

**Øivind Haaland og Stephen Dobson:
Pedagogen, teksten og selvet - innspill til en postmoderne pedagogikk
Forskningsrapport nr 48, 2000**

Sammendrag	1
Forord	2
Stephen Dobson og Øivind Haaland: Postmoderne pedagogikk - et forslag	2
DEL I: PEDAGOGEN, MAKT OG DISIPLINERING Kjell Sjøberg: Maktspill i Skolen. En drøfting om bruk av makt i lys av det postmoderne	9
Anette Østbu: Hvordan kan eksistensialismen kaste lys over noen pedagogiske grunntema?	14
Berit Bakke Haugen og Anne Karin Elgaaen: Makt og det postmoderne i organisasjoner - en pedagogisk utfordring?	20
DEL II: TEKST, FORTELLINGER OG SANNHET I DET POSTMODERNE Randi Heggland: Hekseforteljing og forfølgning - kva rolle spelte forteljingar om hekser i kampen mot dei?	27
Elizabeth Mihailov: En diskusjon av fantasiensfunksjon i fortellinger brukt i livsluttsfasen.....	39
Ann Kristin Blakstad og Inger Gjerdalen: Alf Prøysen - hva fortelles av fortelleren?	47
Frøydis Heien: Jeg sier hva jeg sier, jeg ser hva jeg ser.....	52
DEL III: SELVET OG DEN USIKRE IDENTITET Frøydis Heien: Selvet og det sublime i kunsten	63
Randi Heggland: Forteljinga om Haugtussa.....	69
Stephen Dobson og Øivind Haaland: Eksistensielle hull og utprøving av selvet; - noen pedagogiske refleksjoner.	83

Sammendrag

Boka handler om hvordan pedagogikkfaget utfordres av det post-moderne. Bidragene spenner over lærerrollen, selvet og tekstens betydning for pedagogikken.

Summary: This books deals with how the post-modern challenge can be met in pedagogy. The contributors take up the role of the teacher, the self and the text-based approaches.

Emneord: Post-moderne pedagogikk, selvet

Keywords: Post-modern education, self.

Redigert av: Øivind Haaland: Førsteamanuensis i pedagogikk. Undervist og forsket i en årekk. Publikasjonene dekker følgende emner: spesialpedagogikk og organisatoriske konsekvenser av reformer, pedagogisk-psykologisk arbeid og kompetanse. Etnisitet, minoritetspolitikk og skole. To –språklighet og selvoppfatning. Post-modernitet, estetikk og pedagogikk. Virksomhetsteori. Ressentiment. Melankoli og Edvard Munch.

Stephen Dobson: Høgskolelektor i pedagogikk. Doktorgrad i Cultural Studies fra Nottingham Trent University. Forsket og publisert i følgende emner: Baudrillard, virksomhetsteori, ressentiment, begrepet omsorg, flyktninger, melankoli og Edvard Munch. Utgitt en diktsamling som heter Flukt.

Publisert på nett av Biblioteket, HiL.

Forord

Begrepet postmoderne er et moteord. Det brukes stadig oftere i debatter på ulike fag og samfunnsområder. Litteratur om postmodernisme og pedagogikk finnes nok, men det er relativt få bøker som behandler spørsmålet i norsk sammenheng. Denne antologien er et lite bidrag i retning av å rette på dette forholdet.

Det innledende essayet presenterer det postmoderne og pedagogikk gjennom en diskusjon av a) makt og lærere; b) tekst, fortellinger og sannhet og c) selvet og den usikre identiteten. De påfølgende bidragene belyser følgende a) maktspill i norsk skole og norske organisasjoner; b) eksistensialisme; c) fortellinger om Alf Prøysen; d) heksefortellinger; e) mennesker i livsluttsfasen og h) estetikk og det sublim

Hensikten med "PEDAGOGEN, TEKSTEN OG SELVET - innspill til en postmoderne pedagogikk" er ikke å lansere et alternativ til den moderne pedagogikk. Det er heller et ønske om å undersøke grenseflater i en situasjon der pedagogikkfagets usikkerhet og åpenhet til mangfold gjør seg gjeldende.

Stephen Dobson og Øivind Haaland: Postmoderne pedagogikk - et forslag

The contemporary debate on the postmodern in philosophy and related areas, suggests that a suitable juncture has now been reached to formulate the boundaries of a postmodern pedagogy. This essay attempts to do this by conceptualising pedagogy as a triangular relationship involving the teacher, the pupil/student and the text/knowledge. A proposal is presented and it must be understood that it is nothing more than a "small narrative". This means that universalist, paradigmatic ambitions are not the goal.

Innledning

Hva er postmoderne pedagogikk? Eller for å stille spørsmålet litt anderledes. Anta at vi i økende grad lever i det som kan kalles, et postmoderne samfunn; hvilke konsekvenser burde en slik erkjennelse få for pedagogikkfaget? I dette essayet, vil vi forsøke å antyde svar på spørsmålet ved å trekke vekslers på erfaringer fra undervisning på mellomfag "pedagogikk og det moderne samfunn" ved Høgskolen i Lillehammer. Hensikten er verken å gi noen detaljert beskrivelse av studieplanen, begrunnelse for pensumlista eller en kronologisk redegjørelse for utviklingen av studietilbudet i den ti-årsperioden det har eksistert. Vi vil nøye oss med å trekke fram noen hovedemer i opplegget. Disse emnene holder nettopp pedagogikkfagets rolle i det "postmoderne" samfunn i fokus.

En moderne forståelse av pedagogikk

Det er mulig å argumentere for at utdanning som fenomen i moderne vestlige land baserer seg på idéen om lærerens nøytrale og objektive rolle og at denne skal bidra til følgende: Å utforme en bestemt type autonomt subjekt og i tillegg formidle og produsere det som kan kalles "fundamental"/ universell kunnskap eller sannhet. Usher og Edwards (1994, s.24-25) sier det f.eks. slik :

"The very rationale of the educational process and the role of the educator is founded on the humanist idea of a certain kind of subject who has the inherent potential to become self-motivated and self-directing, a rational subject capable of exercising individual agency. The task of education has therefore been understood as one of 'bringing out', of helping to realise this potential, so that the subjects become fully autonomous and capable of exercising their individual and intentional agency. Thus education is allotted the task of making people into particular kinds of subject."

Utdanningens mål er å produsere selv-tilstrekkelige, kompetente individer som er i stand til å tilpasse seg og fungere i et moderne samfunn som har individualisme som et av sine hovedkarakteristika. En slik framheving av individet og individualiteten gir også grunnlag for å forstå dominansen av angstforbundende fenomener som ensomhet, fremmedgjøring og "narcissisme" og deres sammenheng med trekk i det moderne samfunn i sin helhet.

Vi vil sitere følgende uttalelse for å understreke at utdanningen i det moderne samfunn også har en oppgave i retning av å produsere og formidle fundamental, universell sannhet:

“Education as a socio-cultural structure and process is, in all its various forms, intimately connected with the production and dissemination of foundational knowledge and therefore with the re-creation and reproduction of differential valuations and hierarchies of knowledge...”(Ibid. s25)

Utdanning i det moderne samfunn er konsentrert om sannhet og kunnskap - en sannhet og kunnskap som det synes å være allmenn enighet om at skal gjelde. Grunnforestillingen er at slike ting, med høy grad av sikkerhet, kan bli utømmende beskrevet og definert ved hjelp av vitenskapelige metoder. Dette synet på subjektet og den “universelle” sannhet og kunnskap står i forhold til troen på et foranderlig, men likevel definerbart samfunn. Det er dette som kan kalles et moderne samfunn.

Utdanningens interesse for subjektet og fundamental kunnskap, kan muligens illustreres med en trekantmodell bestående av elementene “lærer”, “subjekt/elev” og “tekst/kunnskap”. Trekanten bygger videre på Lusted, som hevder at pedagogikk er det fagområdet som retter oppmerksomheten mot den bevissthetsforandring som finner sted i møtet mellom læreren, den som skal lære/eleven og den kunnskapen de produserer tilsammen. (Lusted, 1986):



Figur 1 Hovedelementene i det moderne samfunns utdanningsvirksomhet

I “subjekt/elev” hjørnet, kan vi finne igjen det tema som tas opp i det første av sitatene ovenfor: Utdannelse av autonome og intensjonelle agenter. I hjørnet som betegnes av “tekst/kunnskap”, finner vi den fundamentale kunnskap - ulike kunnskapshierakier og kunnskapsvurderinger. Det andre sitatet ovenfor dekket mao. av dette elementet i modellen.

Den moderne forståelse av lærerrollen er at den skal bidra til å skape et stabilt og klart definert forhold mellom de tre elementene som modellen består av. Et element der subjektet over tid utvikler en akkumulert oppfatning av identitet og denne identitetens tilknytning til et klart definert jeg eller ego. Læreren som legger an på objektivitet og nøytralitet, handler ut fra forutsetningen om at tekstformidlet undervisningsmaterieell spiller en avgjørende rolle i utdanningsammenheng og at den aktuelle kunnskapen som produseres og formidles vil uttrykke universelt tilgjengelig og troverdig sannhet. En sannhet som peker hen mot det Lyotard (1986) har kalt metanarrativer.

En postmoderne forståelse av pedagogikk.

Hvordan rokket, den tidligere så udiskutable, vissheten om holdbarheten i det utdanningsprosjektet som illustreres av “lærer - subjekt/elev - tekst/kunnskapstriangelet”, av det “postmoderne” samfunns framturen? Svaret på spørsmålet er avhengig av hvilken forståelse som legges i betegnelsen det “postmoderne” samfunn. På strukturelt nivå, kan vi hevde at vi konfronteres med framveksten av en “post-Fordiansk” produksjonsmåte. En slik produksjonsmåte er basert på små delvis uavhengige produksjonsenheter hvor arbeiderne i økende grad tilsettes på deltidsbasis og med usikre arbeidskontrakter.(Harvey, 1989) På et ideologisk eller supersstrukturelt nivå, kan vi operere med Lyotards (1986, s.xxiv) betegnelse “an incredulity to metanarratives” siden andre, lokalbaserte, narrativer etterhvert tiltrekker seg større oppmerksomhet og i større grad tilskrives relevans når det blir snakk om legitimitet. Lyotard (1986, s60) hevder: “...the little narrative remains the quintessential form of imaginative invention...”

Flukten fra metanarrativene og dreiningen mot mer fleksible produksjonsmåter kan også kaste lys over argumentet om at det postmoderne handler om fundamental usikkerhet. Dersom det en gang fantes en moderne form for visshet om universelle sannheter og tilhørende sett av normer til å styre menneskelig atferd, konfronteres vi nå av konkurrerende sannhets- og normfragmenter. Om vi følger denne argumenttrekka videre, kunne vi hevde at slik usikkerhet faktisk var forløperen til den moderne vissheten - at det var selve utgangspunktet for moderniteten. Slik kan vi i alle fall lese denne uttalelsen fra Lyotard (1986, s79):

“What, then, is the postmoderne? What place does it or does it not occupy in the vertiginous work of the questions hurled at the rules of images and narration? It is undoubtedly a part of the modern. All that has been received, if only yesterday (mondo, mondo, Petronius used to say), must be suspected. What space does Cezanne challenge? The Impressionists. What object do Picasso and Braque attack? Cezanne’s....In an amazing acceleration, the generations precipitate themselves. A work can become modern only if it is first postmodern. Postmodernism thus understood is not modernism at its end but in the nascent state, and this state is constant.”

Vi vil foreslå at dette utsagnet forstås slik: Postmoderne usikkerhet eksisterte og fortsetter å eksisterer som et virkeliggjøringspotensiale som var forløper til det moderne. Det moderne blir dermed uttrykk for et av de postmoderne alternativer som etterhvert tilskrives status som universell sannhet. Det postmoderne er alltid allerede en del av det moderne. Konsekvensen er at uvisshet bestandig er tilstede som et moment i dannelsen av det moderne og i dets tilbakevending til sin opprinnelige tilstand. Eller for å bruke Thomas Kuhns (1970, s.viii) rammeverk; det postmoderne er den hegemoniske tilstanden til det pre-paradigmatiske i en situasjon der mange paradigmer konkurrerer om å få dominere.

Med hensyn til utviklingen av det utdanningsprosjektet som skal kunne møte usikkerheten som de postmoderne betingelsene representerer, vil vi, i utgangspunktet, hevde at det bare dreier seg om å riste litt på det klart definerte og stabile triangelet for moderne utdanningsrelasjoner. Fundamentet er ødelagt og forrykket på en måte som sender sjokkbølger over både forståelsen av og produksjonen av lærer, subjekt og tekst.

Lærerens postmoderne rolle i utdanningen

Om vi sier at lærerens oppgave i den moderne utdanning er å være en varsom tilrettelegger for utviklingen av uavhengige, kompetente subjekter så, kan vi hevde at det postmodernens inntreden underminerer troen på et slikt prosjekts holbarhet og dessuten sår tvil om dets gyldighet. Forfattere som f.eks. Foucault har undersøkt dette forholdet i ulike sammenhenger.

Selv om Foucault verken har utført undersøkelser av klasserom eller skole så kan nok hans studier av institusjoner slik som asyl, fengsel og hospitalet, sies å ha relevans i denne sammenhengen. Her studerte han hvordan autoritetsfigurer utøver makt og får et indre grep om klient, pasient eller f.eks. elev. De blir disiplinert med fysiske midler, men også med midler av mer psykologisk karakter som f.eks. regler, forordninger og ulike moralbaserte argumenter.

I studien av seksualitetens diskurs, snakker Foucault om “bekjennelses” praksiser. Idéen om dette kan utvides til også å gjelde lærerens rolle i en tid preget av postmoderne uvisshet. Denne uvissheten kan lede til et ønske fra læreren (autoritetsfiguren) side om at elevene (subjektet) skal underlegges en slags “trosbekjennelse” for at autoritetsfiguren gjennom det skal å få makt over dem. Foucault (1978, s62) definerer “bekjennelse” på denne måten:

“The confession is a ritual of discourse in which the speaking subject is also the subject of the statement; it is also a ritual that unfolds within a power relations, for one does not confess without the presence (or virtual presence) of a partner who is not simply the interlocutor but the authority who requires the confession, prescribes and appreciates it, and intervenes in order to judge, punish, forgive, console, and reconcile; a ritual in which the truth is corroborated by the obstacles and resistances it has had to surmount in order to be formulated; and finally, a ritual in which the expression alone, independently of its external consequences, produces intrinsic modifications in the person who articulates it; it exonerates, redeems, and purifies him....”

