelsesmessig bindes til grunnlaget. Et eksempel kan være den gode samtale som varmt taler om urettferdighet og stereotyper som "vi" og "de andre". Han mener elevs involvering i aksjoner og rollespill kan engasjere barna så voldsomt at en avklarende refleksjon hemmes. Han mener at nettopp indoktrinering kjennetegnes ved en følelsesmessig binding som sikrer den utsatte mot tvil og nye argumenter.

Mens den tradisjonelle kunnskapsskolen iblant tenderer mot å betrakte naturvitenskapelig kunnskap som verdifri, kan fredsverdier bli oppfattet på tilsvarende måte hvis undervisning skal vektlegge følelser og verdier i seg selv, dvs. betrakte visse verdier som grunnleggende og appellere til følelser for å få dette til. Det gjelder da å innøve fredsverdiene overfor flest mulig elever og samtidig appellere til følelsene for å få flest mulig til å slutte opp om fredsverdiene, og å få elevene til å innta "riktige" følelser. Vi ender opp med en undervisning der følelsene og verdiene teller mer enn argumenter. En slik

oppdragelse vil derfor kunne søke etter å utøve maksimal kontroll over elevenes utvikling, en form for sosial terapi der pedagogikken blir utvendig i forhold til kunnskapsbegrepet. Undervisningen blir instrumentell, en interessekamp der man overtaler isteden for å overbevise.

Det mangler en fremgangsmåte, en grunnorientering som kan være til hjelp både til å vurdere verdier og til å vurdere hvordan verdiene kan realiseres. Hva er det å realisere verdier? Å kun ville skifte ut de eksisterende verdiene med nye synes å være til liten hjelp. Resultatet blir lett nye slagord. Å vurdere selve verdiene synes heller ikke å være til hjelp. Uttalte verdier kan i seg selv være gode, uten at resultatet er tilfredstillende. Det er i resultatet av våre handlinger vi kan se hvilke verdier vi har. Derfor er det viktig å skille mellom kommunikativ handlinger og strategiske handlinger.

Spørsmålet om hvordan våre handlinger koordineres, ut fra strategisk tenkning eller ut fra gjensidig forståelse, får betydning. Å handle kommunikativt innebærer gjensidige forpliktelser. Dette er en forutsetning for dialog. Vi kan ikke bli enige om noe uten å forutsette gjensidig forpliktelse til å handle i tråd med en slik enighet.

Dersom man kun er interessert i å forsvare bestemte verdier må en også forutsette at andre kan gjøre det samme med andre verdier og syn. Dette gjør det meningsløst å tale seriøst om dialog, drøfting, osv. Slike forsøk kan i høyden bli interessekamp, strategiske handlinger og overtalinger. Man mister muligheten for rettfærdige løsninger av konflikter. Går man derimot inn i en drøfting, så er det argumenter og grunner som er tellende, man overskrider de personavhengige verdiene. Her kan en gi grunner for hvorfor bestemte verdier er verdt å holde på ved å vise til hva dette vil innebære til forskjell fra eksisterende forhold.

Det er viktig å skille mellom følelser og etikk, følelser og begrep om våre følelser. "Følelsemessig kan vi reservere oss fra å like dvs. ha lystfølelser ved en rettfærdig ordning" (Dale 1986a, s. 115). Rasjonaliteten som er abstrakt, universell og derfor kjølig i sin form, kan ta hensyn til alle og enhver. Rettfærdigheten krever

i sin realisering, kjølig, refleksiv intelligens. Men kjølig tenkning innebærer ikke et kaldt hjerte, sier Dale, snarere tvert i mot.<sup>7</sup>

For å unngå interessekamp (maktkamp) er det nødvendig å innta en kunnskapsteoretisk universalisme for at vi i praksis kan være relativister og således gå inn for kulturell pluralisme og likevel være kritisk til brudd på menneskerettigheter (tortur, omskjæring av kvinner og annen vold.) Om man på den andre siden vil bidra til å forhindre kulturelle overgrep må vi bry oss om (ta standpunkt til) internasjonale rettsspørsmål. Vi må altså kunne identifisere oss med de ukjente, fremmede, med de som er abstrakte for oss. Reardon sier:

"In survey responses, the frequent mention of community building as a peacemaking process, the emphasis on the human commonalities that transcend cultural, national, and ideological differences, and the assertion of the imperative of a common planetary future for all peoples seemed to manifest the notion of peace as community." (Reardon 1988 s. 30).

Begrepet fellesskap hviler her, sier Reardon(1988), på forutsetningen om felles skjebne og felles velferd. Hun ser fred som global rettferdighet som et nettverk av menneskelige relasjoner basert på likeverdighet og mennesket som verdi i seg selv. Dette er en multikulturell tilnærming til fredsundervisning som søker å utvikle verdsetting av kulturelle forskjeller og anerkjennelse av menneskelig verdighet som grunnlag for menneskelige relasjoner – intersubjektivt, sosialt og strukturelt. Men tilnærmingen mister sitt handlingsinnhold hvis samfunnsmessige, globale forskjeller bare skal overføres, men ikke kunne vurderes og kritiseres, dersom det er grunn til det.

Hvis man mener at en fremmed kultur eller et fremmed samfunn alltid må vurderes ut fra egne premisser, kan man ikke som utenforstående kunne kritisere noe i denne kulturen fordi kritikk ville innebære at våre egne premisser ble brukt.<sup>8</sup> Dermed må vi også akseptere f.eks. heksebrenning fordi dette foregikk i en annen tid, under den tids premisser. Som utenforstående kan vi heller ikke uten å forutsette det universelle aspekt kunne kritisere forhold i fremmede kulturer (f. eks. brudd på menneskerettigheter). Derfor er det viktig å både kritisere

---

<sup>7</sup> Jfr. Den kommunikative fornufts forpliktelse til å ta hensyn til alle som berøres av en avgjørelse.

<sup>8</sup> Dette poenget har jeg fra Hellesnes(1984) "Tankar om moral" i Farar i metropolis og andre essays. s. 117-130

hekseforfølgelser og brudd på menneskerettigheter ved å gi gode grunner, men likevel være åpen for at kritikken kan vise seg å være uberettiget.

Man trenger likevel ikke å være relativist for å ta avstand fra etnosentrisme som går ut på å kritisere fremmede kulturer ut fra våre normer og våre målestokker. Etnosentrismen går ut på at våre normer er rette, de andres normer er urette. Bare en ikke-relativist kan være åpen for at det kan forholde seg omvendt. En ikke-relativist er således åpen for dialog, mens en relativist allerede på forhånd må (for å være relativist) påstå at normene varierer fra sted til sted og fra tidbolk til tidbolk. Kritikkk og drøfting blir umulig.

Forhold i vår egen kultur må ut fra dette også ses som steds- og tidsbestemt og dermed være "immunisert" mot kritikkk. Kritikkk er avhengig av at man forutsetter at noe er absolutt sant og riktig og at noe er falskt og galt. Dette må forståes i teoretisk (abstrakt) forstand. Når en erkjenner at en kan ta feil, må en ikke da samtidig erkjenne det motsatte, at det er mulig å ha rett? Mulighet til å finne ut hva som er rett og eller sant gir gode grunner til å undersøke, forske, diskutere. Dersom en opererer med flere "sannheter" (deres sannheter, våre sannheter osv.) blir kritikkk umulig fordi det kritikkkverdige da kan være en annen type "sannhet" som man ikke har tilgang til. Det blir da meningsløst å undersøke og drøfte.

Innholdet i hva som er sant/falsk og riktig/galt er likevel ikke på noen måte gitt. Det vil si at vi anerkjenner at noe kan være rett, også i universell forstand, men vi vet ikke hva dette er fra tilfelle til tilfelle. Våre egne forestillinger om det kan være feilaktige. Det ligger et læringspotensiale i det å stille spørsmål om det som står frem som selvfølgelig, både i eget og fremmede samfunn. I den grad vi faktisk kritiserer brudd på menneskerettigheter skiller vi også mellom riktig og galt, bruker kriterier som jo også må gjelde for det samfunnet vi kritiserer og derfor tilskriver disse kriteriene den nødvendige universalitet. Universalitet betyr ikke, i denne sammenhengen, at det ubetinget gjelder alle, men det betyr at det gjelder alle i tilsvarende situasjon. Utsagn som forsvarer kulturelt mangfold er således forenlig med ideen om den universelle fornufts enhet.

Her brukes begrepet universalitet på samme vis som den er beskrevet under Kohlbergs steg 6, altså tilnærmet lik reversibilitet. Diskuretikerne synes å bruke begrepet på tilsvarende måte. Det som gjelder for en må også gjelde for et

hvilket som helst annet individ (eller gruppe) i tilsvarende situasjon. En må kunne være i stand til å skifte perspektiv og eventuelt til å anerkjenne en løsning som riktig uansett hvilken posisjon en selv (eller en gruppe) blir sittende i.

"Sannhet og argument kan ikke relativiseres, gyldighet kan ikke begrenses til å være "for" den kultur eller den art, bestemt ved det eller det sett av konstituerende livsformer og språkspill. En sannhetens relativitet kan bare gå på virkelighetsforståelsens aktuelle nivåer, den kan bare bety at alle argumentativt kompetente, eller "tilsnakkende" subjekter ennå ikke har funnet et felles språk, ennå ikke har kunnet forstå alle argumenter..." (Øfsti 1976, s. 91).

Utsagns og normers gyldighet beror derfor på et tvangløst samtykke av andre mennesker, forutsatt at de ikke er fanget av dogmatiske trossystemer. Uansett hvor "kritisk" en person måtte være kan denne ikke avgjøre utsagns og normers gyldighet på sitt "lønnkammer", kun gjennom tenkning (jfr. Reardons begrep om kritisk bevissthet). Altså er det verken mulig eller ønskelig at alle oppnår et felles språk og frembringer og forstår alle argumenter. Derimot er det både mulig og ønskelig å forsøke å frembringe nye argumenter med sikte på å strebe etter gjensidig forståelse om hva som kan betraktes som sant og riktig. Det er også både mulig og ønskelig å motarbeide hindringer som står i veien for tvangfrie dialoger gjennom begrunnet kritikk. Gyldighet kan derfor tilskrives utsagn og normer som vi antar alle vil godkjenne dersom taleren fikk utprøve sine meninger lenge nok i en uinnskrenket og tvangfri kommunikasjon. Gjennom dialog kan vi utvide vår forståelse om begreper som globalt ansvar, (universell) solidaritet og lignende begrep.

### **Et radikalfeministisk perspektiv**

Brock-Utne(1989) sier seg skeptisk til undervisningsmetoder som ser åpen kommunikasjon og dialog som løsning på de fleste problemer. "Radical feminists thinkers who are used to analyzing patriarchal institutions will easily see that symmetrical communication in asymmetrical relationship will not necessarily do away with the asymmetry, it might perpetuate it" (ibid. s. 87). Dersom relasjonene er asymmetrisk (har form som "herre /knekt") er ikke samtalen symmetrisk. Det er "herren" som avgjør hva som er sant og riktig og ikke argumenter og grunnviser.

Det er blant annet omgivelsene som avgjør om samtalen mellom deltakerne er symmetrisk eller ikke. Man kan derfor ikke spørre om symmetriske samtaler vil fjerne asymmetrien. Dersom omgivelsene er asymmetrisk vil følgelig samtalen være det. Den som har autoritet vil imidlertid kunne late som om samtalen er symmetrisk. Samtalen vil også kunne være asymmetrisk selv om omgivelsene er symmetrisk. Asymmetrien ligger da i ulik erkjennelse, erfaring og kunnskap. Man kan også tenke seg at asymmetrien har sin bakgrunn i elevenes mangel på kommunikativ kompetanse og kunnskap. En slik asymmetri er ikke illegitim og endring av omgivelsene vil da ikke kunne bidra til å fjerne denne asymmetrien dersom ikke endringen medfører at man ikke lenger stiller noen krav. En slik asymmetri kan bare fjernes ved en oppdragelse som utligner denne asymmetrien ved at elevene utvider sin erkjennelse. Viljesmessig motivasjon kan altså ikke endre en slik asymmetri.

Brock-Utne(1989) sier: "It is also a question whether a dialogue can be really symmetrical in a situation where the one part holds power over or tries to dominate the other. Dialogue is not necessarily an instrument for social change" (Brock-Utne 1989, s. 87) Dialogen er åpen, dvs. den kan ikke brukes til å realisere noe bestemt, heller ikke sosial endring. Det er i dialogen at vi kan ta opp, vurdere og drøfte hva som er kritikkverdig og hva som bør endres. Dialog er i seg selv utvikling, ikke et instrument.

I en situasjon der den ene har mer makt eller forsøker å dominere den andre kan naturligvis ikke karakteriseres som en dialog. Spørsmålet må derfor være hva likeverdige relasjoner skal baseres på, gjensidig anerkjennelse av det gyldighetsteoretiske skillet (kunnskap og argumentasjon) eller deltakernes felles tro der realisering av bestemte verdier er målet (jfr. "den gode samtale").

Mener Brock-Utne at symmetriske samtaler kan finne sted i undervisning dersom omgivelsene først blir endret? Asymmetri som ligger i ulik erkjennelse kan som sagt ikke endres viljesmessig, symmetrien må utvikles og modnes. Dersom hun har organisasjonsmessige omgivelser i tankene oppstår et annet problem. Symmetriske omgivelser kan bare utvikles gjennom kommunikasjon, og ikke ved hjelp av ikke-kommunikative midler. Også asymmetriske forhold opprettes gjennom kommunikasjon, f.eks. ved hjelp av (negative eller positive) sanksjoner. Maktbruk og strategier kan vanskelig opprette symmetriske forhold. Det blir vanskelig å rettferdiggjøre en fremgangsmåte som ved hjelp av makt skal endre

nødvendige forhold og deretter opprette en idealsituasjon hvor det "umulige" (dialog) blir mulig. En slik fremgangsmåte kan sannsynligvis rettferdiggjøres dersom dialog er umulig. Men når er en dialog umulig? Dette er det vanskelig å svare på.

Brock-Utne synes å fokusere på forhold på bekostning av innhold. Dersom symmetrien kun er basert på forhold blir resultatet lett det vi har kalt den gode samtale. Symmetri kan også baseres på innhold. Muligheten kan være å betrakte forholdet som symmetrisk ved at begge parter anerkjenner det gyldighetsteoretiske skille, men likevel se den kunnskapsmessige asymmetri mellom elever og lærer. Et godt forhold kan da etableres på det at alle deltakerne anerkjenner muligheten som ligger i å utvide erkjennelse, etterprøve påstander og således utvikle stadig større symmetri når det gjelder kunnskap og kompetanse.

Autoritet kan da knyttes til kunnskap, dvs. at man lærer hva som kjennetegner et gyldig resonnement eller et godt argument. Autoriteten blir da foreløpig. I mange tilfeller kan kunnskap da tilegnes pre-refleksivt og etterhvert settes i forhold til ny innsikt og gjøres refleksiv. Resultatet kan da bli politiserende undervisning.

Brock-Utne foreslår følgende:

"..we find many feminists advocating change in human behavior as part of a strategy to create nonaggressive sociocultural structures (Brock-Utne, 1985; Burns, 1985; Pietilä, 1985; Reardon, 1986; Stanford, 1983) All of these researchers share the belief that through the creation of other learning situations in school, during leisure time, and at home, it should be possible to teach boys to relate, to care, to cooperate and share, and to also teach girls to stand up for their rights" (Brock-Utne 1989, s. 87, mine understrekinger).

Her gjelder det tydeligvis å mot-indoktrinere for å motvirke den indoktrineringen som det patriarkalske samfunnet, ifølge Brock-Utne, står for. Nå er det guttene som skal læres opp til omsorg og samarbeid, jentene skal derimot læres opp til å slåss for sine rettigheter. Brock-Utne(1989) synes her å gå inn for en ombytting av tradisjonelle kjønnsroller. Elevene skal læres opp til å opptre på bestemte måter. Det er derfor en tilpassende oppdragelse, et begrep jeg tidligere har vært inne på (se side 93).

Brock-Utne(1985, s. 136) sier at det er sammenheng mellom fredsstudier og fredsbevegelse. Fremgangsmåten er resultatorientert (mål-middel tenkning).

Gutter skal bli lært opp til å bli snillere. Kun gjennom å forandre mannen kan det patriarkalske samfunnet endres. "One fundamental issue is how peace education can be taught... but it demands a different value system" (ibid. s. 73).

Slik dagens verdisystem er kan altså ikke fredsundervisning finne sted. Argumentet er at samfunnet bare skal tilegne seg vilje til å bytte ut gjeldende verdisystem med et bedre eller et godt verdisystem, et system som da forfekter gode verdier. Når samfunnet har slike verdier må det da ifølge Brock-Utne være et idealsamfunn. Et idealsamfunn kan opprettholdes gjennom reproduksjon. Hvis den tradisjonelle kunnskapsskolen reproducerer urettferdighet, må jo en slik skole i et idealsamfunn produsere gode verdier, altså rettferdighet. Fredsundervisning blir her overflødig. Undervisning blir en ureflektert overføring av verdier.

Slik belæringsideologi inneholder også et annet budskap, det er at læreren som er voksen vet hva som er rett i enhver situasjon, elevene som er barn er ikke berettiget til å vurdere. Motargumenter kan lett bli avfeid ved å vise til personlige oppfatninger av verdier som blir ansett for å være fellesverdier.

Kunnskap blir derfor subjektiv, noe som er knyttet til person (jfr. Reardons(1988) begrep om kritisk bevissthet), det blir ikke knyttet til det intersubjektive, noe vi har som medlem av menneskeslekten. Dersom kunnskap blir sett på som subjektivt kan det ikke drøftes og dialog blir umulig, fordi interesser, følelser og personlige oppfatninger blir avgjørende, forsøk på dialog vil være meningsutveksling.

Fred blir ikke sett på som en evigvarende prosess av menneskelige handlinger, men som en tilstand bestående av gode verdier. Spørsmålet blir da hvordan idealsamfunnet skal realiseres, hvordan man skal få gjennomslag for verdiene. Det er altså ikke tale om å vurdere hvordan et samfunn som tar hensyn til alle interessene vil kunne se ut. Samfunnet kan være voldelig uansett hvilke verdier som forfektes, særlig hvis det oppstår verdikonflikter. Verdier bør derfor tilegnes indirekte.

Brock-Utne(1985) mener at det patriarkalske samfunnet står for holdninger som skal gjøre gutter tøffe og aggressive, mens jenter skal være snille og lydige. Oppdragelse i skole og i hjem forsterker slike holdninger. Slik oppdragelse fostrer konkurranse og strid, aggresjon og vold, særlig gjelder dette oppdragelse som er myntet på gutter. Til dette kreves læring for fred. "An education for peace is an



education for cooperation, for caring and sharing, for the use of nonviolence in conflict-solving" (ibid. s. 72)

Man kan ikke uten videre anta at slike slagord også blir gjeldende utenfor undervisningssituasjonen. Særlig hvis slike verdier overføres til elevene som en ordstrøm uten mening. Ikke-aggressiv oppførsel kan lett bli til aggressiv oppførsel utenfor undervisningen. Den som da føler seg urettferdig behandlet kan lett bli aggressiv i mangel av en annen fremgangsmåte å opptre på i forhold til konfliktssituasjoner, og da er det ikke sikkert at slagordene "caring, sharing and cooperation" fortsatt gjelder.

Hun mener det er nødvendig å reflektere over og eventuelt endre noen av verdiene og noen av holdningene som ligger til grunn for samfunnet, som hjelper til med å glorifisere strid og herredømme. Endringsprosessene vil være utsatt for mye motstand, særlig fra samfunnets makthavere som har mye å tape ved endring. Riktig fredsundervisning er likevel fremgangsmåten for å innføre det hun kaller for fredsverdier. Følgende sitat antyder at argumenter, særlig de som stiller spørsmål ved fredsverdiene, hvis de kom fra gutter eller menn, neppe ville telle stort:

..UNESCO starts with the well-known words: "Since wars begin in the minds of men (sic.: no feminist would like to change that wording), it is in the minds of men that the defences of peace must be constructed." And I must agree...(s. 124) (...) And this is why I make much use of the quote that "peace starts in the minds of women" (Brock-Utne 1985, s. 73).

Et slikt utgangspunkt kan lett føre til makt-motmaktproblematikk og påfølgende forhandlinger om muligheten for "avspenning" mellom kjønnene. Saklige argumenter kan således lett avfeies og bli brukt som eksempler på menns stridsvilje. Her tar en ikke hensyn til alle parter som berøres fordi kjønn blir mer viktig enn argumenter. Det skilles ikke mellom menn og mellom kvinner, heller ikke mellom menn og det patriarkalske samfunn. Diagnosen om det patriarkalske samfunn synes å ramme alle uten unntak: alle er uvitende og må omvendes for å få "riktige" kunnskaper gjennom fredsundervisning.