Med dette trekkes, m.a.o., lærerens motiver i tvil. De farges av spørsmålet om å beherske og ha makt over eleven. Foucault oppfatning kan nok her spores tilbake til Nietzsche (1968) hvor han snakket om følelsen av “vilje til makt” over en annen. Makt i seg selv var ikke den eneste viktige dimensjonen for Nietzsche. I tillegg kom det emosjonelle aspektet, eller det følte grunnlaget for å utøve denne makten. To av hovedtemaene i vår forståelse av det postmoderne kan sies å rammes inn av en slik oppfatning.

På den ene siden, har vi forholdet mellom makt og den underordningen som finner sted mellom lærer og elev. I dette forholdet er den underordnede, eleven, i stand til å vri relasjonen slik at også læreren kan bli tvunget til bekjennelse. Vi har f.eks., ved å dra veksler på en nietzschiansk forståelse av “ressentiment”/krenkelse, forsøkt å antyde hvordan elev og lærer eventuelt kunne yte motstand mot å trekkes inn i skole/dagliglivets vev av “ressentiment”/krenkelse hvor makt/tvang alltid er selve saken.(Haaland and Dobson, 1994) Disse relasjonene involverer imidlertid, på den annen side, emosjonelle

og følelsesmessige aspekter. "Ressentiment" og "vilje til makt" har like mye med disiplinering og kontroll over slike følelser gjøre som det har å gjøre med den aktuelle tvangen.

For å gjenta på en, kanskje, mer konsis måte. De to temaene; 1) veven av makt/tvangs relasjoner som leder til underordningsprosesser satt i sene og levd ut i lærer/elev forholdet og 2) de sansbare følelsene som både knytter seg til slike relasjoner og ofte er den drivende kraft i dem, er etter vår oppfatning viktige for utvikling av postmoderne pedagogikk.

Det er et kort skritt fra idéen om den sanselige makten til påpekingen av hvordan vold har satt sitt preg på utdanning. Dette dreier seg om korporlig avstraffelse som ørefiker og rapp over knokkene, til mer subtile voldsmidler som sinte blikk og den volden som kan ligge i f.eks. spydige bemerkninger.

Den omsorg for elevene som læreren er ment å dyrke, settes i det postmoderne utdanningsperspektivet opp som middel mot den påpekte vold, makt og sanselighet. Omsorg oppfattes i denne forbindelse som noe som står i motsetning til en manipulerende og krenkende lærerrolle.

Det kan hevdes at omsorg, i et moderne utdanningsperspektiv, kommer til uttrykk i lærerens forsøk på å behandle eleven som "subjekt" og ikke som om han/hun var "objekt". I sin søken etter en hensiktsmessig pedagogikk "etter Auschwitz", antydte Adorno at det å behandle en annen som objekt forhindret etablering av omsorgsrelasjoner og at dette i sin tur betydde at det var lettere å agere voldelig mot den andre. Med støtte i Freud, argumenterte han for at voldeligheten er noe som er nedlagt i menneskets instinkter. På den måten vil volden alltid kunne dukke opp til overflaten igjen selv etter fortrenghing. Adorno så m.a.o. ingen utvei til å bli kvitt volden en gang for alle. Hans løsning ble å forsterke opplysningstidens holdning til vold og forfølgelse. I omsorgsforholdet skulle den andre bevisst behandles som subjekt. Et slikt syn kan sies å ha preget den omsorgsfulle lærers moderne pedagogiske prosjekt.

Det kan imidlertid antydes en postmoderne holdning til ønsket om å motvirke vold med omsorg. Denne holdningen er ikke nødvendigvis knyttet opp til en rasjonell, strategisk og fornuftsbasert omsorg for den andre. Vi tenker i denne sammenhengen på Heidegger's forståelse av omsorgens mening. (Heidegger, 1962) Han ser omsorgen som en sinnstilstand, en slags holdning eller i videste forstand stemning. Vi foreslår at denne sinnstilstand forstås som en inkluderende atmosfære som er skapt av en stemning i forholdet til andre.

I dette Heidegger inspirerte perspektivet er omsorgen ikke så mye en konkret, rasjonell og strategisk virksomhet i opplysningstidens ånd. Det perspektivet vi finner igjen f.eks. i offentlige utredninger som slår fast hvordan lærerens holdning til elevene skal være, kan ses som vitendsbyrd om moderne omsorg. I steden for dette så forsøker det postmoderne synet på omsorg å fange eller snarere å oppfatte den atmosfæren av omsorg læreren uttrykker i sin pedagogiske gjerning. Et eksempel på dette kan man finne igjen i den måten en bestemt lærer formidler en stemning av f.eks. besluttsomhet når han framstiller et emne. Eller det kan komme til uttrykk gjennom den omtanke og tålmodighet en lærer viser når han legger til rette vanskelig stoff for elevene. Slike stemninger gir samtidig indikasjoner om hvordan læreren har det. I Heideggers terminologi kommer en sinnstilstand til syne gjennom "how one is, and how one is faring". (Heidegger, 1962, s173)

Oppsummeringsvis så kan altså læreren i et moderne perspektiv ses som en varsom velgjører som har omsorg for andre på en fornuftig og strategisk måte. Det postmoderne perspektivet forstyrrer og fordreier grunnlaget for et slikt prosjekt. Læreren synes i større grad å ha "vilje til makt", å kreve "bekjennelser" og å bruke voldelig tvang både i fysisk og psykisk forstand. Omsorg som en stemning preget av omtanke og tålmodighet, representerer en postmoderne motvekt mot slik vold. Lærergjeringen i postmoderne utdanning berøres derfor, etter vår oppfatning, av et antall problemområder som står i forhold til hverandre; "vilje til makt", bekjennelser, vold og omsorg.

Vi skal nå skifte tema og rette oppmerksomheten mot det moderne synet på teksten og overveie hvordan dens ambisjoner om universell sannhet blir fordreid av framveksten av det postmoderne.

Et postmoderne syn på utdanning og forholdet til tekst og kunnskap

Usher og Edwards har som nevnt, argumentert for at det moderne utdanningsprosjektet er bygget på ønsket om å produsere og spre grunnleggende universelt, godtatt, hieraktisk oppbygd kunnskap. Det har m.a.o. blitt framstilt et bilde av verden (Wittgenstein, 1974) hvor utsagns referanse til verden bygger på en korrespondanseteori om sannhet. I dette perspektivet legges det vekt på den tekstbaserte kunnskapens forrang som instrument for en slik oppgave. Vi kan illustrere dette med den vestlige kulturfæres innsats for

Øivind Haaland og Stephen Dobson: Pedagogen, teksten og selvet - innspill til en postmoderne pedagogikk. Forskningsrapport nr 48, 2000.

å utvikle lese, skrivekyndighet og boklig lærdom hos den oppvoksende slekt. Innsatsen kan føles i vekten av de pensumbøkene et barn, til daglig, bærer til og fra skolen. Det postmoderne synet på teksten utfordrer den tilsynelatende usvikelige troen på at grunnleggende sannhet kan formidles på en tekstbasert måte. Det har blitt lansert en rekke angrep.

For det første så har forfattere som f.eks. Derrida, stilt spørsmål ved både om en logosentrisk framstilling av selvet og universell sannhet er mulig å få til på tekstlig basis. Han har hevdet at Rousseaus ambisjon med "Essay on the Origin of Language" var å forsøke å overbevise leseren om at et naturlig, før-sosialt og spontant selv kan formidles i tekst. Derrida (1976) dekonstruerer den slags forsøk ved å argumentere med at forfatteren alltid vil være utsatt for "forskjellighetens spill"; d.v.s. at den meningen som kan leses ut av en tekst alltid vil være forskjellig og forsinket i forhold til den meningen som ble lagt inn. Vi kan si det på en annen måte; sannheten og selvets tilstedeværelse i teksten er mer en illusjon enn en realitet. I stedet for Webers "rasjonalitetens jernbur", stiller Derrida opp en slags "tekstens jernbur", den meningen som alltid er forrykket i tid og som vi aldri kan unnsnippe annet enn på illusorisk måte.

En konsekvens av dette er en bestemt type vold. Det er ikke lenger lærerens og elevens spill for å skape og formidle en definert avsluttet sannhet som settes i fokus. Tvertimot så er det tekstens lek med lærer og elev som tvinger dem begge til å "bukke" for den vedvarende tvangen som ligger i "forskjellighetens spill". Det må innrømmes at det ligger en form for frihet i denne kontinuerlige muligheten til å forrykke mening, men likevel, det er teksten som setter grensene for sånne spill. Eller, for å si det anderledes, det er et element av vold knyttet til eleven og lærerens forsøk på å stoppe "forskjellighetens spill" og gjeninnføre "det ene og det selvsamme". Når det kommer til stykke er de imidlertid dømt til å misslykkes siden varierende tekstlige meninger fortsatt vil florere.

Den kontinuerlige meningsdekonstruksjon- og rekonstruksjon er grunnlaget for det andre angrepet på den tekstbaserte meningens forrang og den universelle sannhets gyldighet. Vi har allerede berørt Lyotard og hans vending i retning av å legitimere kunnskap gjennom narrative strategier. Narrativer kan alltid omskrives eller gjenfortelles på stadig nye måter. Forfatteren John Berger f.eks. har i trilogien "Into their labours" og spesielt i den første boka "Pig Earth" (1988), fortalt historier om en landsby i Frankrike. * Han skrev fortellinger om ulike personer og hendelser i denne bestemte landsbyen. Siden har han fått brev fra folk i landsbyer over hele Frankrike som har hevdet: "Du skriver jo om oss." Berger trekker den slutning av at det i alle fall er mulig å snakke om et erfaringsgrunnlag som til en viss grad er felles for "peasant communities". Siden en historie har både en begynnelse, et midtparti og en avslutning, er den alltid åpen for refortolkninger hvor tilhøreren bygger inn synspukter basert på egne erfaringer. I denne sammenhengen anvendes og synliggjøres en bestemt isenesettelse av tilhøreren versjon av historien.

Fra pedagogisk synsvinkel kan konsekvensen av dette være at læreren bør presentere kunnskapen i form av narrativer; en fortelling om jordas geografiske historie, en fortelling om nasjonen og en fortelling om samfunnet. Fortellingen om produksjon og konsum av kunnskap ville være relevant for naturfagene; fortellingen om mennesket fra embryo til fullt utvokst, selv fortellingen om matematikk inneholder en utvikling fra enkle tallbegrep til trigonometri, algebra o.s.v.

Det narrative perspektivet med begynnelse, midtparti og avslutning kan nok ses som det moderne prosjektets forsøk på å skape orden i en ellers kaotisk virkelighet. Dette ville imidlertid være å undervurdere narrativenes modellerende natur. Ta f.eks. Rousseaus ambisjon i det selvbiografiske arbeidet "Bekjennelser". Den teksten har ofte blitt trukket fram i debatten om postmoderne pedagogikk. Rousseau presenterer i beste fall bare en versjon av de hendelsene og erfaringene han mener er viktigst for leseren. Ved å presentere denne versjonen så styrer han leseren mot andre fortolkninger som han ønsker å framheve. Meningen blir valgt på narrativt grunnlag og samtidig forrykket.

Alt dette betyr at den narrative konstruksjonen av sannheten og selvet alltid er åpen for tekstlig meningsspill. Dette spillargumentet er dannet på grunnlag av Wittgensteins(1963) arbeid om språkspill. Bruken av språk trekker fram "livsformer" som står i forhold til den aktuelle språkbruker. Språkspillene er like mangfoldige som "livsformene". Den senere Wittgensteins arbeid med språkets pragmatisme står i motstening til troen på universelle metoder og en essens som kan formidles fra lærer til elev. Språkbruksregler som formidles i kontekstavhengige situasjoner kan det alltid stilles spørsmål ved, de kan forrykkes eller tas som taus tilstedeværelse. Tekster som spilles etter reglene som gjelder for den situasjonsbestemt praksis, er en tredje måte som idéen om fundamental kunnskap og sannhet kan imøtegås på.

* Berger finner kilder til tittelen "Into their labours" i blant annet Bibelen: "Others have laboured and ye entered into their labours." (John 4:38)

Øivind Haaland og Stephen Dobson: *Pedagogen, teksten og selvet - innspill til en postmoderne pedagogikk.*
Forskningsrapport nr 48, 2000.

Et fjerde angrep på den fundamentale sannhet, trekker inn den måten bilde-baserte medier utøver et økende press på produksjon og spredning av kunnskap. Den hierarkiske forrang som tillegges teksten, blir m.a.o. problematisert av billedbaserte mediers måte å formidle kunnskap på. Dette berører ikke bare hvordan bilder dominerer og synes å fortrenge teksten. Det handler også om bilde-basert kunnskaps "forførende" egenskaper. Betrakteren "forføres" til å tro at det er en "sann" avbildning av hendelsene som presenteres. Baudrillard(1988) har vært en framtrødende talsmann for slik "forføring". Hans betegnelse er "hypervirkelig" produksjon og konstruksjon av virkeligheten. Det "hypervirkelige" som utvilsomt henspiller på betegnelsen surreal(isme), manipulerer opprinnelsen til de bildene som presenteres for betrakteren. Verken lærer, elev eller person(ene) som er ansvarlige for bildene kan være helt sikre på at det er den virkelige hendelsen som formidles.

Oppsummeringsvis kan vi si at det postmoderne utdanningsprosjektet trekker i tvil tekstens, kunnskapens og sannhetens universalitetskrav. Dette gjøres ved hjelp av ihvertfall fire strategier; forrykking av mening uttrykt i tekst, den narrative konstruksjonen og spredningen av kunnskap, språkspillet og livsformenens pragmatisme og den bilde-baserte kunnskapens forførende egenskaper.

De påfølgende essayene er for det meste eksempler med vekt på konstruksjon og spredning av kunnskap gjennom narrativer. Dette valget er ikke gjort fordi vi regner argumentasjonen om forrykking av mening, språkspill og bilder som uvesentlig. Alle fire synspunktene står i forhold til hverandre og når vi legger fram den narrative strategien så spiller vi nødvendigvis også på de andre formene for meningsdannelse. På den måten kan en fortelling f.eks. være bilde-basert og ha undertekst på et fremmed språk som fortolkes ulikt og i forhold til konsumentens eller elevens egen livsform.

Postmoderne pedagogikk og spørsmålet om selvet og identiteten

Dannelsen av selv og identitet er, i det moderne prosjektet, tett forbundet med den humanistiske idé om et rasjonelt og autonomt vesen. Eksempel på Usher og Edwards påpeking innledningsvis, kan vi finne i f.eks. G. H. Meads(1962) teori om selvet som en enhet av "I" og "Me". Et barns selvoppfatning skapes gjennom symbolske interaksjonsprosesser med andre. Dette betyr at selvet alltid er åpent for tilpassinger bestemt av kontekst, hendelsesforløp og tilstedeværelsen av "signifikante" andre. Uansett så er, imidlertid, en slik åpenhet mot postmoderne flyktighet, begrenset av oppfatningen om at et stabilt selv dannes. Innholdet i dette selvet kan endres, men selvet som system oppretholdes over tid. Det er nettopp dette stabile og vedvarende selvsystemet som postmoderne pedagoger stiller spørsmål ved, og på samme måten som i spørsmålet om tekstens forrang har angrepene kommet på flere fronter.

Først bør det bemerkes at selvet ikke bestandig er så rasjonelt som Mead syntes å anta. Han var opptatt av selvet som en kognitiv enhet. Han framholdt muligens et sånt syn for å distansere seg fra James som vektla de "følte og emosjonelle" aspekter ved selvet. Vi kan hevde at Mead og de som står inne for den moderne versjonen, ønsker å avskrive estetisk erfaring som moment i dannelsen av selvet.

Det estetisk funderte selvet kan, derimot, ses i den postmoderne insistering på at hvert individ utvikler sin egen "livsstil" - et begrep som vi nok engang kan spore tilbake til Nietzsche, men også til poeten Baudelaire. Begrepsinnholdet er bestemt av en oppfatning om at individet må motstå massesamfunnets ensrettende tendenser (Adorno). Hvert individ utformer/"styler" et selv slik de ønsker at ens framtoning skal være d.v.s. at både å følge og distansere seg fra moter blir viktig. Simmel (1978,1990) studerte dette i sine berømte essays om moter og om storbyen.

Hovedpoenget er, imidlertid, at individet ikke i så stor grad utvikler en rasjonalitet som det det utvikler et "estetisk perspektiv". Det kan se ut som om det 17. og 18. århundredes "romantiske selv" og spørsmålene om det vakre og det sublime, vekkes til live. Dette "romantiske selvet" er motsvar til eksistensielle spørsmål og eksistensiell tvil. Når "gud er død" (Nietzsche) så ses det som en konsekvens av at vi i økende grad preges av et rasjonalistisk verdensbilde og av en byråkratisk/vitenskaplig livsform (Weber). I denne situasjonen har det estetiske blitt en kilde til "mening" i en ellers "meningsløs verden". Nietzsches (1967, s141) slagord for dette var at "existence and the world seem justified only as an aesthetic phenomenon". Å dyrke estetisk erfaring var å tillate "primordial joy experiences even in pain". Med dette foregriper muligens Nietzsche ønsket om å ta inn over seg erfaringene fra et århundrede ødelagt av krig og uhyrligheter slik som Auschwitz. Det gjør det letter å forstå hvorfor forfattere har lagt sånn vekt på det sublime i forsøkene på å bearbeide erfaringer fra slike smertefulle hendelser.

Poenget for vår diskusjon er imidlertid bare at det postmoderne synet på selvet framhever estetisk erfaring, og ved å gjøre det forrykker og ryster det den moderne oppfatningen om et rasjonelt selv. Av dette følger at postmoderne pedagogikk legger større vekt på estetiske dimensjoner i selvet.

Et annet angrep på det rasjonelle, autonome og intensjonale selvet fokuserer ikke individenes ødelagte livsvilkår (Adorno), men på grunnlaget for forestillingen om et selv med et intensjonelt senter. Det har blitt argumentert med at selvet faktisk mangler senter som det fast og overbevisende kan definere som sitt eget. Et typisk eksempel på et slikt syn kan finnes hos Lacan (1977) og hans velkjente arbeid om speilfasen i spebarnets utvikling. Spebarnet som holdes av en av foreldrene foran et speil mistolker og tror at speilbilde er det samme som det selv. Det antar feilaktig at det er en enhet som er i stand til å bevege seg på en intensjonell måte. Spebarnet har blitt løftet til speilet av en av foreldrene som dermed er ansvarlig for at barnet oppfatter seg som mer helt og autonomt enn det er dekning for. Lacan argumenterer for at slike erfaringer er indikasjoner på at barnets oppfatning av "jeg" og "selv" alltid kommer fra en ekstern kilde - det være seg bekreftelser gitt av en annen person eller strukturer som blir inpodet gjennom bruk av lingvistiske termer som "jeg er.....". Lacan trekker den slutningen at en persons oppfatning av "selv" er basert på et "jeg" som er lokalisert et annet sted. Sagt på en annen måte; jeget er ikke "jeg tenker derfor er jeg", men "jeg tenker hva/hvor jeg ikke er". Det kartesianske selvet er desentrert fra begynnelsen av. Begynnelsen referer i denne sammenheng til de tidlige danningserfaringene i "speilfasen".

Lacans syn kan sies å ha viktige implikasjoner for pedagogikk. Det sår tvil om holdbarheten i det humanistiske prosjektet som er basert på å kultivere "selv" med stabil og konsistent indre "identitet". Isteden synes selvet å være avhengig av ytre kontekstuelle forandringer så som mennesker, lingvistikk og tilgjengelige kulturelle elementer. Det dreier seg ikke om kultivering av et individ med en unik "livsstil", men snarere om å bevege det pedagogiske prosjektet i retning av å studere vanlige strukturer som språkbruk og menneskeskapt objekter - slike fenomen som bestemmer menneskelige erfaringer. Der romantikerene kunne ha angrepet et rasjonelt syn på dannelsen av selvet ved å vektlegge det unike individets forrang, trekker Lacan i tvil selve oppfatningen om det unike sentrerte individet.

Uansett så har det romantisk-estetiske og Lacans strukturdannede selv det til felles at de representerer angrep på oppfatningen om et rasjonelt selv med et intensjonelt autonomt senter. Begge retningene innfører usikkerhet og foranderlighet i teorien om selvutviklingen - usikkerheten i tilknytning til estetiske erfaringer (romantisk syn) og usikkerheten tilknyttet inpodning av ytre lingvistisk, kulturell og mellom-menneskelig interaksjon (Lacans syn). Begge retningene gjør m.a.o. "desentrert estetikk" til et anliggende for pedagogikken. En slik "desentrert estetikk" er en slags parallell til det surrealistiske prosjektet som trakk veksler på den freudianske innsikt om at fortrenge ubevisste erfaringer plutselig kunne dukke opp i bevissthets og realitets sfæren.

Avslutning

Det kan nå være på sin plass å summere opp de problemområdene som vårt forslag til postmoderne pedagogiske prosjekter, bør konsentreres om. Det tar utgangspunkt i triangelet "lærer", "tekst/kunnskap" og "subjekt/elev" (fig.1). Vi har pekt på en rekke problemfelt tilknyttet hvert av hjørnene i trekanten. Problem som er beskrevet i tilknytning til et av hjørnene står i forhold til de som er beskrevet i andre hjørner av triangelet. Dette betyr at spørsmålet om f.eks. "lærer og vold" må trekke veksler på det som er sagt om f.eks. tekst/bilde og om kultivering av eller motstand fra et desentrert selv. Vi kan mao. forestille oss at mange sammensetninger av de forskjellige emnene fra de ulike hjørnene av trekanten aktualiseres når et problemområde fokuseres. Hensikten med de påfølgende essayene i denne samlingen er nettopp å utvikle og presentere noen slike sammensatte problemområder.

Det postmoderne kan som vi har påpekt, aldri utformes som alternativ til f.eks. det moderne pedagogiske prosjektet. Det som under tvil og med karakter av tilsnikelse, kunne kalles den postmoderne debatten, rommer imidlertid grunnleggende kritikk av og klare ankepunkter mot, sentrale moderne idéer. Vi har forsøkt å trekke fram noen av de kritikk-punktene som vi mener kan ha relevans i pedagogisk sammenheng. Vårt forslag til postmoderne pedagogisk prosjekt sikter m.a.o. ikke mot å utvikle en alternativ modell. Forslaget er snarere en opplisting av en rekke tema/problem-antydninger som vi mener at pedagoger og pedagogikkfaget burde undersøke nærmere i forskningsprosjekter. Tema/problem-antydningene er formulert stikkordsmessig, og vi har gruppert dem under de tre overskriftene: Lærer, subjekt/elev og tekst/kunnskap.

Stikkordsmessig oversikt over tema/problem-antydninger for "postmoderne" pedagogiske undersøkelser

lærer

disiplinering/vold

vilje til makt

Øivind Haaland og Stephen Dobson: Pedagogen, teksten og selvet - innspill til en postmoderne pedagogikk. Forskningsrapport nr 48, 2000.

bekjennelses-tvang
omsorg som "stemning"

tekst/kunnskap

forrykkelse av mening uttrykt i tekst
den narrative konstruksjon og spredning av kunnskap
språkspill og livsformer
bildebaserte medier, "hyperreelle" erfaringer

subjekt/elev

de-sentrert selv
estetisk selv

Litteratur

- Baudrillard, J.: America. Verso Books: London, 1988.
Berger, J.: Pig Earth. Hogarth Press: London, 1988.
Derrida, J.: Of Grammatology. John Hopkins University Press: Baltimore, 1976.
Foucault, M.: The History of Sexuality. An Introduction. Penguin Books: London, 1978.
Haaland, Ø. and Dobson, S.: The Pedagogics of Ressentiment. Lillehammer College Publication: Lillehammer, 1994.
Harvey, D.: The Condition of Post-modernity. Polity Press: Cambridge, 1989-
Heidegger, M.: Being and Time. Blackwell: Oxford, 1962.
Kuhn, T.: The Theory of Scientific Revolutions. University of Chicago Press: Chicago, 1970.
Lacan, J.: The Mirror Stage as Formative of the Function of the I. I, *Écrits, A Selection*. Routledge: London, 1977.
Lusted, D.: Why Pedagogy? In, *Screen*, 27(5), p2-14, 1986.
Lyotard, J-F.: The Postmodern Condition: A Report on Knowledge. Manchester University Press: Manchester, 1986.
Mead, G.H.: Mind, Self and Society. Chicago Univ.: Chicago/London, 1962
Nietzsche, F.: The Birth of Tragedy and the Case of Wagner. Vintage Books: New York, 1967.
Nietzsche, F.: The Will to Power. Vintage Books: New York, 1968.
Simmel, G.: Storbyen og åndslivet. I, D. Østerberg (red): Handling og Samfunn. Pax: Oslo, 1978.
Simmel, G.: Mote. I, *Sosiologi idag* nr 2, 1990
Usher, R. and Edwards, R.: Postmodernism and Education. Routledge: London, 1994.
Wittgenstein, L.: Tractatus Logico-Philosophicus. Routledge: London, 1974.
Wittgenstein, L.: Philosophical Investigations. Blackwell: Oxford, 1963.

DEL I: PEDAGOGEN, MAKT OG DISIPLINERING

Kjell Sjøberg: Maktspill i Skolen. En drøfting om bruk av makt i lys av det postmoderne

Preludium

Det var en av disse med utenlansk-inspirert navn; Roger, Edgar, André eller Charlie. I mitt essay velger jeg å kalle ham Roger. Han var utplassert i et fosterhjem hos en familie på landet. Barnevernet i byen han kom fra, hadde tydelig en klar oppfatning av at dersom det luktet nok fjøs i nærmiljøet, var alt såre vel. Men det var ikke slik.

Mitt første møte med pjokken var på skolen for ganske mange år siden et sted på landet. Han skulle begynne i 4. klasse, og jeg var satt til å være hans klassestyrer. Han kom direkte fra et barnehjem, der han siste uka hadde klart å knuse vinduer for en halv årslønn. Begge var vi nye ved skolen, og sikkert like spent på hva vi gikk til.

Ved skolestart fikk jeg forelagt min timeplan som klassestyrer i 4. klasse. Jeg fikk beskjed om at det var en elev med spesielle vansker i klassa, men det skulle jeg ikke ta så tungt. Rektor hadde satt opp en erfaren spesialpedagog til å ta alle enetimene. Gutten skulle med andre ord ut av klassa i alle matte- og norsktime. Jeg var ny og hadde følgelig ingen kommentar til opplegget. Første time åpnet med guttens

turnøvelser på kateteret og i kart-stativet, som til slutt endte som gulvmøbel. Det var ikke vanskelig å skjønne at her trengtes drastiske virkemidler, og jeg stolte på at tiltak i enetimene ville gi resultater. Erfaringene etter fire år sammen med gutten satte spor og tankene igang - særlig når man begynner å reflektere over hva som egentlig skjedde. I min refleksjon har Peter Høegs bok «*De få utvalgte*» gitt meg utrolig mye. Når jeg leste om Peter, August og Oscar var det vanskelig å få min elev ut av hodet. Mot barn brukes ulike former for makt, og de reagerer forskjellig under makten. De fleste klarer seg godt, men noen bukker under, som Oscar gjorde i Høegs bok. I mitt essay tar jeg utgangspunkt i denne «Roger'n i kroken», som enkelte pedagoger vil kalle ham, og se på hvordan skolen tok imot en elev med spesielle problemer.

Først skal jeg belyse det postmoderne. Jeg går inn i maktbegrepet til Foucault, som behandler makt som en kontroll av fornuften. Deretter belyses Nietzsches vilje til makt, som for meg er en enhet i kropp og tanke. I teksten skal jeg gi mine refleksjoner rundt en spesiell elevs opplevelser av makt i skolen.