Vil kvinner fra lavtstatusgrupper prioritere samme verdier som kvinner fra høystatusgrupper? Dette kan man ikke anta uten videre, økonomiske krav vil i mange tilfeller kunne gå foran kvinnemaktskrav. Wiese(1986) sier:

"Selv i velferds-Norge, der de synligste bevis på hvordan kapitalen tjener de få på bekostning av de mange er skjult under den generelle velstand, kan vi ikke anta et umiddelbart kamfelleskap mellom eneforsørgende kvinner i lavtlønns/lavstatusgrupper eller statsstøttede alenemødre, og kjernefamiliekvinner i høytlønns/høystatusgrupper. I førstnevnte gruppe vil økonomiske krav lett få forrang framfor rene kvinnemaktskrav" (Wiese 1986 s. 40).

Skal hele menneskelivet foregå på fredspedagogens premisser? Brock-Utne mener:

"...education for peace starts before the child is born and continues through life (s. 72) (...) Preventing the production of sale of war toys, magazines, and film that glorify war. Supporting the production and sale of constructive toys and literature, especially literature that indicates nonviolent conflict solutions and work for peace" (Brock-Utne 1985, s. 110).

Dette gir liten plass for kreativitet og selvstendig tenkning. Også dette synes å være en form for indoktrinering, her særlig gjennom leketøysmanipulering, film- og litteraturmanipulering. Det man selv liker kan lett karakteriseres som fredsfremmende og det man ikke liker fremmer vold. Alternative syn kan lett avvises ved å peke på at disse ikke fremmer fred.

Utdanning til fred blir ifølge Brock-Utne å forme fredelige gutter og på samme vis skape jenter som ivaretar sine rettigheter. Dialog kan ikke vurderes før samfunnets maktstrukturer er nedbrutt. Det skilles ikke mellom dialogpedagogikk og dialog i undervisningen. Dialogpedagogikk som jeg før har vært inne på betyr at elever i samarbeid med læreren avgjør pedagogiske spørsmål. Dialog i undervisningen betyr at undervisningen kan ta form av drøfting av ulike forhold. Det kan også bety at elevene trer ut av undervisningen for å stille pedagogiske spørsmål eller spørsmål som berører forhold i undervisningen.

Uten et skille mellom dialogpedagogikk og dialog i undervisningen blir spørsmålet om man går inn for dialogpedagogikk eller ikke. Man må da velge mellom dialogpedagogikk eller den tradisjonelle kunnskapskolen. Når Brock-Utne ikke tror på dialogpedagogikk og foreslår at elevene skal lære å opptre på bestemte måter synes hun da å velge den tradisjonelle kunnskapskolen med et nytt innhold. Elevene skal bare læres opp til å opptre på bestemte måter, uten at de oppmuntres til å tre ut av undervisningen for å f.eks. drøfte kontroversielle spørsmål.

Brock-Utne fredsundervisning blir derfor en interessekamp der elevene som passive mottakere skal opplæres til å leve i trå med fredsverdier. Dialog/diskurs har ingen tapere i motsetning til interessekampen. I en samtale der argumenter teller vinner alle deltakere en seier i og med at de får utprøvd sine meninger med hensyn til spørsmålet om de er verdt å holde på. Selv om en deltakers ytring ikke vinner fram, deler hun/han likevel resultatet av utprøvingen, som er begrunnet viten, altså innsikt. Alle vet da hva som er innsikt og hvorfor dette foreløpig er verdt å holde på. Likevel er det tale om en foreløpig viten, særlig når det er tale om utdanning. Det foreligger derfor en mulighet til å senere komme med nye argumenter som kan kullkaste det man har betraktet som innsikt.

Uansett om en ytring blir godtatt eller ikke så anerkjenner deltakerne hverandre som (fornuftige) diskusjonspartnere, basert på gjensidig anerkjennning av hvilke krav vi stiller til gyldige språkhandlinger. Resultatet av en slik prosess blir innsikt vi alle kan dele, selv om vi bidrar på ulike måter.

Brock-Utne synes å begrense muligheten for dialog i undervisningen når hun mener at forholdene må være symmetriske før samtaler kan finne sted. For at noen skal kunne bidra med fruktbare avklaringer, teorier, forklare ulike sammenhenger osv., kan det være nødvendig å anerkjenne at forholdet mellom lærer og elever er asymmetrisk når det gjelder kunnskap. Dette burde la seg forene med tanken om likeverd mellom elev og lærer. Alle deltakere er også mål i seg selv, selv om noen har større innsikt enn andre.

### **Frigjørende pedagogikk**

Paulo Freires frigjørende pedagogikk har en sentral plass innenfor fredspedagogikken. Freire har vært en inspirasjonskilde for mange og boken nevnes ofte i pedagogisk litteratur (bl.a. Haavelsrud, 1991; Brock-Utne, 1985, og flere bidrag av Mario Borrelli).

Freires modell er utarbeidet på bakgrunn av erfaringer forfatteren har hatt med fattige landarbeidere i Brasil (Freire 1982, s. 9). Freire karakteriserer sin pedagogikk som kritisk og problemformulerende. Programmet går ut på

deltakerstyring fremfor elevstyring og lærerstyring. Det er altså tale om en type dialogpedagogikk.<sup>9</sup>

Utgangspunktet er å ta tak i generative temaer ut fra ei "tematisk vifte", en samling mulige temaer. Temaene utvikles fra individenes beskrivelser av deres subjektive og eksistensielle virkelighet. Temaene er generative fordi de overlapper med andre temaer, som igjen står i forbindelse med flere temaer. Å ta utgangspunkt i generative temaer skal bidra til å fremme deltakelse. Undervisningen tar utgangspunkt i deltakernes eksistensielle situasjon. Elevenes interesser og behov blir viktig.

Neste skritt som er forberedelse til kodifisering setter som krav at kodifiseringenes tematiske kjerne verken må bli for tydelig eller for gåtefull. Det første kan utvikles til propaganda uten at det foretas en egentlig fortolkning utover en gjentakelse av det innlysende. Blir kodifiseringene for gåtefulle blir de lett til en gjettelek eller til et puslespill.

Ettersom kodifiseringene representerer eksistensielle situasjoner, bør de ifølge Freire være enkle i sin kompleksitet og tilby forskjellige fortolkningsmuligheter. Meningen er at dette skal frembringe ny kunnskap. Kodifiseringene blir beskrevet som muntlige overleveringer, gjenstander, bilder, film, osv. "Kodningen af en eksistentiel situation er denne situations repræsentation, der viser vekselvirkningen mellem nogle af de elementer, den består af" (ibid. s. 81). Kodifisering betyr da å fortolke vekselvirkninger mellom samfunnsmessige forhold. Kodingen er en avbildning av en eksistensiell situasjon. I og med at de skal danne mellomledd mellom fortolkerne og deres kritiske analyse (avkodifisering) må de være åpne for andre temaer.

Avkodifiseringen er å se elevenes konkrete situasjon i lys av den mer abstrakte kodifiseringen. Avkodifiseringen blir således en syntese mellom den konkrete situasjonen og kodifiseringen, her burde man kunne drøfte om de aktuelle kodifiseringene er på sin plass, om de er relevante, eller om de er misoppfatninger av tematiseringene. Her drøftes altså både tematiseringene og kodifiseringene og samspillet mellom dem.

---

<sup>9</sup> Det ville være vanskelig å angi en typologi over former for dialogpedagogikk fordi ulike typer dialogpedagogikk ofte knyttes til ulike forfattere.

Fremgangsmåten er altså å ta utgangspunkt i elevenes erfaringer, ønsker, interesser, osv. Disse blir kodifisert av en kodifiseringsgruppe, dvs. et program som skal belyse vekselvirkningene mellom ulike forhold blir utarbeidet. Hele prosessen blir vurdert av elevene og lærer i avkodifiseringen. Nye tematiseringer følger, osv.

### **Kritikk av Freires tilnærming til fredsundervisning**

Freire sier at en dialog mellom de undertrykte ikke kan foregå i åpenhet fordi det ville framprovosere undertrykkernes raseri og føre til en enda sterkere undertrykking (ibid. s 39). Skjulte samtaler med begrenset deltakelse er ikke dialoger, men snarere strategiutvikling. Dialoger er åpne samtaler uten begrensninger på hvem som kan delta (jfr. diskursetikken). I dialogen spør en primært etter løsninger som tar hensyn til alle som berøres, altså rettfærdige løsninger. En strategi er derimot mål – middel orientert. Man spør hvordan målene, som man allerede har bestemt seg for, skal realiseres.

I totalitære regimer som Freire her taler om er det særlig vanskelig å gjennomføre dialoger, nettopp fordi det ikke tillates å stille spørsmål, etterprøve påstander og å etterspørre rettfærdige løsninger. Strategiske handlinger må derfor kunne være legitime dersom det ikke er mulig å gå frem diskursetisk og når målet er å utvide det kommunikative fellesskap, altså å tilrettelegge for argumentative dialoger. Man handler da strategisk for å redusere "spenningen" mellom det reale fellesskap og det ideale kommunikasjonsfellesskap.

Hva med maktbruk i demokratiske samfunn? Det samme må kunne gjelde her. I forhold til maktbruk må en kunne handle strategisk for å hindre at makt reduserer muligheten til at gode grunner kan komme frem. Et idealt kommunikasjonsfellesskap må ikke forveksles med en innholdsmessig beskrivelse av et idealsamfunn. Strategier vi her taler om har ikke til hensikt å endre innholdsmessige forhold, men hindringer som står i veien for en tvangsfri diskurs, forhold som hindrer at argumenter kan bli vurdert. I mange tilfeller kan det ha vel så mye med kunnskap, kompetanse og holdninger å gjøre som med maktforhold.

Vi kan også handle strategisk under en falsk nødvendighet (jfr. kap. 5 s. 79). Da kan en hevde at dialoger ikke er mulig, at argumenter ikke blir tatt hensyn til. Samtidig kan en unnlate å vurdere relevante argumenter som fremsettes og isteden handle strategisk. Man handler da strategisk overfor reelle hindringer og overfor de som faktisk inviterer til dialog. Målet i slike tilfeller blir ikke å utvide kommunikasjonsvilkårene, men snarere å realisere et idealsamfunn, det som tidligere er omtalt som "det gode samfunn". En variant kan være det som Goldmann kaller "det gode samhold." Hvordan ser Freire på idealsamfunn? Han sier:

"Da dialogen er et møte mellom mennesker som navngiver verden, må det ikke være en situasjon, hvor nogle mennesker navngiver på andres vegne. (..) Det herredømme, der ligger implicit i dialogen, udgøres af den verden, der tilhører dem der går ind i dialogen, det er erobringen af verden for menneskets frigørelse" (ibid. s. 63-64).