Det postmoderne

Det ser ut som om samfunnet har endret seg dramatisk de siste 20 - 25 årene. Samfunnet er blitt mer fragmentert, og de tradisjonelle normene ser ikke lenger ut til å være gjeldende. Skolens lærere hadde alle vokst opp i den moderne tid, og var nok opptatt av å overføre den moderne tradisjonen til neste generasjon. Lite ante vi om de postmoderne strømningene i tiden. Som kolleger var vi nok forskjellige, men den største forskjellen lå i hvordan vi så på elevene. For noen var elevene passive objekter som kunne formes til samfunnsnyttige borgere, mens for andre - inklusiv meg selv - var elevene aktive subjekter med rett til et eget liv. En diskusjon om skolens pedagogiske plattform tok vi ikke.

Rousseau ansees for å være en av grunnleggerne for den moderne tid. Rundt 1760 setter Rousseau barnet i sentrum. For ham er barnet et naturmenneske i sivilisasjonen. Det pedagogiske problem blir da å bevare det naturlige i barnet. Det vil si å forme natur og kultur i barnet i stedet for å kultivere det gjennom å undertrykke dets kultur (Nafstad, 1993, s. 257). Jeg ser det slik at dermed blir også barnet - det vil si mannen - et subjekt. Dette subjektet ser ut til å være dominerende i lang tid framover. Men i etterkrigstid ser det ut til å skje en endring. Da blir også kvinnene en del av samfunnets subjekt, og fra 70-tallet er man kommet over i en tid med postmoderne strømninger. Ikke bare er kvinnene blitt en del av subjektet, men det synes å være i konstant forandring. Dessuten synes den postmoderne oppløsning og totale relativisme å ha erobret subjektet (Ida Blom, s. 138 - 143). Det betyr at i det postmoderne er det individualismen som kan lettere rå.

Det postmoderne i tenkningen er ikke bare en teori, men en analyse av reelle forandringer i vanlige menneskers dagligliv. Grunnleggende ulike livsmønstre, kunnskapsformer og norm-sett støter sammen eller lever side om side i det vestlige industri- og forbrukersamfunn. Postmoderne tenkning forsvaret dette mangfoldet og oppfatter det som en positiv tilstand. Postmodernismen er ikke bare en estetisk ideologi som kjenner ubehag ved entydige og almenne moralske forpliktelser. Dens tenkning bekjemper alle dem som ønsker seg et hegemoni for absolutte sannheter. Ethvert hegemoni er et overgrep fordi almene sannheter ikke finnes. Monoteismen er ikke lenger rådende, og man betrakter det polyteistiske samfunn som en virkeliggjort utopi (Eriksen, 1990, s. 39). Den postmoderne tenkningen prøver å forstå og beskrive den nye forbindelsen mellom elitekultur og massekultur. Den foretrekker variasjonsbredde framfor enhet, og den postmoderne diskursen er ikke kontrafaktisk og styrende. Den tar ikke parti for en skjult sannhet eller et endelig svar, men utvikler en fenomenologi om den daglige livsverden som ikke en gang i tankene lar seg friste til tvangsmessig uniformering. Postmodernismen gir avkall på de moderne prinsipp-sannheter, som gir inntrykk av å kunne bedømme alle utsagns gyldighet utenfra. Den har mistet forbindelsen med modernitetens fornuftsgud - guden som vokter de hellige forestillingene om en eneste sosial rettferdighet, en målrettet vitenskapelig utvikling, et velgjørende teknisk framskritt eller en forstandig etisk funksjonalitet. Den vil avsløre den ideologiske stormannsgalskapen som ligger i troen på at alt bare skal foreligge i én gyldig utgave. Det finnes mange sannheter, mange språkspill og mange virkeligheter uten at man kan anta eksistensen av en skjult, grunnleggende enhet, eller fantasere om en mulig rasjonell konsensus. Mens moderniteten vil fange den rene og enestående sannheten, avviser postmodernismen tvangstanken om en usynlig sannhet som skal kunne besvare alle spørsmål (Eriksen, 1990, s. 45 - 47). Vi skal gå tilbake til skolen og finne ut av hva slags sannhet som rådet, og se hvilke konsekvenser det fikk. Men først litt forskjellig syn på makt.

Foucaults makt

Læreren som skulle ha Roger i enetimene gav klar beskjed om at han var personlig kristen. Det betydde at han hadde funnet sannheten - hele kroppsspråket bar preg av at han var innehaver av det Lyotard kaller «den store fortellingen» - og var en typisk representant for den moderne tid. Han visste hva som var rett og

Øivind Haaland og Stephen Dobson: Pedagogen, teksten og selvet - innspill til en postmoderne pedagogikk.

Forskningsrapport nr 48, 2000.

galt, sant og usant, og hadde sikkert meninger om hva som var best for Roger. Med kraftige briller som forstørret øynene, kunne blikket drepe på ganske lang avstand. Hans kroppsspråk forkynte at her krevdes full lydighet og underkastelse. Ellers ventet sanksjoner og straff. Det var tydelig at her sto disiplineringen i høysetet, og det var makta som rådde.

Den franske idehistorikeren og filosofen Michel Foucault har skrevet «*Galskapens historie*» og «*Det moderne fengsels historie*». I den første boken gir han en beskrivelse av hvordan de gale blir behandlet i Europa fra middelalderen og fram til våre dager. I kapitalismens og opplysningstidens ånd er det fornuften som skal råde - de gale har ingen plass og må innesperres. Men ikke bare de gale, også fattige, fritenkere, dagdrivere, umulig ungdom og kriminelle blir sperret inne. Vitenskapen blir fornuftens redskap og ufornuften må utestenges.

I den andre boka tar han opp fengslets - eller overvåkningens og straffens - historiske utvikling. Overgangen fra pinsler til fengsel er en overgang fra en form for maktutøvelse til en annen. Fengslet ble løsningen og et symbol for den type disiplinering og overvåkning som vokser fram. Vi får etter hvert utviklet strategier, teknikker og mekanismer som vokser ut over fengslene, og der også skolen blir en sentral del i disiplineringsprogrammet. Han viser at det ikke primært var forseelser og regel- eller lovbrudd som opptok de disiplinerende institusjonene. Disiplineringen er noe langt mer enn straffeforfølgelse - det er en sosialisering til det «normale». Kunnskapen som gir denne makten retning er spredt i hele det sosiale system som omgir oss.

Skolens form og organisering er viktigere enn innholdet, og det er utviklet en rekke teknikker i skolen for å disiplinere elevene. For Foucault er dette å bruke makt, og denne makten kan lettest studeres ved å observere motstanden mot makt. Slike motstandskamper er ofte umiddelbare. Man kjemper ikke mot en «hovedfiende», men mot den umiddelbare fienden. Foucault ser for seg tre slike kamper. Det ene er kampen mot etnisk, sosialt og religiøst herredømme; og det andre kampen mot ulike former for utbytting. Det tredje er kampen mot det som binder individet til seg selv, og på den måten gjør at vedkommende underkaster seg andre. For å utøve slik makt, kreves kunnskaper om menneskets indre tanker, dets sjel, og få det til å avsløre sine innerste hemmeligheter. Det innebærer kunnskap om samvittigheten og evnen til å styre den. En slik makt er bygd inn i stats-apparatet. Det snakkes da om en slags «dobbelbinding», en maktstruktur som både er totaliserende og individualiserende. (Sand og Walle-Hansen, 1992, s. 78, 79).

For ham er makten overalt makt er ikke en institusjon, eller en struktur eller en besittelse. Den er navnet vi gir en kompleks strategisk situasjon i et spesielt samfunn. (Sarup, 1983, s. 89/97) For Foucault oppstår makt ved hjelp av kunnskap om individet. Normalisering og disiplinering av mennesker skjer via maktmekanismer med direkte innvirkning på kroppen. Det konstrueres en rekke normaliserende teknikker som korrigerer og ensretter individets atferd. I tillegg gir disse teknikkene individene en individualitet ved at det samles kunnskap om den enkeltes særegenheter og framgang. På den måten betinger kunnskap om makt hverandre gjensidig. (Vestens tenkere, bind III, s. 410, 411).

Nietzsches makt

Det kan tolkes at Friedrich Nietzsche hevder at det finnes bare en avgjørende drift eller kraft som gjennomsyrrer hele universet, og det er viljen til makt. Denne viljen til makt styrer alt annet. I universet finnes det en ubevisst maktvilje, og det er den som taler eller bør tale gjennom mennesket. Dersom det skjer, våger vi med god samvittighet å strebe etter mest mulig makt. På den måten vil vi ikke bare tjene opprettholdelsen av menneskeheten, men medvirke til å skape noe enda høyere - overmennesket som uttrykk for den høyeste makt. De edle mennesker stoler på sine instinkter og utfolder sitt maktbegjær uten å blir rå og ødeleggende. Det blir man når man skjuler eller undertrykker sin vilje til makt. Det frie, sunne og sterke menneske sublimerer sin maktvilje til kultur, mens det dekadente, syke og svake menneske finner kompensasjon for sin avmakt i lave, nedbrytende handlinger. (Hultberg, 1967, s. 45 - 47).

Nietzsche bruker begrepet makt i tre forskjellige betydninger. For det første kan makt brukes som uttrykk for den almene energi som gir seg utslag i alle slags handlinger. For det andre kan den være uttrykk for fornuft, selvkontroll og overvinnelse av de rå drifter, eller for det tredje den dagligdagse betydningen - makt mot andre. For Nietzsche er dette en indre, drivende energi, som er positiv. Det er en skapende kraft som er tenkt å manifestere seg. Det absolutte er i kamp med seg selv. Men denne kampen utkjempes i den empiriske verden, og er i seg selv skapende. Hele verden slik vi ser den, er et resultat av den indre dialektikk som finnes i viljen til makt. Viljen splittes opp i en rekke enkeltviljer som kjemper med hverandre. I det enkelte menneske finnes en splint av den evige vilje, og deres innbyrdes kamp er den produktive, fremadvirvende kraften.

Maktviljen kjemper også i det enkelte menneske. Den deler seg blant annet opp i fornuft og lidenskap, men da fornuften representerer den høyeste makt, vil den alltid seire i det lange løp. Nietzsche beundrer to mennesketyper. Den ene er det rå, brutale, eller syke og svake maktmenneske som hensynsløst tvinger andre inn under sitt åk. Den andre er åndspersonligheten som til det ytterste gir avkall på verdslig innflytelse og oppnår full kontroll over seg selv. Han dyrker simpelthen energien, den skapende kraften, enten den vender seg innover eller utover. (Hultberg, 1967, s. 53 - 55). Jeg skal nå reflektere rundt de ulike formene for makt som kom til syne i skolens hverdag.

Postill

I Foucaults perspektiv innordnes elevene ved hjelp av regler og disiplinering et system tilpasset samfunnet. Roger hadde nok opplevd institusjonene som fengsler - det var kanskje en av grunnene til at han ekspederte vinduer for en halv årslønn før han forlot spesialskolen for vanskeligstilte barn. Han startet sikkert sin karriere på ny skole med mye skepsis, og hodet hans var nok fullt av spørsmål. Spørsmålet alle elever stiller seg hver høst er: Hvilke lærer får vi i år?

Han skulle ut av klassa mens de andre hadde norsk og matte, og ha sine timer på et lite grupperom sammen med sin spesialpedagog. Det gikk greit noen uker, men så skar det seg fullstendig. Det ble en selsom opplevelse. Jeg glemmer den aldri. Etter en ene-time kom gutten brautende ut av rommet, øynene lyste, og med bare tennene flerret han et stort stykke av ytterdørens treverk. Han bante og svor så hele skolegården hørte, at slike timer skulle han aldri mer ha. Jeg prøvde å ta meg av gutten, fikk roet ham ned og lovte å prøve å finne en løsning på problemene. Det endte med at jeg skulle ta meg av villstyringen i enetimene, mens den andre læreren skulle ha klassa. Vi skulle få mange gode stunder sammen.

Når man reflekterer over reaksjonen, er det nærliggende å se til Foucaults makt. Roger hadde møtt en person som hadde funnet sannheten. Han var en typisk representant for den moderne tid. Han var personlig kristen, og for ham lå nok makten i de foldede hender. Mye tydet på at for ham var skolen en katedral der man forkynte Guds ord og formidlet kunnskap.

Ved hjelp av ulike tiltak skulle Roger disiplineres. Alle mulige teknikker ble benyttet for å få gutten til å bli «normal». I det lille rommet for spesialundervisning hadde læreren den fulle kontroll. Han hadde kunnskap om gutten, dvs han hadde lest gjennom alle rapportene, og kjente hele hans rulleblad. I journalen stod det nok «normalt begavet», men det var så mye annet. Gutten kunne ikke lese og skrive ennå - og dessuten oppførte han seg ikke som andre. Han var med andre ord ikke «normal» - det måtte derfor settes inn tiltak slik at han ble det. Det viktigste tiltaket var ene-timer.

Roger skulle sperres inne på et lite rom. Pedagogen hersket i rommet, og på mange måter kunne det nesten sammenlignes med et lege/pasient-forhold. Gutten hadde fått tildelt ekstra timer til spesialpedagogiske tiltak.

Retter man blikket til Foucault, kan man si at gutten hadde fått en evig dom. Han var kartlagt, det var skrevet en rekke rapporter, og skolen hadde hurredømme over hvilke tiltak som skulle settes inn. Selv var han nok ikke klar over hva denne dommen gikk ut på, men han ante nok at isolasjon på enerom kom til å følge ham i mange år framover. Men han visste at han ikke var «normal», og han visste også at vi visste mye om han. Denne kunnskapen førte nok til at gutten ante at skolen rangerte ham meget lavt. Han var nederst på rangstigen. Kunnskap om individet er et av Foucaults forutsetninger for at makt skal oppstå. Denne kunnskapen blir så brukt til disiplinering og normalisering direkte på individet.

I timene må man regne med at stillheten hersket. Gutten måtte pent sitte stille på sin plass og gjøre det han fikk beskjed om. Gutten må ha følt stillheten som trykkende og truende. Stillheten brukt på denne måten oppleves ofte som en form for makt med en underliggende trussel om sanksjoner eller straff. Makten lå i rommet. Skuer man til Foucault er dette makten som binder individet til seg selv. Slik skal makten tvinge individet til å underkaste seg andre. Det er ingen manipulasjon i et herre/knekt-forhold, men rendyrket makt med full kontroll over undersåtten. Den overordnede har kunnskap om undersåtten innerste hemmeligheter. Blikket og stillheten brukes for å kontrollere individet i rommet. Dersom stillheten ble brutt, var det på en måte et brudd på gjeldende regler, som igjen kunne føre til straff. Når Roger brølte slik han gjorde, var det kanskje nettopp et oppgjør med stillheten. Sammen med stillheten hersket blikket - pedagogens blick ovenfra og ned. Blikket var da en form for overvåkning. En slags evig stillhet og et trykkende blick kan være en av grunnene til guttens opprør (Foucault, 1991, s. 215 - 219).