Med "navngiving av verden" mener Freire det å endre verden. I dialogen bør ikke noen mennesker vurdere endringer på andres vegne. Blir dette tatt hensyn til i Freires undervisningsprogram? Utsagnene i sitatet synes å motsi hverandre. Dersom dialog ikke er mulig finnes minst to muligheter. Det ene er å handle strategisk for å redusere avstanden mellom det faktiske kommunikasjonsfelleskapet og det ideale kommunikasjonsfelleskapet. Det andre er å handle strategisk for å realisere egne interesser, f. eks. å arbeide for å realisere et idealsamfunn. Dersom Freire(1982) setter likhetstegn mellom strategiutvikling og dialog synes målet å bli mer enn å redusere spenningen mellom det reale og det ideale kommunikasjonsfelleskap. Å erobre verden for menneskets frigjørelse synes ikke å være en invitasjon til dialog. Det er de undertrykte som overtar kontrollen. Frigjøringen skjer på de undertryktes premisser. Det blir da kun de undertrykte som, ifølge Freire, bør ha herredømme (erobring av verden). At de undertrykte overtar herredømmet gjør ikke omgivelsene symmetrisk, det er fortsatt tale om en asymmetri. Herredømmet tilhører dem som deltar i dialogen og denne foregår i det skjulte. Dette utgjør en begrensning. Bare de som regnes blant de undertrykte kan da delta. Kan standpunkter som foretas under slike forhold ta hensyn til alle som berøres? Kan en slik fremgangsmåte forbedre argumentasjonsvilkårene?

I det minste overser man da at gode forslag (i prinsippet) også kan komme fra de som har makt. En frigjøring på de undertryktes premisser kan lett bli en ombytting av rollene. Skillet mellom de undertrykte og undertrykkerne gir seg ikke

alltid av seg selv. Noen kan være undertrykt i et henseende og undertrykker i et annet.

Argumenter og forslag som kommer fra "potensielle" undertrykkere vil da ikke kunne bli hørt eller bli tatt hensyn til. Resultatet kan lett bli øvelser i svart/hvitt tenkning, gjensidig undertrykking og maktkamp. Dette kan lett bli til mistenkeliggjøring av mennesker som gir forslag som avviker fra den undertrykte gruppen. Dette kan utvikles til svikerjakt der de mistenkelige defineres som undertrykkere og svikere, som objekter som ikke fortjener å bli sett på som potensielle argumentasjonspartnere.

Dersom dialogen kun tilhører de som deltar, blir det også sett bort fra potensielle argumenter fra fremtidige generasjoner og andre maktesløse interesser, da disse gruppene ikke kan delta i dialogen. Erobring gjennom strategiske handlinger fører nødvendigvis ikke til at argumentasjonsvilkårene blir utbedret. Det ville være vanskelig å avgjøre når situasjonen er tilstrekkelig endret, slik at argumentasjonsfellesskapet kan utvides. Freires fremgangsmåte synes ikke å kunne utbedre argumentasjonsvilkårene. Dialoger måtte da utvides til å kunne foregå på alle samfunnsnivåer og ikke som innskrenket strategiplanlegging i det skjulte.

En annen mulighet kan være å i teoretisk forstand å velge diskursen fremfor strategiske handlinger. Da lar man seg ikke motivere av noe annet enn av gode grunner og man motiverer andre på samme vis. Strategien blir da å ikke underlegge seg maktmidler. Man er da åpen for at grunnene man presenterer ikke er så gode som de synes dersom responsen uteblir.

Løvlie er inne på lignende forhold. Han mener at resultatet av Freires program blir "den gode samtale". "Liksom Rogers reduserer han (Freire) argumentasjon til interaksjon, under den stilltiende forutsetning om at den som taler godt sammen, også taler sant og handler riktig sammen" (Løvlie 1984, s. 39-40). Svaret på gyldighetsproblematikken blir den rette tilhørighet, de rette meninger og de rette maktstrategier for å virkeliggjøre disse meningene, sier Løvlie.

Han peker på at dialog er uforenlig med interessekamp fordi sistnevnte innebærer dogmatisme og ideologi. Dialog kan derimot ikke være knyttet til ideologi, heller ikke til "gode" ideologier (f.eks. fred som tilstand, der bestemte verdier gjelder), fordi ideologi innebærer å forsvare et bestemt synssett, bestemte

verdier, noe som ikke går sammen med dialogens prinsipielle åpenhet i forhold til argumenter og motargumenter.

Løvlie(1984) sier at den enes dominans over den andre kan oppheves ved at alle parter godtar det gyldighetsteoretiske krav om å prøve om påstander er sanne eller falske, begrunne handlinger utfra om de er moralsk akseptable og å etterprøve om et saksforhold er tilfelle eller ikke. Godtar man dette skillet går en også god for et prinsipielt likeverd mellom fornuftige individer.

Skillet mellom den gode samtale og diskurs viser seg når en isteden for å godta et stykke informasjon spør hvilke grunner det er for å fortolke det slik og slik eller forklare det sånn og sånn, eller når vi isteden for å godta en handling eller en forklaring krever begrunnelse. Den som tar andres standpunkter alvorlig spør hvilke grunner det er til å fortolke en ytring eller en situasjon på akkurat denne måten. Da går en over fra meningsutveksling til universalisering, noe som innebærer en kritisk prøving av løsningsforslag med hensyn på om de kan godtas, ikke bare av meg, men også av (i prinsippet) alle andre. (jfr. Kohlbergs steg 6)

Ser en meninger som grunnløse er det kun viljen som utgjør ulike meninger mellom individer. Begge parter kan da påberope seg den beste vilje uten at det finnes kriterier for å avgjøre hva som er riktig. Resultatet blir lett maktkamp og forhandlinger hvor den strategiske posisjon (graden av makt) avgjør.

Dale(1986a) mener Løviies rekonstruerte skisser for dialogpedagogikken mangler begreper for læring av (flere former for) grammatikk før en reflekterer over den. Refleksiv kompetanse forutsetter former for prerefleksiv trening. Hvordan kan en skille mellom undertrykking og legitime handlinger dersom en ikke kjenner til hva som kjennetegner et godt argument?

Dales kritikk synes ikke å være treffende. Løvlie sier: "Diskursetikken er ikke først og fremst en metode til bruk i klasserommet. I det hele tatt stiller jeg meg skeptisk til at enhver pedagogisk teori skal metodiseres, og så måles etter hva den yter i skolestua" (Løvlie 1984, s. 168). Han stiller seg dermed åpen for at diskursetikken kan betraktes som en grunnorientering som kan være tilstede i ulike pedagogiske metoder eller fremgangsmåter. En slik grunnorientering kan være et kriterium på politiserende oppdragelse.



En politiserende oppdragelse er forpliktet av det som er sant og fornuftig. Politiserende oppdragelse er derfor knyttet til argumentative dialoger der overbevisning har en sentral plass. Det vil si å gi grunner for hvorfor bestemte forhold må forstås slik og slik og det å etterprøve resonnementer og teorier. Likeverd og et asymmetrisk forhold (ulik kompetanse) synes å kunne la seg forene ved at deltakerne anerkjenner det gyldighetsteoretiske skillet.

Hva er kodifisering og avkodifisering?

Kan argumentasjon og grunnivelser underforstås i Freires beskrivelser av kodifisering og avkodifisering? Det avgjørende er hva disse prosessene egentlig går ut på. For Freire betyr Kritisk tenkning en tenkning som opptar en udelelig solidaritet mellom mennesker og verden og som ikke tillater noe dikotomi mellom dem. "For det kritiske menneske er den stadige ændring af virkeligheden af hensyn til den fortsatte menneskeliggørelse af størst betydning" (Freire 1982, s. 68). Uten argumentasjon og grunniving blir dette lett kvasi-humanisering. Endring for enhver pris, som en kritisk målestokk er ei ukritisk holdning. Selvkritikk uteblir. Ukritiske endringer kan gi i noen tilfeller gi et dårligere resultat. Freire sier:

"Hvis afkodningen er godt gennemført leder denne bevægelse af ebbe og flod fra det abstrakte til det konkrete, som indtræffer i analysen af en kodet situation, til overflødiggørelsen af abstraktionen ved hjælp af den kritiske erkendelse af det konkrete, som allerede er ophørt med at være en tåget, uigennemtrængelig virkelighed" (ibid. s. 81-82).

Elevene skal kritisk erkjenne den konkrete situasjonen de er i ved hjelp av den kodete situasjonen. Kodingen skal kunne tolkes på ulike vis. Ulike livserfaringer skal kunne gi ulike fortolkninger. Likevel skal kodingen av situasjonen føre til at den ugjennomtrengelige situasjonen de er i oppheves. Freire sier:

"Afkoding af situationen kræver en bevægelse fra det abstrakte til det konkrete, fra delene og tilbage til helheden og så tilbage til delene; dette kræver på sin side, at subjektet opdager sig selv i objektet (den kodede, konkrete, eksistensielle situation) og erkender objektet som en situation han selv befinder sig i – sammen med andre subjekter" (ibid. s. 81, min understreking).

Man vil lett kunne slutte seg til slike bevisstgjørende analyser, uavhengig av om en har opplevd tingene det tales om eller ikke. Det er lett å bli "forført". Freire synes ikke å ta forbehold om elevene erkjenner objektet som en situasjon han eller hun befinner seg i og om det er grunn til å erkjenne dette. Det er ikke så vanskelig å se at fattige landarbeidere vil kunne være underlagt samme type undertrykking. Under andre forhold vil vi kunne se andre typer undertrykking og kanskje også forhold som ikke er undertrykking. Siden kodifiseringene ifølge Freire kan fortolkes på ulike vis, vil de ikke kunne være riktige eller gale. Elevene kan tolke kodifiseringene på ulike vis og likevel komme frem til samme slutning; at de er undertrykt. Hvordan kan man da skille mellom det som er undertrykking og det som ikke er undertrykking?

Politisering er derimot knyttet til argumentasjon og grunnstillinger, også i form av teoretiske og politiske analyser. Politiske og teoretiske analyser kan ikke fortolkes på ulike vis uten at noen fortolkninger er misforståelser. Slike analyser må ses på som forslag til hvordan bestemte forhold kan forstås. Analyser er intensjonale beskrivelser på hvordan ulike forhold kan henge sammen. Analyser er feilbarlige. Enten henger forholdene sammen på det viset som analysen beskriver eller så gjør de det ikke. Analysen kan selvsagt være delvis riktig, litt riktig, ha noen viktige poeng, osv. Det er altså mulig å peke på faktorer som taler for eller imot at analysen er riktig, delvis riktig osv. Politiske og teoretiske analyser kan derfor ikke, nettopp fordi de er intensjonale, fortolkes på ulike vis slik at de fremstår som likeverdige fortolkninger. Dersom slike analyser fortolkes forskjellig og alle fortolkningene betraktes som riktige, blir det ikke mulig å drøfte dem. Forsøk på slike drøftinger ville kunne betraktes som meningsutvekslinger. Dersom en analyse fortolkes på ulike vis er det tale om misforståelser, det må derfor forklares hvordan analysen er å forstå. Det Freire kaller kodifisering er derfor ikke det samme som politiske og teoretiske analyser.

I Freires program foreslås strategiske handlinger for å endre på forhold man mener er urettferdige ettersom bevisstgjøringen skrider frem. Dersom det forutsettes at en bestemt type opplysning (bevisstgjøring) skal mobilisere de undertrykte uten kritisk drøfting har en med ideologi å gjøre. Strategiske handlinger er ikke forenlig med bevisstgjøring.

En videreutvikling av Freires program finnes i Haavelsrud(1991):

Kodifiseringen representerer en slags bru mellom det konkrete (praksis) og det abstrakte (teorien). I avkodifiseringen () blir teorien testet i praksis. På dette stadiet kan teorien forandres og noen subjektive oppfatninger kan bli akseptert mens derimot andre blir avvist. Etter ny kodifisering vil så nye avkodifiseringer følge osv. (Haavelsrud 1991, s. 107).

Kodifiseringen blir her en ledetråd for teoridanning. Den blir ikke betraktet som en umiddelbar analyse av virkeligheten. Steget videre er teoridanning. Dette gir rom og tid for reservasjon og refleksjon. Om oppfatninger skal bli akseptert eller avvist rettmessig kan bare avgjøres ved hjelp av argumentasjon og grunning.

Freire synes å være mer strategisk orientert. Han er ikke innom teoridanning når han sier at kodifiseringen skal føre til at elevene vil erkjenne virkeligheten på en ny måte. Han nevner ikke etterprøvinger og vurderinger. I sin kritikk av det han kaller sparebankundervisning sier han likevel: "Læreren forveksler videns autoritet med sin egen professionelle autoritet,..." (Freire 1982, s. 46). Han mener at den tradisjonelle kunnskapskolen knytter autoriteten til lærerrollen. Freire underforstår da at autoritet bør være knyttet til kunnskap. Dette er kun mulig i en dialog der argumenter og gode grunner teller. Spørsmålet er imidlertid om Freire tar hensyn til dette i sitt frigjøringsprogram.

#### Oppdragelse og pedagogikk

Dersom kodifiseringen er godt gjennomført så fører det til at elevenes forstår det de tidligere ikke har forstått. Utfra Freires egne beskrivelser av kodifiseringprosessen synes denne å være noe som blir utarbeidet uten at elevene deltar. Dersom det var meningen at elevene skulle delta her ville det ikke være nødvendig å si at kodifiseringene verken må være for enkle eller for vanskelige. Det er her elevene får tilført informasjon som de i avkodifiseringsprosessen kan ta stilling til. Freire synes imidlertid ikke å ta hensyn til dette når hans fremgangsmåte presenteres.

Dale(1989) mener det kritiske punkt ligger i at dialogpedagogikk tar sikte på å planlegge undervisning, gjennomføre undervisning, kritisere undervisning, legitimere undervisning, fornye undervisning, uten at elevene kjenner til kritisk teoridanning. Læreren blir således en medelev. Læreren later da som han/hun ikke har noe mer å fortelle elevene enn det elevene har å fortelle læreren. Resultatet blir lett at elevene ikke lærer kritisk teori.

Dale(1987) mener Freire ikke skiller mellom oppdragelse og pedagogikk. Freire ser altså ikke at kommunikasjonsformen i ideologikritisk (frigjørende) oppdragelse og ideologikritikk i pedagogikken er atskilte. Mens det førstnevnte foregår blant elever og lærer, foregår det sistnevnte blant pedagoger. Dale mener at den ideologikritiske oppdragelse vil måtte gjennomføres ut fra en annen didaktikk enn kritikk innenfor pedagogikk.

I oppdragelsen står vi overfor vedvarende handlingstvang. Vi er nødt til å gjøre noe, og våre handlinger foretas i tråd med våre beslutninger – som ikke behøver fremtre som innlysende for oss. Dale sier at situasjonen foreligger her og nå og avkrever svar. Vi er nødt til å handle, mer eller mindre risikofyllt (ibid s. 91).

I pedagogikken står vi ikke i en slik handlingstvang. Ifølge Habermas kjennetegnes en drøfting bl.a. av fravær av handlingstvang. I pedagogikken står vi overfor tvang til argumentasjon og grunnivelser. Fravær av handlingstvang betyr at man ikke må foreta en avgjørelse her og nå, man kan lete seg fram til mer informasjon før man går videre. Utprøvinger, etterprøvinger og nye erfaringer kan avsløre konsekvenser en først ikke var oppmerksom på og gi grunn til ny drøfting og eventuelt et annet utfall av diskusjonen. Pedagogikken er i prinsippet en uendelig prosess og de argumentative dialogene er på sitt beste når de er å forstå som innlegg i en vedvarende dialog.

Oppdragelse hviler på ulik kompetanse mellom barn og voksen, mellom elev og lærer. Når det gjelder oppdragelse kan ikke rollene byttes om. Ansvar og myndigheten er ulik. Elevene har ikke gjennomløpt den erkjennelsesprosess som læreren har, det er derfor grunn til å tale om en ulik kompetanse mellom lærer og elev. Oppdragelsen oppløser seg selv når elevenes erkjennelsesnivå er tilnærmet symmetrisk i forhold til oppdrageren.

Oppdragelsen må rettferdiggjøres overfor elevene. Det er tale om en grensesetting som krever begrunnelse. Dersom grensesettingen oppfattes som legitim har vi fortsatt med et subjekt-subjekt forhold å gjøre. Da er grunnene som gis gode, noe også elevene har oppfattet og gitt sin tilslutning til. Grunnene kan være gode uten at elevene vet hva som gjør dem gode. Her lurar indoktrineringsspøkelset. Etterprøving må til. Tredje mulighet kan være at grunnene er mindre gode, eller at de ikke formidles, grensesettingen blir da urettmessig.

Pedagogikk derimot innebærer et symmetrisk forhold mellom pedagoger. Som tidligere nevnt forutsettes argumentasjonstvang i pedagogikken, dvs. diskurser. I en ideologikritisk oppdragelse er kommunikasjonen terapeutisk, noe som innebærer kritikk og ikke diskurser.

Dale(1987) sier at i oppdragelsen er autoritet grunnlaget for handlingsflyten. Forholdet mellom autoritet, oppdragelse og pedagogikk er at en oppdragelse som ikke legger til rette for at deltakerne i den kan bryte ut av oppdragelsen, og dermed inngå i f.eks. pedagogikk, blir autoritær i sin didaktikk. Autoriteten er derfor kun foreløpig. Ideologikritisk oppdragelse må altså være åpen for ideologikritikk i pedagogikken, hvis ikke står vi overfor dogmatiske varianter av ideologikritisk oppdragelse. Oppdragelsesprosessen skal oppheve autoriteten og seg selv.

Han mener at utvikling av erkjennelse er en kollektiv prosess som må utvikles gjennom tid. Det må etableres tradisjon bygd på prinsippet om å utvide erkjennelsen, fremadskridende selverkjennelse som grunnlag for tradisjonens berettigelse.

Dale(1987) mener Freires metodikk kun kan forstås som en spesiell form for terapi. Ideologikritisk oppdragelse forutsetter, sier Dale(1987), at noen kan se ideologien. Dette forutsetter igjen at noen, teoretisk sett, er frigjort fra den bevissthet som bedømmes som falsk og at disse besitter analytisk kraft eller sosiologisk fantasi. Kritikerne må være i stand til å gå bak ryggen på de som ennå bærer ideologien og undersøke hva som har satt seg fast der (kodifisering). Dersom dette ikke er tilfelle kan en heller ikke tale om noen som er bedratt, forblindet, osv. I teoretisk forstand påberoper kritikerne seg derfor en myndighet som de analyserte ikke besitter.

I sine beskrivelser av elevene uttrykker også Freire denne asymmetrien – mellom "de undertrykte" og seg selv. Ifølge Dale(1987) taler Freire om at de er "berøvet retten til å uttale seg", at "virkeligheten er tilslørt for dem", at de er "fortapt", at virkeligheten har "slukt dem" osv. Freire underforstår derfor, i det minste stilltiende, et skille mellom de som lever slik og de som er i stand til å beskrive at folk lever slik. Han tilhører naturligvis selv den siste kategorien. Derfor kan han

være pedagog og oppdrager, i et forsøk på å utvikle et frigjøringsprogram sammen med de som ennå ikke er i stand til å sette navn på virkeligheten.

Dale mener at Freire i sine beskrivelser av frigjøringsprogrammet ikke tar konsekvensen av sine egne materielle beskrivelser av de undertrykte. I beskrivelsen av selve kommunikasjonen i oppdragelsen fornektes skillet mellom de som allerede kan beskrive situasjonen (f.eks. Freire) og de som er undertrykt og trenger å bli frigjort fra undertrykkelsen bl.a. ved hjelp av en spesiell form for oppdragelse.

Freire mener at undervisningen starter med oppløsningen av motsigelsen mellom lærer og elev, slik at relasjonene blir gjensidige og vekselvise, læreren skal være medelev. Men både lærer og elev vet at dette egentlig ikke er tilfelle, eleven vil tilskrive læreren høyere kompetanse, det er derfor hun/han er elev.

Startpunktet for en ideologikritisk oppdragelse må derfor være ulik aktuell erkjennelse. I avslutningen av kommunikasjonen, når terapien oppheves, må derimot kommunikasjonen være symmetrisk, hvis terapien har vært vellykket. I terapeutiske samtaler er det terapeuten som er subjekt, mens pasienten er objekt for terapien.

Freire sier at kodifiseringen må gi rom for flere ulike fortolkningsmuligheter. Også dette er i tråd med terapeutens virksomhet overfor en pasient. Det at fortolkningsprosessen kommer i gang blir viktig, resultatet av fortolkningen gir svar på om terapien har vært vellykket. Ser eleven (pasienten) det terapeuten (læreren) ser – at elevens tematiseringer har sammenheng med lærerens kodifiseringer?

Dale(1987) sier vi må være oppmerksom på at Freires metode er et undervisningsprogram, en strategi for å oppnå bestemte mål: Hvordan skal vi ordne undervisningskommunikasjonen slik at elevene får distanse til den virkelighet de er begravd i; hvordan skal vi som lærere, utvikle en kritisk refleksjon fra elevenes side som innebærer at de kan utvikle sosiologisk fantasi? Dale(1987) nevner kodifiseringsprosessen som et eksempel. Kodifiseringen skal gjøre at elevene skal forstå bestemte ting (forhold som berører elevenes tematiseringer) dersom dette blir framstilt riktig.