Går man til Nietzsche, finner man en annen type makt enn hos Foucault. Ett av hans maktbegrep omhandler det syke og svake menneske som finner kompensasjon for sin avmakt i lave og nedbrytende handlinger. Denne makten representeres ved det rå og brutale mennesket, som hensynsløst tvinger andre under sitt åk.

Et slikt menneske er ikke åndspersonligheten, men en representant for det lave og dyriske. Kanskje går det an å se makt i et slikt perspektiv i møtet mellom Roger og pedagogen.

I løpet av sitt 11-årige liv hadde nok Roger mange ganger vært utsatt for denne brutale makten. Han fortalte mye fra tiden sammen med foreldrene. Det hadde vært mye vanskelig. Som liten ble han tatt bort fra sine foreldre og plassert på en barnevernsinstitusjon. På institusjonen er det mye som tyder på at han var utsatt for denne rå makten. Selv hadde han også en slik makt, og det kan være en av forklaringene på hans vindusknusing. I sin omgang med jevnaldrende hadde han ofte store problemer. Svært ofte endte det i vill slosskamp med blod og tårer.

Det hadde vært tydelig for alle at enetimene med Roger ikke fungerte. Skylda for problemene ble som vanlig lagt på gutten. Etter en del uker ble det meg som skulle overta enetimene. Jeg hadde sett hva slags makt som ble brukt, og var klar over at det måtte andre virkemidler til, dersom Roger skulle fungere. Jeg forsto at han først måtte få orden på følelsene sine og bli sosial før han i det hele tatt kunne lære noe.

Han likte best å sitte på fanget - og der satt han mye. Hans forsøk på å skrive noe var ikke særlig vellykket. Han holdt i blyanten som en mann holder i et spett, så merkene etter bokstavene var synlige gjennom et utall antall sider. Det var lett å forestille seg en spesialpedagogens diagnose: motoriske vansker - spesielt finmotorikken må det trenes mye på. Men det var ikke slik. Vi startet med å binde fiskefluer. Selv om de første fluene hans så ut som forvokste humler, kom de seg etter hvert. Med stødige hånd bandt han fluer med den syltynne silkestråden, og produktene ble svært så fine. Etter hvert gled også fagene bedre. På mange måter vil jeg si at vi fikk til noe sammen. Gutten gledet seg til timene på det lille rommet.

Men hva var det som hadde skjedd? Kanskje hadde jeg latt guttens indre energi få lov til å komme ut. Ifølge Nietzsche skulle han være i besittelse av en vilje til makt. Det fornemme menneske stoler på sine instinkter og utfolder sitt maktbegjær uten å være brutal. Mange ganger oppførte Roger seg både som rå og brutal. Det var stadige konflikter med andre elever, og mot seg selv var han heller ikke alltid like snill. Det virket på mange måter som han var i en kamp med seg selv. Kanskje kan denne kampen forklares gjennom Nietzsches maktbegrep. Det var en indre kamp mellom det rå maktmennesket og den edle personligheten. Ifølge Nietzsche vil det frie og sunne menneske sublimere sin maktvilje til å bli en skapende kraft. Denne skapende kraften er grunnlaget for menneskenes kultur. For Roger ble maktviljen kanalisert mot en skapende virksomhet, i hvert fall i en del av tiden vi hadde sammen. Men det var en stadig kamp mellom den skapende og den destruktive makten i gutten. Og det var evige tilbakefall. I perioder fikk han innflytelse over sitt eget liv, og den indre energien drev ham fram til å skape en verden som passet ham. Og da hadde han kontroll over seg selv. I perioder tror jeg han kontrollerte tid og rom når vi var sammen i ene-timene. Men det var en stadig kamp mellom de skapende og destruktive kreftene.

I menneskets indre sjel skulle man anta at det er noe som er viktig, noe som betyr noe for individet. Selv om en person har fått karakteristikkene «unormal», skulle man tro at det likevel vil være noe av verdi man er redd for å miste. For å si det med Peter Høegs ord:

«I ethvert menneskes liv er det noe som er betydningsfullt. Og det uansett hvor dårlig skikket du er. Det betydningsfulle er menneskets natur, mot den kan man øve en del vold, men blir det for mye, da blir du tilintetgjort. Det er som naturvitenskapen har følt at menneskets natur var noe vi var sperret inne i. Og så har de forsøkt å presse den, liksom for å bryte ut. Og så har det gått galt.» (Høeg, 1994, s. 209)

I de gode stundene klarte vi kanskje å spille på hans indre strenger - strengene som spilte de melodiene som var betydningsfulle for hans natur.

Credo

Når jeg reflekterer over hva som skjedde, tror jeg at Roger ble påvirket av ulike typer makt. Hos spesialpedagogen følte han makten som Foucaults makt. Han ble holdt i tømmene ved hjelp av en ytre makt. Under denne ytre makt, med kontroll over tid og rom, var det vanskelig å overleve. Makten kunne lett føre til avmakt og selv-destruksjon. Som en reaksjon mot denne makten, måtte det settes inn mottrekk. Mottrekket kom med utbruddet, da flisene føk fra dørkarmen. Det var en vill og uhemmet protest mot det bestående. Det var individets oppgjør mot det moderne; en gutt i det postmoderne som reiser seg i protest mot det moderne. Han ønsket å komme ut av innesperringen - eller fengselet, som han faktisk kalte skolen. For meg var han et eksempel på resultater av maktmisbruk mot individet.

Nietzsche hadde også et annet hovedanliggende: At vi skulle gjenfinne oss selv. Roger var formet av sin tid - som et postmoderne subjekt - et subjekt i stadig endring. Han var full av spørsmål, og ofte svært fornuftige spørsmål. Han var på stadig leting etter svar. Gjennom sitt 11-årige liv hadde han opplevd mer enn de fleste. Tilværelsen hadde vært fragmentert med stadig nye og til dels kraftige inntrykk fra den ytre verden. Han var ikke typen som godtok at andre gav svarene, at en ytre makt skulle forme ham til en samfunnsnyttig borger. Ubevisst førte han nok en kamp mot et hegemoni for absolutte sannheter. Jeg tror han prøvde å gjenfinne seg selv ved å overvinne seg selv og de andre, slik som spesialpedagogen. Hos spesialpedagogen ble han møtt av den moderne tid - nesten som et gufs fra middelalderen - og det måtte skjære seg. For meg var dette et tydelig eksempel på konflikt, men det kan kanskje illustrere noe av problemene i dagens skole - en kollisjon mellom det moderne og det postmoderne.

Postludium

Roger er nå voksen, og det gikk ikke så bra. Gutten endte på skråplanet i en selvdestruerende sirkel - og jeg tror på mange måter i avmaktens navn. I hans senere skolegang har han sikkert opplevd ulike former for makt for læring og disiplinering. Han opplevde nok skolens makt som negativ, slik at de destruktive kreftene igjen fikk overtaket. Med Foucaults maktbegrep i tankene, kan det virke som om Roger bare følte avmakten. Når makt blir brukt til undertrykkelse og selvhevdelse, kan det virke som det er en del av det moderne samfunns midler til å holde «disiplinen». I dette synet på makt må makt-begrepet bli et negativt begrep som bare kan virke destruktivt på individet.

Med Nietzsches maktbegrep derimot, der viljen til makt er sentral, kunne det kanskje se ut som Roger på grunn av sin avmakt fant kompensasjon i nedbrytende og ødeleggende handlinger. Men det kan også virke som Roger i perioder greide å sublimere sin maktvilje til noe positivt, og da hadde han gode stunder. Sett fra Nietzsche er de som utøver makt, og får andre til å underkaste seg denne makten, suverene. De som ikke klarer å sublimere maktviljen til noe skapende, er syke og svake. Det kan se ut som læreren i dette tilfelle er suveren, mens gutten er syk. Man kan bare reflektere. Det endte i hvert fall galt for Roger, hva nå enn kan være forklaringen.

Foucaults maktbegreper setter på mange måter fokus på det moderne samfunn, og hvordan det bestående bruker virkemidler for å opprettholde kontroll. Det blir å bruke makt for å beskytte den store fortellingen - eller sannheten. I et moderne, rasjonelt samfunn blir lett følelsene borte, og subjektet blir et objekt. Hos Nietzsche derimot er maktbegrepet mer rettet mot individet enn mot samfunnsforhold. På den måten kan hans maktbegrep føres mot det postmoderne. Han hyller øyeblikket og individualismen, og setter subjektet i fokus.

I pedagogikken er det viktig å ha kunnskap om tiden vi lever i, og de postmoderne strømningene. Men det er også viktig å kjenne samfunnets subjekt, som er i stadig endring, og som stadig stiller spørsmål, slik som Roger.

Litteraturliste

- Blom, Ida: «Fra det moderne til det postmoderne subjekt», Nytt Norsk Tidsskrift 2/95.
Eriksen, Trond Berg: «Briste eller bære», Universitetsforlaget, 1990.
Foucault, Michel: «Galskapens historie i opplysningens tidsalder», Gyldendal, 1991.
Hultberg, Helge: «Nietzsche», Aschehoug, 1967.
Høeg, Peter: «De få utvalgte», Aschehoug, 1994.
Nafstad, Petter: «Europeisk filosofi», Tromsø, 1993.
Sand, Therese og Walle-Hansen, Wenche: «Sosialisering i dag», Gyldendal, 1992.
Sarup, Madan: «Marxism/Structuralism/Education», The Falmer Press, London, 1989.

Anette Østbu: Hvordan kan eksistensialismen kaste lys over noen pedagogiske grunntema?

Du får ikke livet ved fødselen
Du får bare en mulighet til å leve
Du må selv prege ditt liv
Finn ut hvorfor du lever
Da vil du tåle nesten hvilket som helst hvordan
De fleste lever ikke

1. Innledende ord

"Vi frykter alle sannheten"
(Nietzsche, Ecce Homo)

Postmodernisme er for meg en holdning eller tenkemåte som utfordrer det moderne mennesket sin tro på universelle sannheter. Den moderne tro blir en erstatning for manglende trygghet; et håp man klamrer seg fast til for å mestre den fragmenterte tilværelsen. Mennesket leter ustanselig etter mening og ro, en streben etter harmoni og alt som har gått tapt. For meg blir budskapet i den postmoderne tankegang at mennesket må lære seg å *leve med* og *mestre* bekymringen; slik at de slutter å lyve for seg selv. «Sannheten er illusjoner som mennesket har glemt er illusjoner». Jeg vil argumentere for at også eksistensialismen har bidrag til den postmoderne holdning, og jeg vil se på hvordan denne filosofiske tradisjonen kan belyse pedagogens utfordring i dag.

For å gi en forståelse av eksistensialismen som filosofisk retning har jeg valgt å ta utgangspunkt i Jean Paul Sartre, kjent som en av de fremste eksistensialister i vårt århundre. Jeg vil imidlertid ikke gå inn på hans filosofi, slik jeg gjør i forhold til Friedrich Wilhelm Nietzsche og moralfilosofien, men bruke Sartres definisjoner av eksistensialistiske begreper som bakgrunn for min diskusjon om pedagogens utfordring. I tillegg vil jeg bruke begreper hentet fra en annen innflytelsesrik eksistensialist, nemlig Søren Aabye Kierkegaard. Kierkegaard representerer den kristne eksistensialismen, mens Sartre sin overbevisning fører tilbake til Nietzsche og den ateistiske eksistensialismen. Denne retningen hevder at det ikke lenger finnes noen Gud. Når Nietzsche sier at menneskene har «tatt livet av Gud»² ser jeg dette i sammenheng med det mennesket som har mistet troen på seg selv; noe som får stor betydning for moralen og bevisstheten i forhold til frihet og ansvar. Jeg ønsker ikke å fokusere på holdninger til religionen i seg selv, men bruke den som et eksempel på en universell sannhet - som en stor fortelling det moderne mennesket holder fast ved for å forenkle sine valg og lette sitt ansvar.

Enkelte hevder at Sartre, såvel som Kierkegaard, er modernist. Hvordan kan jeg da forsvare å bruke deres tanker når jeg skal belyse pedagogens utfordring i den postmoderne tid? Sartre fastholder på sett og vis troen på subjektets autonomi, noe Nietzsche forkaster når han avslører at det finnes ytre og ukontrollerbare strukturer, utenfor dette samme subjektet. Slik blir menneskets fornuft overflattisk. Men Sartre forkaster den samme fornuft, idet han hevder at menneskets livsvilkår er irrasjonelle; han har derfor et bein innenfor den postmoderne diskurs, og jeg har valgt å se nærmere på de eksistensialistiske begreper han skriver om. Jeg ser pedagogens utfordring i sammenheng med hans rolle som formidler: hva, hvordan og hvorfor er eksistensialismens budskap av betydning for eleven? Jeg har valgt å bruke benevnelsene «pedagog» og «elev» på grunn av den erfaringsoverføring som finner sted, men ønsker ikke at begrepene *kun* assosieres med skoleverket. En pedagog kan «opptre» på alle de arenaer hvor det finnes mennesker som er åpne for nye fortellinger og kunnskap om livet.

Jeg vil se nærmere på Nietzsches moralfilosofi før jeg tar for meg pedagogens utfordring, men først presenterer jeg en forståelse av eksistensialismen.