Videre blir Freire kritisert for å mangle kategorier for de former for bevisstgjøring han selv opererer med. I den ideologikritiske oppdragelsen er det virkeligheten i kodifisert forstand som skal utgjøre refleksjonsobjektet. Her er det tale om en reorganisering av elevenes forhold til sin egen virkelighet. Freire taler, ifølge Dale(1987), også om en annen form for bevisstgjøring, illustrert gjennom læring av grammatikk. Her gjelder det å bli bevisst på den bruken av språket som vi allerede kan. Her er det ikke spørsmål om å endre det vi gjør, men forholdet til det vi gjør. Uten et kategorialt skille mellom disse former for bevisstgjøring har Freire heller ikke synspunkter på nødvendigheten av forskjellige former for didaktikk.

I Freires dialogundervisning er utgangspunktet elevenes eksistensielle situasjon som problematiseres innenfor virkelighetens verden. Situasjonen kan gjøres oversiktlig slik at alle kan delta, både med synspunkter og med argumenter, handlingsflyten kan uten større vanskeligheter opprettholdes.

I tillegg til å frembringe hverdagsviten skal institusjonell didaktikk også frembringe vitenskapelig innsikt, dvs. fremme tilegnelse (f.eks. lese og skriveferdigheter), overlevering (kunnskap det kan tas stilling til) og utvidelse av erkjennelse. Mens dagliglivets virke krever en praktisk løsning av problemer, krever undervisnings-situasjonen nødvendigvis ikke praktiske løsninger, men teoretiske løsninger som i prinsippet kan innløses i praksis.

I undervisningen er det da avstand i tid mellom teori og innløsning av teori (handling). Dette synes særlig å gjelde politiske og teoretiske analyser. Dersom slike analyser umiddelbart omsettes i handling kan elevene lett bli objekt for strategiske handlinger. Det blir da ikke rom for reservasjon og refleksjon.

Dale (1987) mener Freire mangler bevissthet om det han selv gjør når han mener læreren bør være en medelev og likevel:

"I forbindelse med Freire gir følgende seg: Den gruppen av personer som skal kodifisere virkeligheten, gjennomfører selve utviklingsarbeidet av grunnmaterialet for den frigjørende oppdragelsen, står ikke selv innenfor det opplæringsprogrammet de forbereder. Denne kodifiseringsgruppe er å betrakte som en pedagog-gruppe. (..) Kommunikasjonen har her andre rammer og målsetninger enn når det dreier seg om dekodifiseringen som utføres av lærer og elev (Dale 1987, s. 96).

Selv om en samtale lett kan flyte blant deltakerne og alle i prinsippet kan bidra med egne vurderinger er det likevel læreren som fremfører kodifiseringen. Han utarbeider ikke denne i samarbeid med elevene. Denne blir utarbeidet av læreren i samarbeid med pedagoger, for elevene, på bakgrunn av de generative temaene.

Dale(1986) mener elevene bør føres inn i den foreliggende livsverden på en slik måte at den historisk skapte livsform stegvis kan prøves i en diskurs. Vi må kunne leve i, men ikke utfra kapitalismens tendensielle anomi. Alternativet synes å være å føre barnet inn i ideale livsformer som kun eksisterer i tankeverden (jfr.fred definert som "det gode samfunn")

Også Henriksen(1978) mener det er en motsetning mellom lærer og elev som ikke kan bortforklares. "Motsætningen mellem lærer og elev giver sig udtryk i en forskel i sprog, viden, hensigter og normer. (...) ...men da sproget, naturen, mennesket og samfundet er under forandring, kan lærerens sprog, viden, hensikter og normer ikke være endelige og absolutte" (Henriksen 1978, s. 30).

Henriksen(1978) sier eleven har, som elev, både en annerledes og mindre forståelse enn læreren. Eleven kan imidlertid likevel forstå og ha erfaringer om en verden som læreren ikke forstår og/eller har erfaringer om. Også elever kan gi gode grunner for sine meninger om undervisningsspørsmål. Lærerens utfordring er derfor å forsøke å forstå både det eleven forstår og det hun/han ikke forstår. Det krever at læreren både er samfunnskritisk og selvkritisk.

Haavelsrud og Huseby(1979) viser til Mønsterplanen når de skriver at eleven kan ha kunnskaper som læreren ikke har f.eks. lokalkunnskap, erfaringer ervervet som et annet kjønn enn læreren, som medlem av en annen klasse enn læreren, osv. Dette kan brukes som grunnlag for et symmetrisk forhold mellom elever og lærer. Slike erfaringer kan være grunnlag for å stadig utvide symmetrien ettersom elevene tilegner seg kompetanse, ferdigheter og kunnskap.

Elevenes erfaringer kan bli et byttmiddel mot et symmetrisk forhold. En slikt "kjøpt" symmetri taler Dale om i forbindelse med den gode samtale. Forbehold og motstand blir da vanskelig. Dialogpedagogikk synes da å ivareta det som tilsynelatende er elevenes interesser. Blant annet det å være med på å legge



premissene for undervisningen. Dette blir vanskelig ettersom elevene ikke kjenner til kritisk teoridanning.

Læreren kan gi en eller flere elever rett. Elevene kan gi hverandre rett. Men elevene kan ikke umiddelbart (argumentativt) gi læreren rett når denne tilfører ny kunnskap, uten at de gjentar det hun/han allerede har sagt. Man kan altså ikke forutsette at elevene har tilstrekkelig kompetanse til å kunne ta stilling til ulike teoretiske forhold som læreren formidler. Man kan ikke forutsette at elevene kjenner til argumentasjon og at de er i stand til å skille gode argumenter fra dårlige argumenter.

Argumentasjon, særlig i forbindelse med handlingskrevende pedagogiske forhold blir da vanskelig. Dersom elevene ikke har tilstrekkelig kompetanse i forhold til det aktuelle temaet blir det læreren som implisitt eller eksplisitt avgjør. Samtaler uten argumentasjon og grunnivelser tar lett form av en god samtale. Dersom kontroversielle spørsmål kun blir en sak mellom lærer og elev vil det lett kunne bli lærerens tilsiktede eller utilsiktede oppdragerrolle som vil være avgjørende. Problemet kan unngås ved drøfting i en "kodifiseringsgruppe".

Dersom læreren lar være å si fra om forhold han/hun kjenner til, som kan være avgjørende i en drøfting, blir oppdragelsen tilpassende (den gode samtale). Dersom han/hun sier fra, og argumentet får avgjørende betydning, så er det læreren som avgjør. Man kan da ikke tale om likestilte deltakere, om forhold som kjennetegner diskurser. Dale synes å ha rett i at det er grunn til å anta at asymmetrien mellom elev og lærer har konsekvenser.

#### Avsluttende vurdering

SÖ's forslag til fredsutdanning går ut på undervisning for internasjonal forståelse, solidaritet, internasjonalt samarbeid om globale problemer, menneskerettigheter og fred. Vi kan bruke fellesbetegnelsen positiv fred. Det gjelder å skape opinion mot ressursløseri, utbytting og plyndring. (SÖ 1988, s. 43) Mens det internasjonale er orientert mot landegrenser overskrider det transnasjonale slike begrensninger.

Negativ fred betyr fravær av krig og vold. Positiv fred defineres på ulike vis. En verdibasert definisjon synes å være på linje med det Goldmann kaller "det gode samhold". Reardon mener at vi må innføre nye verdier gjennom utdanning, løsningen synes å være konversasjon. Gjennom å skape nærhet, (kunstig) medbestemmelse, riktige følelser osv, kan den nye generasjon bli mer fredfull. Øbergs definisjon synes å være på linje med en diskursetisk fremgangsmåte når han definerer positiv fred som fravær av urettferdige forhold. Dette gir rom for mange livsformer og samfunnsmodeller som alle kan virke sammen med bred deltakelse dersom en samtidig forutsetter kritikk. Haavelsruds(1991) begrep om utvikling omfatter også økologiske forhold, ressursløseri, på alle nivåer fra mikro til makro. Brock-Utnes definisjon av positiv fred er på linje med Øberg og Haavelsrud. Definisjonen blir imidlertid ikke tatt hensyn til i hennes freds-utdanningsmodell.

En teori om kommunikativ handling kan bidra til forståelse av hvordan mennesker avpasser sine handlinger i forhold til hverandre. Teorien peker også på at systemaspektet ikke ubetinget er kritikkverdigg. Det blir viktig å skille mellom undertrykkende system og selvrefleksive system, system som ikke er undertrykkende. I forhold til positiv fred kan en teori om kommunikative handlinger således bidra til å skille mellom undertrykking og handlinger som ikke er undertrykkende. Uten et slikt skille blir det kun tale om undertrykking og vold, resultatet blir lett en interessekamp. En må velge diskurs fremfor en strategisk framferd.

Kohlbergs teori om moralsk utvikling antyder en stegvis utvikling mot en stadig mer refleksiv tenkning. Det er ikke tale om tilfeldige valg som vi foretar i forhold til ulike problemer. Det er snarere tale om utvikling, altså læring. Kommunikativ kompetanse blir utviklet ettersom den moralske utviklingen skrider fram. En slik tenkning kan stimuleres ved en problemorientert undervisning.

Goldmann(1989) blir en representant for den tradisjonelle kunnskapskolen, en slik undervisningsmodell fremmer konvensjonell tenkning, den er ikke problemformulerende. Resultatet av en slik undervisning blir pasifisering og en tilpasning i forhold til aktuelle problemstillinger, også i forbindelse med positiv fred. Blant annet kan vi snakke om flere problemområder som henger sammen; overbefolkning, tap av matjord, ørkenspredning, fattigdom, vann og matmangel

(jfr. Verdenskommisjonen for miljø og utvikling, 1987). Næringslivsrettet undervisning kan ikke bidra til å løse slike problemer.

Den gode samtale er en kommunikasjonstrategi, en samspillmodell der elev og lærer i utgangspunktet er likeverdige. Relasjonene partene imellom preges av støtte og omsorg. En undervisning som er basert på ideen om "den gode samtale" mangler et adekvat begrep om kritikk. Modellen oppfyller ikke kravet den selv setter, at undervisningen skal være kritisk. Den som tillater andre å være frie i dette tomrommet av mangel på gyldighet skaffer seg selv makt over situasjonen. Samtalen foregår under morskjærlighetens løfter om å tilfredstille behov. Resultatet blir lett gjeldsbyrder av takknemlighet, noe som gjør avgrensningen fra barnets side vanskelig. Modellen skaper ikke rom for reservasjon og refleksjon. Det blir vanskelig å etablere motstand og kritikk. Dette kan i sin tur føre til en konvensjonell undervisning, Kohlbergs steg 3. Den gode samtale gir ingen god løsning på viktige problemer, den fastholder elevenes umyndighet.

Reardons forslag til fredsundervisning, konversasjon, blir et eksempel på ideen om den gode samtale. Konversasjon går her ut på å etablere et fellesskap som etableres gjennom følelsesmessig påvirkning. Tanken er at man deler innsikt, og er gjensidig ansvarlig for å skape kunnskap som er nødvendig for å gjøre de endringer gruppens felles verdier tilsier. Dale sier: "Oppdragelsen skal ikke innebære at barna innprentes følelsesmessig til et partikulært særegent samfunn" (Dale, 1986a s. 45). Gjør de det kan resultatet bli øydannelser som ikke forholder seg kritisk til kritikkverdige forhold. Øydannelser distanserer seg fra virkeligheten.

Reardon mener at elever og lærer i samarbeid må undersøke flere alternativ slik at elevene kan utvikle kritisk bevissthet og selv velge hvilket syn de vil forsvare. Følelser og verdier blir foreslått som fredsundervisningens grunnlag. Tilnærmingen er slagordsmessig (caring, sharing and cooperation), men ikke forpliktende. Forpliktelser og rettigheter henger sammen og utgjør en gjensidighet. Ingen kan ha rettigheter uten at andre har forpliktelser og vice versa. Mangel på gjensidige forpliktelser fører lett til at man isteden utvikler strategier for å få gjennomført det man planlegger. En av disse er å analysere menneskers oppførsel og livsstil og så fortelle dem hvordan de bør leve fredfullt sammen.

Brock-Utne kaller sitt forslag til fredsutdanning for radikalfeministisk. Hun mener at dialog i undervisningen bare er mulig dersom det patriarkalske systemet først blir endret. Man må endre menneskelig oppførsel som en del av en strategi for å skape ikke-aggressive sosiokulturelle forhold. Strategien synes å være å indoktrinere elevene. Elevene skal lære seg fredsverdier.

Gutter skal oppdras til å bli snillere, mens jenter skal oppdras til å slåss for sine rettigheter, dvs. lære å handle strategisk. Brock-Utnes pedagogiske metode synes ikke å være problemorientert når hun sier at elevene må læres opp til å opptre på bestemte måter. Det gis ingen rom for reservasjon og refleksjon. I Kohlbergs forstand kan en snarere tale om en oppdragelse til konvensjonell tenkning.

Man kan ikke skrive ned en liste med gode verdier, som elevene skal lære, uten at man samtidig fastholder dem i deres umyndighet. Man kan altså ikke "lære bort" det å handle moralsk. Det å handle moralsk har med erfaring å gjøre, altså det å handle utfra en indre overbevisning. Morallære, det å lære innholdet i bestemte moralsyn, er derimot en form for formynderi. Kohlberg sier: "Socialization, teaching positive values, and developing a bag of virtues all leave the teacher where she was - stuck with her own personal value standards and biases to be imposed on her students" (Kohlberg 1981 s. 10). Både Reardons og Brock-Utnes forslag til fredsutdanning synes å bli en innøving av "pakker med dyder".

Som tidligere antydnet skal en ifølge Freire i kodifiseringen erkjenne den nye forståelsen av virkeligheten som en situasjon en befinner seg i. Freire gir ingen forbehold. Avkodifiseringen blir da ingen dialog, men en strategi, en bekreftelse på kodifiseringen. Det skapes et engasjement som kan være en hindring for kritisk stillingstaken. Man vurderer ikke om kodifiseringen gir et riktig bilde av situasjonen. Man vurderer derimot hvordan man skal endre de urettferdige forholdene som skal åpenbare seg.

Prosessene synes å være en form for terapi, sosialterapi. Terapien viser seg i det følgende: Eleven(pasienten) forteller læreren(terapeuten) om sin eksistensielle situasjon(symptomene). Læreren utarbeider en kodifisering av situasjonen, ifølge Dale i samarbeid med andre pedagoger (terapeuten foretar en diagnose, i samarbeid med andre). I avkodifiseringsprosessen deltar både lærer og elever,

eleven(pasienten) erkjenner i den terapeutiske samtale, den konkrete eksistensielle situasjon som en "situation han selv befinner sig i – sammen med andre subjekter."

Det som kan skille undervisningssituasjonen fra et terapeut-pasient forhold er et det her er tale om flere elever. Det kan da være tale om en form for "gruppeterapi" der alle synes å ha samme "lidelse"; at de befinner seg i en bestemt situasjon – sammen. Deres eksistensielle virkelighet er ideologisk fanget.

Skiller en slik gruppeorientert undervisning seg fra et terapeut-pasient forhold? I et slikt forhold er det kun to deltakere, mens det i en undervisningssituasjon og i gruppeterapi er flere. Freires modell blir å ligne med gruppeterapi. I begge forholdene er tematiseringer objekt for analysen. I det førstnevnte forholdet er analysen orientert mot den situasjon (i fig. Freire) den enkelte befinner seg i sammen med andre subjekter. Det samme kan gjelde for gruppeterapi, men ikke for et terapeut-pasient forhold. Det blir da i begge tilfeller deltakernes forhold til hverandre og til sine omgivelser som blir gjenstand for analysen. Læreren er fortsatt tilstede, han/hun fremfører analysen (kodifiseringen). Deltakernes bidrag, utfyllinger av beskrivelser, ulike opplevelser av det samme osv, kan påvirke analysen.

Det er fortsatt læreren som gjennom kodifiseringen har muligheten til å vise at hun/han har fornuften på sin side. Det er fortsatt tale om et læreprogram som er utarbeidet i en pedagoggruppe. Dette er nødvendig for at kodifiseringene skal kunne bli utviklet gjennom argumentasjon og grunngivninger.

Implisitt skiller Freire mellom undervisning og pedagogikk. Hva den pedagogiske drøftingen (kodifiseringen) egentlig går ut på bør gjøres eksplisitt. Freire tar ikke hensyn til at kodifiseringen blir utarbeidet i en pedagoggruppe. Et spørsmål er hvordan kodifiseringen skal utarbeides i forhold til aktuelle problemstillinger for at denne kan bidra til at elevene øver seg i å bringe fram argumenter. "Vi må lære elevene systematisk kritisk å undersøke og å drøfte(..) Vi lærer da elevene å søke etter gyldighet ut fra en forpliktende norm – slik vi gjør det i vitenskapen. (..) Det avgjørende er ikke om grunnene er klare eller artikulerte, men at de i prinsippet kan bringes frem" (Dale 1986a, s. 44). I avkodifiseringen kan de strategiske elementene nedtones ved at det legges større vekt på drøfting –

argumentative dialoger. Oppdragelsen bør derfor foregå i diskursetiske omgivelser.

Den diskursetiske fremgangsmåten bygger på at det finnes grunner som er bedre enn andre, og at dette, i det minste i teoretisk forstand, kan avgjøres i en åpen dialog. Dersom undervisningen skal være avhengig av elevenes interesser underslår man at det finnes gode grunner som kan frembringes i en diskurs. Elevenes umiddelbare interesser kan i noen tilfeller bryte med krav om gyldighet. Læreren kan ikke bryte med gyldighetskravene uten å fastholde barnets umyndighet. Spørsmålet om hva som er elevenes tilsynelatende interesser og elevenes egentlige interesser kan dermed stilles.

Er det slik å forstå at diskursetikken reduserer mennesket til intellektuelle deltakere på grunn av det gyldighetsteoretiske skillet? Det gyldighetsteoretiske skillet viser i første rekke til refleksjon, reservasjon, vurdering osv. Å stille seg under (å godta) det gyldighetsteoretiske skille betyr at vi ikke umiddelbart godtar informasjon, men spør hvilke grunner det er for å tolke eller forklare det på den måten. Det betyr også at det kan bli nødvendig med en moralsk begrunnelse for handlingen man ikke forstår, isteden for å godta handlingen uten spørsmål. Dette synes ikke å være å redusere mennesket til en intellektuell deltaker. Det er en nær forbindelse mellom intellekt og moral (jfr. kapittelet om Kohlberg). Man drar inn hele mennesket når man overskrider situasjonen man er i ved å (kognitivt) forsøke å ta hensyn til alle som berøres, også fremtidige generasjoner og andre maktesløse grupper. Veien til følelsene går således om det språklige (det rasjonale), via det å innta et desentrert perspektiv. Unnlater man derimot vurderingen, begrunnelsesprosessen (det å stille seg under det gyldighetsteoretiske skillet) kan man lett komme til å ta stilling til personer (utfra hans/hennes meninger), isteden for å vurdere saken det er tale om (hva som taler for og imot et standpunkt). Det å vurdere personer ut fra deres meninger å å betrakte den andre som et objekt.

Undervisning bør gå over til drøfting når det oppstår dissens eller når undervisningens innhold taler for at undervisningen bør drøftes. Man stiller da pedagogiske spørsmål. Diskursen kan i undervisningen således stå i beredskap, som noe som kan etableres når det er grunn til det. Undervisningen kan da foregå i gjensidig tillit. Diskursmuligheten kan således være en garanti for at tillit mellom lærer og elev opprettholdes.

Undervisningen kan bli problemformulerende dersom den tillater tverrfaglighet. Et viktig spørsmål blir om fagene motsier hverandre. Tverrfaglighet trenger ikke å innebære et overflatisk forhold til de ulike fagene. Det kan også bety å trenge så dypt inn et fag at forbindelseslinjene til andre fag viser seg. Man går da i dybden og i bredden samtidig.

Dialogpedagogikken synes ikke å ta tilstrekkelig hensyn til at det finnes gode grunner ved at pedagogiske spørsmål blir holdt utenfor andre fora enn klasserommet. Dette er en begrensning i muligheten til å bringe frem gode grunner. Man utelukker ikke at elevene kan gi gode grunner ved å si at undervisningen bør være planlagt og systematisert lokalt av fagpersonell. Slike rammer kan også ta hensyn til og gi rom for elevenes interesser og engasjement.

Elevene har alene ikke forutsetninger for å avgjøre pedagogiske spørsmål som f.eks. undervisningens innhold. Dersom elevene samarbeider med læreren for å avgjøre dette spørsmålet vil det, på grunn av asymmetrien, kunne være sistnevnte som avgjør. I den grad læreren har noe å fortelle elevene blir ideen om dialogpedagogikk underordnet. Læreren vil i første rekke "argumentere" for å formidle det hun/han kjenner til og synes er interessant og/eller viktig. Dette kan skje ved hjelp av det Dale kaller morskjærlighet eller farsautoritet. Dialogen bør likevel være grunnleggende, en livsform, bl.a. for å frembringe gjensidig forståelse.