2. Viljens frihet og valgets ansvar

"Eksistens forut for essens", er et av de mest siterte utsagn av Jean-Paul Sartre.³ I dette legger den franske filosofen at mennesket først oppstår i verden og deretter definerer seg selv. Eksistens; fra det latinske "tre ut" eller "framtre", det å være til, blir utgangspunktet for alle andre bestemmelser. Dette rommer utfordringer og krav. Vi er ikke skapt til et bestemt formål, vi eksisterer i utgangspunktet og må selv finne ut av hva vi skal gjøre med det - med livet. Vi er "kastet inn" i en tilværelse hvor vi skal forme vårt eget vesen, vår essens og identitet, gjennom vår livsførsel. "Mennesket er intet annet enn det det gjør seg selv til", dette er den eksistensialistiske subjektivitet, hvor nøkkelen til sannhet ligger i å *oppleve seg selv*.⁴

Friheten består i å være seg selv, og klarer man ikke det er man skyld i det selv, nettopp fordi man er fri. Det handler ikke bare om at friheten øker med "fravær av tvang", slik Aristoteles definerte frihet, men at viljen er fri i seg selv.⁵ Sartre ser det å ville, i sammenheng med bevisstheten om hva man har gjort seg selv til.⁶ Viljen til å velge. Vår eksistens består av en serie med valg, hvert eneste er med på å definere vår personlighet og medvirker til hvordan andre kommer til å oppfatte oss. Det er derfor Sartre sier at vi er

¹ Johannessen & Weideman, 1993:16

² Johansen & Vetlesen, 1996:137

³ Sartre, 1993:8

⁴ Op. cit. p:10

⁵ Sløk, 1966:73

⁶ Sartre, 1993:11

"dømt til frihet", for det er ikke mulig å velge ikke å velge!!⁷ "Jeg kan alltid velge, men jeg bør vite at hvis jeg ikke velger, så velger jeg også".⁸ Å eksistere er å være ansvarlig for de valgene man tar. Ikke bare i forhold til seg selv, men overfor hele menneskeheten. Hver gang man velger og handler setter man dette valg og denne handling som sin verdi. I det man velger seg selv, velger man alle mennesker. Dette følger av at eksistensen går forut for essensen, da blir mennesket ansvarlig for det det er.⁹

Denne viljeforpliktelsen fører med seg en angst. Angsten for ansvaret. Friheten vil derfor alltid innebære muligheten for angst, fordi man er dømt til en frihet hvor man er tvunget til å velge, og man må også ta ansvaret for de konsekvensene dette valget måtte få. Friheten krever evnen til å akseptere og leve konstruktivt med denne angsten. Eksistensialismens utnevnte far, Søren Kierkegaard, hevdet at "Den som har lært å engstes rett, har lært det høyeste".¹⁰

I eksistensialismen er frihet og ansvar knyttet uløselig til hverandre. Derav følger det at hvis man har viljens frihet, må man også ta valgets ansvar. Denne friheten er ikke å være fri fra fengsel eller slavearbeid, men å være *fri i seg selv*, en eksistensiell frihet fremfor valgfrihet. "Slaven sier: hvis jeg bliver givet fri, så er altting godt; og så bliver han fri, og så er det alligevel ikke godt, og det bliver ikke godt, så længe han tror at det gode har noget med de ydre goder at gøre".¹¹ Dette fører meg over til den tyske filosofen og dikteren Friedrich Wilhelm Nietzsche, som er kjent for sine kritiske tanker og omvurderinger av moralen.¹² Temaene han tar opp viser hvordan mennesket er forlatt i universelle sannheter; og hvordan sannheten sees i sammenheng med menneskets selvfølelse.

3. Nietzsches moralfilosofi

"Gud er død", hevdet Nietzsche.¹³ Siden Gud ikke eksisterer finnes det ingen overordnende makt, ingen verdier eller påbud, ingen determinisme, og heller ingen gitt mening. "Alt er tillatt".¹⁴ Mennesket burde derfor kalles "normgiveren", sa Nietzsche.¹⁵ De må selv skaffe seg sine verdier. Sin moral. For det finnes ingen autoritet å søke tilflukt i. Vi er ensomme, uten unnskyldninger. Kan ikke kaste skylden over på ytre instanser. Derfor står vi også ansvarlige for alle våre handlinger.

Nietzsche så kristendommen som den moderne tids "sykdom". De kristne dydene ble en nedvurdering av denne verden.¹⁶ De "uegoistiske" handlingene, fromhetens selvdisciplin, medlidenhet, selvfornektelse og det selvpoppofrende ble stående som høyeste, moralske verdi.¹⁷ I sin beskrivelse av hvordan ulike grupper av mennesker bruker sin individuelle kraft, frihetsinstinktet, trekker han frem to typer moral: Herremoral og slavemoral.

Herremoralen beskrives i "Moralens genealogi", som en overlegen og spontan karakter fylt av selvfølelse. Herren kvir seg ikke for å undertrykke de svake ved å tvinge dem til å være hans redskap. Herren vil opp og fram, og han er ikke redd for å vise dette åpent. Herren sier "JA til seg selv".¹⁸

Herrens motpart er slaven. Slavens moral bærer preg av en underlegenhetsfølelse for herren som slår seg ut i misunnelse, og derav hat. Han føler seg krenket, og hatet vokser ut av denne avmaktsfølelsen. Ressentimentet, denne uvilje eller harme, blir til "hos dem som er blitt nektet den egentlige reaksjon gjennom handlingen".¹⁹ Dette er følelser slaven helst ikke vil innrømme overfor seg selv, og som tilsløres av de kristne dydene. Han tilpasser seg fellesskapet gjennom sin selvkontroll, til fordel for det uselviske og det selvfornektende. For å minske risikoen de menneskelige instinkter er for fellesskapet, vender han aggresjonen innover mot seg selv. Resultatet er en alltid aktiv dårlig samvittighet. "Først med den dårlige samvittighet, først med viljen til mishandling av oss selv, får vi forutsetningen for verdien av det uegoistiske".²⁰ Denne samvittighet er "viljen som vender seg mot livet selv" fordi man ikke følger sin frie vilje.²¹

⁷ Thompson, 1992:32

⁸ Sartre, 1993:31

⁹ Op. cit. p:1993:11

¹⁰ May, 1971:180

¹¹ Sørensen, 1992:17

¹² Jeg vil ta utgangspunkt i den 3. perioden i hans liv, den moralfilosofiske.

¹³ Nietzsche, 1990:3

¹⁴ Sartre, 1993:16

¹⁵ May, 1971:70

¹⁶ McIntyre, 1996:198

¹⁷ Nietzsche, 1994:6

¹⁸ Op. cit. p:22

¹⁹ Ibid

²⁰ Op. cit. p:64

²¹ Op. cit. p:6

Slavens selvbedrag består i at han tar svakhet for å være frihet, og hvordan han er som egen fortjeneste.²² Gjennom sine mange forsøk på å fri seg fra herren "overkjører" han seg selv gang på gang. Han glemmer å fri seg fra seg selv. Glemmer å lytte til egen vilje. "Slaven lyver for seg selv (...) og er hverken oppriktig eller naiv, ikke ærlig og rett fram med seg selv (...) - sjelen hans skjeler!".²³ Herren sier JA til seg selv. Slaven sier "NEI til noe "utenfor"". ²⁴

Har slavemoralen seiret? Slaven med sin avmaktfølelse, dårlige samvittighet og holdninger tilslørt av kristne dyder - er dette mennesket av i dag? Vil herrens spontanitet og tro på seg selv gjøre det lettere i jakten på sannheten? ²⁵

Mennesket må bygge seg selv opp ved å velge sin moral.²⁶ Nietzsche mener at det moderne mennesket ikke har forstått dette. De har videreført den kristne moralen uten å etterprøve disse verdienes begrunnelse.²⁷ Derfor etterlyser Nietzsche kritisk sans og refleksjon!

Hvilke utfordringer kan eksistensialismens tanker gi vår tids pedagoger? Er det mulig å formidle hvordan enkeltmennesket skal forme sin identitet og leve i den frihet man er "dømt til"? Bli bevisst sin vilje og sin moral? Jeg mener at det ligger en stor pedagogisk utfordring i *fortellingen*.. Enkelte hevder at fortelleren er død. Denne evnen til å utveksle erfaringer, fortellerkunsten, har druknet i en bølge av informasjon.

Informasjonen som bare har verdi i det øyeblikk den er ny, og som er helt ferdig til utlevering.²⁸ Lytteren synes også å være døende, fordi han bare ser fortellingene som underholdning; han griper ikke *rådene* som fortellerens erfaring gir. Pedagogens utfordring ligger derfor i å gjøre fortellingene "levende" for menneskene igjen - for elevene. Men han må gi rådene ut i fra den personen han gir dem til - ikke på grunnlag av hva han selv mener er rett eller sant. Pedagogen må være bevisst. Gi råd som blir viktige for det å kunne leve med sin frihet, viljens tvil og valgets kvaler, og derav angsten og ansvaret. Råd som forteller noe om *det å være til*.

Jeg vil nå ta for meg store og små råd som jeg synes er viktige i forhold til det eksistensialistiske budskapet, og for pedagoger både som menneske og i rollen som forteller.

4. Pedagogens utfordring

"Fortell mere, da", ropte barna da jeg hadde avsluttet dagens historie. Jeg tenkte for meg selv at det er nettopp dette som er det gode med fortellingen. Den tar aldri slutt, man kan alltid spinne videre på den. En utfordring til lytteren. Han kan selv bestemme hvilken mening han vil tillegge den enkelte fortelling. Men det er i høyeste grad også en utfordring til fortelleren, som skal videreføre egen og andres erfaring til et nytt ledd. Denne erfaringen inneholder flere eksempler på hvordan mennesket kan bruke livet sitt. Det gjelder for fortelleren å dele ut rådene slik at lytteren kan gripe dem, og gjøre disse råd til sine egne.²⁹

4.1. Det finnes flere sannheter

Jeg tenker meg pedagoger som en forteller. Pedagogen som meddeler sin erfaring og kunnskap gjennom "bilder" i en "narrativ vandring". Bildene blir symboler som gir helhet, og narrativ betyr å *skape mening*. Det viktige for pedagoger er forståelsen av at det finnes flere måter å se disse bildene og tolke hans fortelling på. Det finnes flere sannheter. "Et råd er jo ikke så mye svar på et spørsmål som et forslag (...) og halve kunsten ved det å fortelle er nemlig å holde en historie fri for fortolkninger mens man forteller den".³⁰

Fordi "Gud er død" må hver og en av oss lage vår egen mening, skape vår egen sannhet. Ingen øyeblikk er frie for valg, og hvert valg er med på å definere identiteten og forme vår essens. Derfor trenger vi råd om hvordan vi kan presentere oss selv.

Pedagogens utfordring blir å gi eleven tilgang på verden, i eksistensialistisk forstand. Gi forståelse av at livet er *her og nå*.. Det er *han* som lever det. Hvis han legger sitt liv i andres hender, er det ikke lenger *hans* liv. Derfor må han lære å fortelle sin egen fortelling, som en presentasjon av seg selv. Pedagogens oppgave er formidling av råd. Råd som forteller om bevissthet rundt egen opptreden overfor andre. Ansvaret for å være *klar* og *tydelig*, og *ren* i sine valg. For å oppnå dette må eleven undersøke verdienes betydning og finne fram til *sin vilje*. Men i det han velger må han ikke bare ta ansvar for seg selv; han må ta ansvar overfor hele menneskeheten, fordi våre valg skaper et bilde av menneske slik vi ønsker at det skal

²² Op. cit. p:30

²³ Nietzsche, 1994:24

²⁴ Op. cit. p:22

²⁵ Nietzsches inndeling er ikke uttømmende, han innrømmer at det finnes flere moraltyper - Nietzsche, 1994:XXVI

²⁶ Sartre, 1993:33

²⁷ Nietzsche, 1994:7

²⁸ Benjamin, 1991:179, 185

²⁹ Op. cit. p:185

³⁰ Benjamin, 1991:182, 184

Øivind Haaland og Stephen Dobson: *Pedagogen, teksten og selvet - innspill til en postmoderne pedagogikk. Forskningsrapport nr 48, 2000.*

være.³¹ Valget er det tyngste for mennesket; for konsekvensene brer seg som ringer i vann, og det er ikke alltid lett å se ansvarets størrelse på forhånd. Men velger eleven ut i fra viljens frihet, så skaper han sin personlige stil. Sin identitet. Han har skapt sin egen fortelling. Frembringer han kontinuitet i denne presentasjonen av seg selv; *eksisterer* han, i ordets eksistensialistiske betydning. Sartre sier det slik: "Jeg er mitt valg!"³²

Kan pedagogen være sikker på at de rådene han gir ikke legger føringer på elevens valg? Ved å fortelle om *den frie vilje*, kan pedagogen gi elevene innsikt i dette tvetydige begrepet, som krever *bevissthet* for ikke å bli til avmakt.

4.2. Å bli bevisst sin vilje

Avmaktsfølelsen dukker opp når vi ikke vet hva vi vil. Man kan si at problemet ikke er mangelen på frihet, men mangel på egen vilje. "Vilje er stræben efter harmoni, harmoni er frihed for vilje".³³ Følger vi samfunnets vilje, eller slavens moral, vil vi oppleve harmoni - men det er en harmoni som ikke følger *egen* vilje. Viljen må sees i sammenheng med det disharmoniske; som et ledd i utvikling. Det musikkstykke som er harmonisk fra første til siste tone, blir flatt og kjedelig, uten driv og framgang. Det er de dissonerende akkordene som gir liv, som klatrer oppover til toppene. De tonene som har *vilje i seg* skaper utvikling. Det er viljen som gir deg mot til å kjempe for din frihet. "Viljen frigjør: det er den sanne lære om viljens frihet - det forkynner Zarathustra".³⁴

Nietzsche deler inngangen til vårt århundre inn i et veikryss. Den ene veien er laget av menneskene i det moderne Europa og fører fram til slavemoralen. Den andre veien har ingen spor. Den som velger denne vei må selv lage den, det er menneskets "tunge, ensomme byrde som Guds død pålegger oss".³⁵ Råd som blir gitt ut i fra det eksistensialistiske budskapet; vil de utfordre eleven til å velge veien uten spor? Er det en pedagogisk utfordring å kunne gi slipp på sine elever foran denne veien?

Det gikk et lys opp for Zarathustra, det var "reisefeller" han trengte: "Levende feller trenger jeg som følger meg av egen vilje - og dit hen hvor jeg vil".³⁶ Hva legger han i ordene "dit hen hvor jeg vil"? Er det Zarathustras ønske å veilede sine elever slik at de blir som han? Han sier selv at han kom for "å lokke mange bort fra hjorden", bort fra den veien som fører til slavemoral.³⁷ Han taler til sine disipler om menneskene og livet i lang tid, han øser ut av sin erfaring og sine tanker - men en dag sier han at han vil forsette ensom.³⁸

Alene går jeg nu videre, mine disipler. Også dere går nu videre - alene!

Slik vil jeg det. Sannelig dette er mitt råd, min bror: vik bort fra meg og verg deg mot Zarathustra!

*Og enda bedre: skam deg over ham! Kanskje var han en bedrager og forfører?"*³⁹

Zarathustra ville ikke at disiplene skulle følge *hans* vilje resten av livet, det var kun i den tid da han skulle åpne deres øyne, bevisstgjøre dem slik at de ble rede til å følge sin *egen* vilje. Zarathustra sier: "...Nu byr jeg deg å miste *meg* - og finne deg selv!"⁴⁰

Pedagogen og elevene vandret hver til sitt. Zarathustra ga slipp på sine disipler, men hadde han allikevel et ønske om at de måtte følge hans vilje? "Zarathustra ventet, som en såmann som har sådd sin sæd (...). Dette er nemlig det tyngste: å lukke sin åpne hånd av kjærlighet, og som giver bevare sin bluferdighet".⁴¹

Her innrømmer Zarathustra pedagogens evige problem, et problem det er umulig å komme utenom hvis man ønsker å realisere de eksistensialistiske idealer. Det er viktig at både pedagogen og eleven gjør Zarathustras tanke til sin egen; "Man takker sin lærer dårlig ved alltid å forbli elev".⁴²

Det er viktig å bli bevisst sin vilje, men hvordan kan pedagogen veilede sine elever slik at de finner *selve* viljen?

³¹ Sartre, 1993:11

³² May, 1967:139

³³ Sørensen, 1992:69

³⁴ Nietzsche, 1990:54

³⁵ Johansen & Vetlesen, 1996:138

³⁶ Nietzsche, 1990:11

³⁷ Ibid

³⁸ Op. cit. p:47

³⁹ Op. cit. p:50

⁴⁰ Op. cit. p:11

⁴¹ Op. cit. p:51

⁴² Op. cit. p:50

4.3. Å finne sin egen mening

Det å finne fram til en egen mening er ikke bare en ensom prosess. Alle har behov for bekreftelse. Derfor må pedagogen bekrefte eleven sitt valg! Faren ligger i det å bekrefte andre på grunnlag av egne verdier. Pedagogen må passe seg for å bekrefte andre for det *han* vil at *de* skal være! Han må være bevisst. Bevisst på sin vilje, moral og på hvilke valg han tar.

Hvis pedagogen ved korsveien valgte de sporene som førte ham til slavens moral, kan han da bli en god pedagog i eksistensialistisk forstand? Slaven bekrefter andres valg, men han gjør dette ut i fra det "uegoistiske" som moralsk verdi. Internaliseringen av instinktene har skapt en skyldfølelse og en samvittighet som slaven alltid søker å gjøre mindre ved å vise «sympati». Han straffer seg selv ved å følge samvittigheten fremfor sin egen vilje, samtidig som han føler seg urettferdig behandlet fordi han ikke får fulgt denne viljen. Sannheten er at han aldri sier direkte hva han egentlig ønsker, fordi han føler seg mer «sympatisk» hvis han følger andres vilje. Fordi egoismen er bannlyst, fortsetter han å fortrenge de negative følelsene. Han tenker mer på hva andre har lyst til, enn på hva han egentlig vil. Hvis alle i en krets er preget av en slik slavemoral, vil resultatet ofte bli at man til slutt gjør det som ingen parter egentlig hadde lyst til; men alle føler at de er «sympatiske»! «Vår tro på andre forråder hvor gjerne vi vil tro på oss selv». ⁴³ Pedagogen med slavemoral vil stå i fare for å føre videre *sin* moral og *sin* dårlige samvittighet over på elevene, la den gå i arv. Han vil hindre dem - akkurat som han har hindret seg selv - i å ta ansvar for det livet man lever. Men hvorfor hindrer han dem?

"Skyld er den subjektive erfaring som oppstår ved at vi ikke har fullbyrdet vårt ansvar"⁴⁴, for som Sartre sa er vi "dømt til frihet" og vi kan ikke "velge å ikke velge". Det vil si at skylden, eller den dårlige samvittigheten øker med mengden av valg som vi ikke tar *ut ifra oss selv*. Nietzsche skriver at straffen har fått tildelt flere formål opp igjennom årene, den har blitt "overdyndet med all slags nytte (...) og skal ha den verdi å vekke skyldfølelse hos den skyldige".⁴⁵ En pedagog er i besittelse av makt - makten til å legge føringer på andres mening. Er det slik at skyld og straff er "verktøy" slaven bruker for å kunne heve seg selv? Eller er det bare Nietzsches herremoral som vil benytte seg av pedagogens maktposisjonen? Kanskje vil den slaven som kommer i maktposisjon bli enda mer manipulerende? Herren er i det minste ærlig! Han legger ikke skjul på sin makt, ei heller at han ønsker dette overtaket. Zarathustra synes å dele disse trekkene med herren, han ønsker disipler som følger hans vilje. Men han gir slipp på dem. Åpner "porten" til den vei som eleven må finne selv. Slaven "stenger" denne veien uten spor; i redsel for at andre skal nå lengere enn ham, eller i frykten for at det skal bli flere herrer å kjempe mot? Hvis pedagogen gir slipp på sine elever viser han at det finnes flere sannheter. Bekrefter han elevene for den veien de har valgt, selv om dette strider imot hans egen mening; så gir han dem *friheten og ansvaret*.

For å begi seg ut på denne ukjente veien må ikke eleven bare være bevisst at han har en egen vilje, han må ha tro på seg selv for å gjennomføre sin mening. Det blir viktig at eleven er bevisst på hvilken fortelling han presenterer som seg selv, og hvordan han presenterer den. Hvis ikke blir det lett å være ukritisk til andres reaksjoner. Vi er alle ute etter å skape betydning, og dette ønsker vi bekreftelse på. Bekreftelse på hvem vi er, ikke hva andre ønsker at vi skal være.

Zarathustra bekrefter sine disipler ved å gi slipp på dem. Med dette viste han at han også hadde tro på dem. En pedagog som spiller på skyldfølelse og straff bekrefter ikke eleven. Han bekrefter bare at hans egen mening er den eneste rette; den universelle sannhet.

Pedagogens utfordring blir å veilede sine elever gjennom fortellinger, hvor rådene viser fram til den veien de må lage selv. Hvis deres vilje blir bekreftet, uten tilsløring av sjalusi og bitterhet, får de troen på seg selv til å velge ut fra sin eksistensielle frihet.

5. Tro på seg selv

Bevisstheten om at man har en egen vilje drukner i angsten for ansvaret, og får oss til å lyve for oss selv. Kierkegaard skrev: "Angst er vår beste læremester".⁴⁶ I dette ligger det at man må takle den angsten som viljen fører med seg, fri seg fra andres vilje og stole på at man kan ta ansvaret selv. "Friheten er *krisen* der det skal avgjøres om mennesket er til i uopprinnelighet, eller om det vil gjøre seg opprinnelig i valget og overtagelsen".⁴⁷ Velger man å gå utenom krisen, velger man ikke livet. Man velger essensen foran eksistensen! Tør mennesket derimot å føle på angsten, stå mitt oppe i en krise, da bevisstgjøres dets vilje. Det kan synes som om det moderne mennesket ikke forstår at det er sin egen "normgiver". De klamrer seg til det de tror er overordnede og evige sannheter; og tør ikke innse at de bedrar seg selv. Til det er angsten

⁴³ Nietzsche, 1993:34

⁴⁴ May:67:181

⁴⁵ Nietzsche, 1994:58

⁴⁶ May, 1967:47 - Selv om Kierkegaard er representant for den kristne eksistensialismen ønsker jeg å bruke hans tanker om angst, i tråd med det eksistensialistiske ansvar og den postmoderne holdning, sett i forhold til det å *mestre* livet.

⁴⁷ Sløk, 1966:122, min utheving

Øivind Haaland og Stephen Dobson: *Pedagogen, teksten og selvet - innspill til en postmoderne pedagogikk*. Forskningsrapport nr 48, 2000.

for stor - eller rettere sagt redselen for den angsten som kommer i det mennesket innser sin egen frihet. Det er mye tryggere å legge skylden på "de andre". Slavens underordning er en innbilt sannhet, et metanarrativ som han bruker for ikke å miste selvkontroll. Ved å tro på metanarrativer underordner man seg andres sannhet, man godtar at man skal slutte å tenke selv; dette gir andre makt. Den manglende bevisstheten om vilje gir avmaktstfølelse, og behovet for selvkontroll hindrer spontaniteten.

Pedagogens utfordring ligger i å gi elevene *tro på seg selv*; en tro som gir styrke til å mestre eksistensen. En bevisst vilje fremmer tydelighet rundt presentasjonen av seg selv og egne verdier. Forutsetningen er at man lærer å utfordre seg selv til å leve med den bekymringen som oppstår når man forkaster troen på de universelle sannhetene; og deres fasit for hvordan man skal leve. Å finne sin egen mening er ikke noe man gjør en gang i livet; alle mennesker er elever som til stadighet konfronteres med nye valg. Hvert øyeblikk krever et valg!

Det ligger en fare i å legge frem teori på hvordan en pedagog skal være. Pedagogen er også et menneske, et fritt menneske med angst og ansvar. Et oppsatt ideal på hvordan han skal "opptre" vil legge et enormt press, en hindring for det spontane og ærlige i mennesket. Nietzsche sier det slik: "Men har dere noen sinne spurt dere selv lenge nok hvor dyrt vi jordemennesker må betale oppstillingen av hvert ideal?".⁴⁸

Kan det tenkes at eksistensialismen har overvurdert menneskets bevissthet? Er vi ansvarlige for våre handlinger hvis vi ikke er bevisst vår vilje når vi velger? Nietzsche hevder at: "Enhver er seg selv fjernest!"⁴⁹ Jeg har tro på mennesket, at hver og en kan finne inn til seg selv og leve i seg selv. Lære å leve med og mestre bekymringen. Vi må være ærlige. Lett er det ikke. Det er en utfordring til viljen.

"Den som ikke tror på seg selv, lyver alltid".⁵⁰

Litteratur

- Benjamin, W.: Kunstverket i reproduksjonsalderen. Gyldendal Norsk Forlag: Oslo, 1991.
Johannesen, J. V. & Weideman, J.: Kunsten å leve. Aschehoug: Oslo, 1993.
Johansen, K. & Vetlesen, A. J.: Etikk - i historie og samtid. Universitetsforlaget: Oslo, 1996.
MacIntyre, A.: Etikens historie. Gyldendal Norsk Forlag: Oslo, 1996.
May, R.: Menneskets dilemma i vår tid. Aschehoug: Oslo, 1971.
Nietzsche, F.: Moralsgenealogi. Gyldendal Norsk Forlag: Oslo, 1994.
Nietzsche, F.: Slik talte Zarathustra. Gyldendal Norsk Forlag: Oslo, 1990.
Sartre, J-P.: Eksistensialisme er humanisme. J.W.Cappelens Forlag: Oslo, 1993.
Sløk, J.: Eksistensialisme. Gyldendal Norsk Forlag: Oslo, 1966.
Sørensen, V.: Den frie vilje. Hans Reitzels Forlag, 1992.
Thompson, N.: Existensialism and Social Work. Avebury Publishers, 1992.

Berit Bakke Haugen og Anne Karin Elgaaen: Makt og det postmoderne i organisasjoner - en pedagogisk utfordring?

Selve inkarnasjonen på makt er Napoleon. Han ordnet hele sitt ego under den lidenskap å utøve herredømme. F. Nietzsche (1844-1900) mente at noe tilsvarende også skjer i hvert enkelt menneske, "all vilje er en vilje til makt -....viljen til makt eller viljen til herredømme eller viljen til å eie - er livet selv; hvor enn det finnes liv er også viljen til makt." (Montinari, 1983, s. 116)

Gjennom historien har ulike former for organisasjoner blitt forstått som herredømme. Et mindretalls mål ble nådd ved hjelp av de manges innsats. Slik var det under bygging av faraoenes pyramider og slik mener vel mange at det også er i dag, selv om lederens makt over arbeiderne har endret seg.

I organisasjoner finnes den formelle makt og den uformelle makt. Den formelle makt utøves gjennom de regler, instruksjoner og forordninger som ligger til grunn for styring og arbeidsdeling. Den uformelle maktstrukturen finner vi i grupper som går på tvers av det formelle organisasjonskartet skulle tilsi. I den enkleste form består denne gruppen av mennesker som snakker sammen - de har noe felles; profesjon, fagforening, alder, like arbeidsoppgaver, fysisk plassering i organisasjonen osv.

Ser vi på begrepet "organisasjon" stammer det fra det greske "organon" som betyr "redskap" eller "instrument". Ikke til å undres over at oppgave, mål og hensikt er helt sentrale begreper. Når vi bruker betegnelsen "organisasjon" tenker vi vanligvis på faste forbindelser eller relasjoner mellom klart definerte

⁴⁸ Nietzsche, 1994:70

⁴⁹ Op. cit. p:3

⁵⁰ Nietzsche, 1990:82

deler som har en bestemt fastlagt orden. Vi snakker ofte om organisasjoner som om de var maskiner og som en konsekvens av dette forventer vi at de skal fungere som maskiner, dvs. rutinemessig, effektivt, pålitelig og forutsigbart.

De fleste organisasjoner er er til en viss grad byråkratiske. Den tyske økonom og sosiologen, Max Weber (1864-1920), er en av de første og best kjente organisasjonsteoretikerne som beskrev den byråkratiske organisasjonsform. Han mente de var formelle og hierarkiske med 'prinsippet om embetshierarki og høyere og lavere instanser, dvs, et fast ordnet system av over- og underordnede stillinger'. (Weber, 1971, s107-108) De fungerte i henhold til regler med klar arbeidsdeling og etter myndighet fra lederen.

Weber definerte makt som "sannsynligheten for at noen får sin vilje, på tross av motstand". (Fivelsdal og Bakka, 1995, s.210). Med dette mener han at "makt og innflytelse" er en prosess eller et spill hvor resultatet vil variere over en tidsepoke. Dette er et spill hvor ressurser blir brukt og det koster noe å delta. Maktutøvelse og innflytelse er en kontinuerlig prosess hvor maktkampen er et unntak.

I Norge skrev Henrik Wergeland (1808-1845) i et brev av 6. april 1832 følgende om byråkratiet:

"Og se mig, Deres client, hvor Jusristerne arbeide for at gjøre mig prosaisk ved alle deres afskyelige Redskaber! Men hvor Naturen kjæmper! Legemlig Tortur er forbudt; men er det værre Tortur end den aandelige, denover Aanderne, som disse seendrægtige, autoriserede Bødler, anvende. Og kunne de ret seigpine, da anbefales slige til Bureaukratie t som en ypperlig Jurist : en af Tidens Despoter."(Albrow, 1972, s. 27)

Weber var opptatt av å analysere den spesielle form for herredømme han fant i de byråkratiske organisasjonene. Han mente at herredømme kan oppnås på flere ulike måter - når en eller flere personer tvinger andre ved å bruke, eller truer andre ved å bruke fysisk makt, eller når en hersker/leder setter sin vilje igjennom samtidig som han blir oppfattet av andre som om han er i sin fulle rett til å gjøre det:

At når den eller den "herskende" kunngjør sin vilje("befaler"), vil de påvirke og påvirker de faktisk handlesettet til andre (den eller de som det "herskes" over) på den måte at disse, i en sosialt relevant grad, handler som om de hadde gjort innholdet av befalingen for dens egen skyld, til maksime for sitt handlesett ("lydighet"). (Weber, 1971, s. 79)

Makt er en vei til makt. Makt kan bruke makt for å skaffe seg mer makt, sier Nietzsche. Svært få medlemmer av en organisasjon vil innrømme at de har makt - toppledere sier ofte de føler seg bundet, har få virkelige valgmuligheter når beslutninger skal treffes og at makten de utøver er mer tilsynelatende enn virkelig. De føler seg bastet og bundet enten av krefter innen organisasjonen eller krav miljøet stiller.

Fagforeninger etableres som motvekt til bedriftsledelsen. Disse blir det John Kenneth Galbraith kalte den "utlignende makt". Dette forutsetter at man har en måte å øve innflytelse på selv når man ikke er en del av den etablerte maktstrukturen. (Morgan, 1988)

Kunnskap er makt, sier Michel Foucault (1926-1984). Påstanden hans er at kunnskap og makt betinger hverandre gjensidig. (Eriksen, 1993). For å forstå hva Foucault mener må vi, som ham, gå tilbake i historien. I sin bok "Galskapens historie" beskriver han hvordan de gale, arbeidsløse og fattige ble behandlet. De hadde ingen plass i et samfunn hvor fornuften var det gjeldende og ble derfor sperret inne. Foucault så datidens samfunn som "fengselsaktig". For å kunne håndtere disse avvikerne måtte ulike disiplinerteknikker til. En kan vel si at sinnssykehuset, fengselet og fattighuset ble inførte nye typer av disiplinering. Individene ble gjort synlige for kontroll, regler, beskrivelse, observasjon og i kjølvannet fulgte ulike typer straff.

Andre institusjoner som fabrikker og verksteder ble også sentrale i normalisering, disiplinering og maktutfoldelse. I reglementet som arbeiderne måtte skrive under var det helt klare retningslinjer for når de skulle begynne på jobb, spise og hvordan de skulle sitte. Videre kunne det være ordre om når arbeiderne skulle være i seng om kvelden. Disse disiplinemetodene ble innført for å forme arbeidernes atferd. (Eriksen, 1993)

Foucault var opptatt av at det ikke fantes en evig sannhet. Historiene med ulike kulturer, tid, mennesker og sannheter skifter. Derfor må også reglene endres og nye sett bli gjeldende i den nye situasjonen.

Max Weber mente at hærens disiplin var opphavet til all disiplin. Den militære organisasjonen utviklet kunnskapsforvaltning av mennesker og ble en foregangsmodell for blant annet fabrikkene. Disiplin ble sett på som blind lydighet fra undersåttenes side. Det byråkratiske samfunn sammenlignes med jernbur og Max Weber så lite håp for de menneskene som var innesperret der. (Weber, 1971)

Øivind Haaland og Stephen Dobson: Pedagogen, teksten og selvet - innspill til en postmoderne pedagogikk. Forskningsrapport nr 48, 2000.

Arkitekturen på offentlige bygninger i middelalderen var en estetisk opplevelse. I nyere tid har det estetiske blitt erstattet av en funksjonell stil. Den moderne arkitekturen skapte materielle ordninger for kunnskap og forvaltning. (Dale, 1991) Industribygg og kontorer ble innredet slik at lederne kunne overvåke og kontrollere arbeiderne.

For Foucault oppstår makt ved hjelp av kunnskap og viten om mennesker. I "Seksualitetens historie" snakker Foucault om bekjennelsespraksiser. Slike ritualer kjenner vi fra skriftemålet innenfor den katolske kirke. Disse praksisene fikk senere innpass i de ulike institusjonene, hvor menneskene måtte bekjenne seg. Det samme skjedde i bedriftene. Gjennom menneskene sine drømmer, motiver, tanker og handlinger oppstår kunnskap om individet. Også gjennom den praktiske gjennomførelsen av arbeidet vil lederen kunne danne seg innsikt om medarbeiderne. (Schaanning, 1993) Medlemmer av en organisasjon kan skaffe seg makt via sin rolle i de sosiale nettverkene som kalles "uformell organisasjon." På denne måten blir kunnskap og makt gjensidig.

Weber mente at i tillegg til belønning og frykt for sanksjoner måtte det også være andre grunner for at menneskene frivillig underkaster seg regler. Dette mente han å finne i makt og autoritetsøvelse blant annet ved at den underordnede går ut fra at den overordnede har formell rett til å gi ordre.

Nietzsche hadde som utgangspunkt at menneskene er og blir egosentriske og egoistiske. Vi er "slaver", vi er svake, vi har lettere for å følge etter enn å tenke selv. Han sier også:

"De moralske verdier føres tilbake på menneskenes egosentriske vurderinger - "gode" kaller vi de handlinger som kommer oss selv til gode, og hva som er godt for flertallet venner det seg etterhvert til å anse for godt for seg selv. Men i seg selv eksisterer "det gode" like lite som "det onde". Den som kalles ond fordi han mishandler en annen, er ikke så ond som den mishandlede tror, for han har ikke samme forestilling om smerten som den som føler den." (Nietzsche i Sørensen, 1994, s. 56)

Dersom vi følger Nietzsches tankegang kan vi kanskje utlede at lederen handler ut fra at det som er "godt" for ham også er "godt" for de andre. Han handler i god tro fordi han ikke kan føle/vite hvilke konsekvenser hans handling får for andre - han har ikke samme forestilling om smerten som dem som føler den. Det kan også være at den "underordnede" tror at handlingen også er "god" for seg selv fordi flertallet aksepterer den.

Organisasjoner kan forbruke og utnytte sine ansatte. Ofte tar de det de trenger, bruker det og kaster restene. Mange arbeidere og ledere på alle nivåer opplever at deres helse og personlige liv blir ofret på den moderne organisasjonens alter. (Morgan, 1988) Stadig oftere er vi vitne til at toppledere skiftes ut på kort varsel fordi de ikke passer inn i et nytt konsept - eller rett og slett har utspilt sin rolle. I slike tilfelle er det styret for organisasjonene som i kraft av sin formelle makt kan "skalte og valte". Selv om toppledere som regel får generøse gaver og gode pensjonsordninger (gyldne fallskjerm) blir det et slag for deres personlighet og selvtillit.

Nietzsche mente å skille mellom to grunntyper av moral; herremoral og slavemoral. Disse to moralsystemer kan 'Av og til stå hardt mot hverandre - det skjer endog i det samme menneske, innenfor en eneste sjel.' (Nietzsche, 1989, s. 220) Når han også opererer med "de sterke" og "de svake" hører "de sterke" inn under "herremoralen", mens "de svake" tilhører "slavemoralen." Med dette menes imidlertid ikke at "de sterke" er de mektigste i samfunnet - "de sterke" er de krefter som tilhører herremoralen.

Nietzsches begrepspar "godt og ondt" - "gut und böse" - er også uttrykk for slavemoralen, de reaktive kreftene som hadde vunnet frem på bekostning av de aktive, affirmative kreftene. Mens det andre begrepsparet - "gut und schlecht" - "godt og dårlig" - er uttrykk for de aktive kreftene (herremoralen) Ressentiment - opplevelse av krenkelse - blir således uttrykk for "slavemoralen" - de reaktive kreftene. Menneskene "lagrer" hevn i stedet for å reagere aktivt/spontant. 'Aktive krefter er kreative, aristokratiske, fremtidsorienterte. Reaktive krefter uttrykker derimot en pervertert form for maktvilje.' (Agora, nr. 3 1992, s. 23)

Dersom man ikke lagrer hevnen, men handler spontant, lar de aktive kreftene slippe til, unngår man ressentiment - man får en re-aksjon. I motsatt fall vil man lagre sitt hat - fortrenge det, men aldri glemme det.

Nietzsche er ikke opptatt av hva hevnen er, men hvilke situasjoner som skapes som kan kalles hevn. Personer preget av ressentiment kan vente, planlegge og fornekte ofte livet i det håp om at en gang i fremtiden skal vedkommende få hevne seg. Ressentiment vil forgifte sinnet. Nietzsche selv brukte edderkopp som metafor for ressentiment:

"Edderkoppen". Hevnenes eller ressentimentets ånd. Dens smitte-evne er dens gift, og dens "vilje" er en vilje til å straffe og dømme. Dens våpen er en tråd, moralens tråd. Dens preken dreier seg om likhet (at alt skal bli likt edderkoppens selv!)." (Deleuze, 1985, s. 44)

Vi vil bruke noen små "episoder" for å belyse noen former for maktutøvelse som kan forekomme i organisasjoner.

Mannen som ikke mestret ny teknologi

Per var utdannet typograf. I 30 år hadde han vært ansatt i samme avisbedrift. På grunn av ny teknologi og av økonomiske grunner, fant ledelsen ut at tiden var moden for omorganisering. Per hadde hatt problemer med å ta alle utfordringene i forbindelse med den nye teknologien som gradvis var blitt innført i bedriften. Ledelsen så nå en anledning for å ta tak i dette. Per kunne ikke sies opp på grunn av annsientitetsprinsippet, men han kunne omplasseres. Jobben som bud ble tilbudt han - det var - "take it or leave it." Han hadde ikke noe valg.

Per følte seg krenket av bedriftsledelsen og grublet over hevn. Nietzsche ville antagelig sagt at Per hadde mest av slavemoralen i seg. I stedet for å handle spontant, lagret han sin hevn. Han ville søke opphav til sin lidelse - til noe han kunne la sin hevn gå ut over - en opphavsmann. Som Deleuze uttrykker det:

"Enda mer bestemt, en skyldig opphavsmann, mottagelig for lidelsen - kort og godt et eller annet levende hvor men med en viss begunnelse kan lesse av sine affekter, i gjerning eller symbolsk. "For affektladningen er den lidendes fremste lindringsforsøk, gjennom en form for bedøvelse. Det den lidende uvilkårlig begjærer, er et narkotikum mot all slags pine. Etter min formodning har vi her hele den fysiologiske bakgrunn for ressentimentet, hevnen og alt det beslektede. Det er en forlangende etter å få smertene bedøvet gjennom affekt." (Deleuze, 1985, s. 72)

Per fant sin opphavsmann, ikke i ledelsen som hadde omplassert ham, men i lederen for fagforeningen, som han følte hadde sviktet. Han mente han ikke hadde fått den støtte han trengte og følte seg også forrådt av sine egne. I stedet for å fortelle Per at han ikke alltid utførte sin arbeidsoppgaver tilfredsstillende, hadde de sagt at alt var bra - de hadde løyet. Går vi tilbake til Nietzsches begreper - herr/slavemoral - sier han at dekadente mennesker trenger løgner, 'det står dem ikke fritt å erkjenne, de dekadente mennesker trenger løgner - det er en av deres livsbetingelser.' (Deleuze, 1985 s. 71) Som sin samtidige, Henrik Ibsen (1828 - 1906) sier i Vildanden, 'tar De livsløgner fra et gennemsnitsmenneske, så tar De lykken fra ham med det samme.' I tilfelle Per hadde fagforeningen brukt den makt og påvirkning de hadde, men den uformelle makt måtte vike for den formelle.

Kunnskap er makt

I medarbeidersamtalen forteller Hanne at hun er gravid. Riktignok er hun bare to måneder på vei og hadde egentlig ikke tenkt å si noe til ledelsen ennå, men i og med at medarbeidersamtalen kom på dette tidspunktet, fant hun det riktig å informere. Ingen andre i bedriften visste noe. Uken etter samtalen blir Hanne fortalt at Kari skal overta flere av de viktigste og mest interessante oppgavene, siden hun likevel skal ha permisjon. Alle får vite at Hanne er gravid. I tredje måned aborterer Hanne. Kort tid etter er hun tilbake på jobb og forlanger å sine gamle arbeidsoppgaver tilbake.

En medarbeidersamtale skal være fortrolig. Den skal være personlig, men ikke privat. I episoden gjengitt ovenfor ser vi hvordan kunnskap som blir formidlet i medarbeidersamtalen blir brukt som en maktfaktor. Kunnskapen blir en forutsetning for makt. Medarbeidersamtalen blir brukt som en maktprosedyre for å presse frem kunnskap om medarbeideren. Her finner vi igjen Foucaults tanker om at makt oppstår ved hjelp av kunnskap om individet. En medarbeidersamtale som fra organisasjonens side i utgangspunktet er tenkt som noe positivt og bygget på gjensidighet, blir misbrukt. For å utøve makt kreves kunnskap om menneskets indre, dets tanker, dets innerste hemmeligheter. Det kreves kunnskap om "samvittigheten" og evnen til å styre den. Etter en del år i bedriften kjente avdelingslederen Hanne godt og han følte at hun gjerne ville fortelle noe - hun hadde "dårlig" samvittighet. Kanskje presset han frem "tilståelsen?"

I følge Norderhaug (1993) er medarbeidersamtalen ment som et hjelpemiddel for å ivareta både organisasjonens og ansattes interesser. Den skal bedre kommunikasjonen mellom ledere og underordnede som videre kan bidra til økt, gjensidig forståelse. Det skal diskuteres arbeidsoppgaver, resultater, arbeidsprosesser, samarbeidsforhold og den underordnedes faglige og personlige utvikling.

Kan vi likevel se medarbeidersamtalen som