Gode grunner ville ha større vekstmuligheter i en diskurs hvor tungtveiende argumenter for og imot ulike forslag kan lanseres. Deltakerne må da få trening i å gjenkjenne og å la seg motivere innvendig av argumenter. Når det gjelder elevenes interesser er lærerens utfordring nettopp å bringe frem interesse for viktige temaer. Her kan dyptgående situasjonsdefinisjoner være på sin plass. Målet blir å frembringe gjensidig forståelse. Man skaper også sosiale relasjoner samtidig som man gir innhold og felles anerkjennelse av samværet. Dersom elevenes interesse uteblir er det grunn til å videreutvikle kodifiseringen eller læreplanen.

Er undervisningen da politiserende? Å si nei til dialogpedagogikk trenger ikke å bli det samme som å si nei til dialog i undervisningen. Dialogpedagogikk betyr det at pedagogikken blir utarbeidet i en dialog mellom elever og lærer. Slik

dialogpedagogikk blir forstått utelukkes andres (f.eks. dialog mellom fagpersonell) deltakelse. Dette kan ikke ses på noen annen måte enn som en hindring for at gode grunner kan utvikles. Å si nei til dialogpedagogikk er nettopp en grensesetting, som krever begrunnelse, i en dialog. En veiledende læreplan blir en garanti for at læreprosessen opprettholdes.

Den ideale samtalsituasjon kan foregripes i samtaler med barn selv om den voksne oftest har mer innsikt. Asymmetrien bearbeides ved grensesettinger og begrunnelser for denne. Demokrati som livsform kan etableres ved å skape forventninger hos elever, lærere, foreldre og politikere om at vi er forpliktet av samtalen her og nå. I argumentasjonen må det være læreren som er forpliktet på argumentasjonsetikken og bare ved å respektere denne kan hun/han med overbevisning innføre barnet i diskursens muligheter.

En politiserende oppdragelse må være forpliktet av argumentasjonsetikken. Først da kan en tale om å overbevise til forskjell fra det å overtale. Muligheten til å ta opp "overlevelsesspørsmål" eller fredsspørsmål hviler derfor ikke på elev-lærer "dialog" i pedagogikken. Muligheten til å ta opp fredsspørsmål hviler snarere på om vi er villige til å la oss motivere og lede av gode grunner. Dette gir en god grunn til nettopp å søke gode grunner.

Å ta opp fredsspørsmål kan være motivasjonsskapende ved at eleven erfarer at det er mulig å utføre intensjonale handlinger i skolen, dvs. å stille radikale spørsmål og få dem besvart og/eller drøftet. Gjensidigheten som forutsettes gir rom for lærerens problematisering dersom elevenes spørsmål uteblir. SÖ sier:

"Ett interkulturellt synsätt i undervisning och läromedel innebär att man väljer innehåll, material och metoder där man tar till vara elevenes erfarenheter. Ett sådant förhållningssätt skapar förutsättningar för utbyte av tankar, idéer och värderingar som kan leda till nya problemlösningar" (SÖ 1988, s. 44-45).

Elevenes erfaringer kan inndras og problematiseres selv om pedagogikken er utarbeidet utenfor undervisningssituasjonen. Enhver mening kan før eller senere inndras i en diskurs og underkastes kritikk. Her utvikles kommunikativ kompetanse, noe som er en forutsetning for bruk av ytringsfriheten. Kommunikativ kompetanse tilsier sensitivitet overfor det bedre argument. Vi er bevegelige og åpne i vår erkjennelse, forpliktet til å bearbeide det usikre med nye argumenter, og å gi slipp på tidligere viten når tungtveiende motargumenter lanseres.



Det er viktig å frembringe teorier om hvordan ulike forhold virker inn på hverandre, men man må også vurdere hvordan en skal handle i forhold til ny innsikt. Det blir derfor viktig at elevene blir selvsikre, handlingsdyktige og aktive samfunnsdeltakere med utvidet refleksiv intelligens. Dette utgjør myndighet. Selvtillit utvikles, med tanke på å opptre på offentlige scener. Dale(1986a) sier at oppdragelsen må være frigjørende – fra angsten for selvfremstilling. Dette standpunktet tilsier det vi har vært inne på, drøfting av kontroversielle spørsmål, som en del av en undervisning som tar sikte på å fremme deltakelse i offentlighet – demokrati.

Dette er ikke bare avhengig av at ulike meninger kan komme frem, men det er også avhengig av ferdigheter og kunnskap. Tro på egen evne til å frembringe kunnskap, i form av argumenter blir viktig. Forholdet mellom positiv fred, fredsutdanning, internasjonaliserende undervisning og kommunikativ rasjonalitet tilsier at diskursetikken bør ha en sentral plass. Rasjonalitet og fredsutdanning synes å la seg forene.

## Litteratur

- Apel, Karl-Otto (1972): 'The a priori of the communication community and the foundation of ethics: the problem of a rational foundation of ethics in the scientific age', (225-300), i Apel, Towards a transformation of philosophy, London, Routledge & Kegan Paul, 1980.
- Apel, Karl-Otto (1976): "Vår tids konflikter og muligheten foren etisk-politisk grunnorientering" i Haga m.fl.(red.), Refleksjon og handling. Festskrift til Hans Skjervheim på 50-årsdagen 4. oktober, 1976.
- Berg, Lisbet (1989): Sistebegrunnelse?, Hovedoppgave i filosofi, ISV, Universitetet i Tromsø
- Berner, Callewaert & Silberbrandt (1977): Skole, ideologi og samfund, Munksgaard
- Brock-Utne, Birgit (1985): Education for Peace, The Athene Series, Pergamon Press, New York - Oxford - Toronto - Sydney
- Brock-Utne, Birgit (1989): Feminist Perspectives om Peace and Peace Education, Teachers College, New York
- Bye Jensen, Pål (1988): Moral og Refleksjon, Magisteravhandling i filosofi, ISV, Universitetet i Tromsø
- Dale, Erling Lars (1986a): Oppdragelse fri fra "mor" og "far" Gyldendal, Oslo
- Dale, Erling Lars (1986b): Oppdragelse, ideologikritikk og pedagogikk. Universitetsforlaget, Oslo
- Dale, Erling Lars (1987): Den pedagogiske refleksjon - speil for oppdragelsen, Rapport nr. 3 Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo
- Dale, Erling Lars (1989): Pedagogisk profesjonalitet Gyldendal, Aurskog
- Dale, Erling Lars (1990): Samfunns- og kulturhistorisk ramme for universitet og høyskole, Rapport nr. 4, Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo
- Eriksen Erik Oddvar (1983): Grenser for styring? : Samfunnsstyring og rasjonalitet i et kritisk perspektiv, hovedoppgave i samfunnsvitenskap, ISV, Universitetet i Tromsø
- Eriksen, Erik Oddvar (1986): "Handlingskoordinering og sosial orden" i Tidsskrift for samfunnsforskning (217- 238)
- Freire, Paulo (1982): De undertryktes pædagogik, Chr. Ejlers Forlag, København
- Galtung, Johan (1974): Fred, vold og imperialism, Dreyers Forlag, Oslo
- Galtung, Johan (1977): Methodology and Ideology, Theory and Methods of social research, Chr. Ejlers Forlag, København

- Goldmann, Kjell (1989): "Skolen och freden" I Forskning om utbildning, Stockholm
- Habermas, J. (1984): The Theory of Communicative Action I Beacon Press, Boston
- Habermas, J. (1984): The Theory of Communicative Action II Beacon Press, Boston
- Haga, Ånund (1986): 'Etisk fundamentalisme', (1-18), Norsk Filosofisk Tidsskrift, 1986 nr.1
- Hellesnes, Jon (1975): Sosialisering og teknokrati, Gyldendal Norsk Forlag, Oslo
- Hellesnes, Jon (1984): "Tankar om moral" i Farar i metropolis og andre essays, Gyldendal, Oslo
- Hellesnes, Jon (1986): 'Applikativ regelforståing og (hermeneutisk)pragmatikk', (187-200), Norsk Filosofisk Tidsskrift, nr. 3.
- Henriksen, Holger (1978): Undervisningens samtale, Chr. Ejlers Forlag, København
- Haavelsrud, Magnus (1991): Fredslæringens grunnlag, stensil, ISV, Universitetet i Tromsø
- Haavelsrud, Magnus og Huseby, Roar (1979): "Samfunnet inn i skolen og skolen ut i samfunnet" i Magnus Haavelsrud (red.) Indoktrinering eller politisering Universitetsforlaget, Tromsø-Oslo-Bergen
- Kohlberg, L. (1971): "From is to Ought: How to commit the Naturalistic Fallacy and Get Away with It in the study of Moral Development, (151-235), i Theodore Miscel (Ed.): Cognitive Development and Epistemology, Academic Press, New York
- Kohlberg, L (1981): The philosophy of Moral Development, Volum I, Harper & Row, San Francisco.
- Lindholm, Stig (1985): Kunnskap - frå fragment till helhetssyn, Liber Forlag, Stockholm
- Løvie, Lars (1984): Det pedagogiske argument, J. W. Cappelens Forlag, Otta
- Marquardt, Ole (1987): Dannelse til myndighed, Aarhus universitetsforlag
- Mead, George Herbert (1974): Mind, Self & Society, The University of Chicago Press
- Måseidet, A (1976): "Perspektivitet, intensjonalitet, refleksjon", i Haga m.fl. (red), Refleksjon og handling, Oslo
- Nordenstam, Tore (1984): Fra 'er' til 'bør'? Etiske grunnlagsproblemer i pragmatisk perspektiv, Oslo, Solum
- Nørager, Troels (1989): System og Livsverden, Habermas' konstruktion af det moderne, Forlaget Anis, Aarhus, Danmark
- Rasborg, Klaus (1988): Samfundskritik og Normativitet, Rhodos, København.

- Reardon, Betty A (1988): Comprehensive Peace Education, Teachers College, New York
- Rørvik, Harald (1980): Moralsk utvikling og moralsk oppseding, Universitetsforlaget, Oslo - Bergen - Tromsø
- Skjervheim, Hans (1976): Deltakar og tilskodar og andre essays, Tanum - Nordli, Oslo
- SÖ (Skolöverstyrelsen) (1988): "Handlingsplan for skolens internationalisering." i Skolväsendet och vuxenutbildningen, Anslagsframställning för budgetåret 1989/90
- Verdenskommisjonen for miljø og utvikling(1987): Vår felles framtid Tiden Norsk Forlag
- Wiese, Veslemøy (1986): "Feminisme og fredspedagogikk" i Nytt om Kvinneforskning (3/86)
- Øberg, Jan (1983): At utvikle sikkerhet og sikre utvikling, Vindrose, København
- Øfsti, Audun (1976): Språk og fornuft, Universitetsforlaget, Tromsø

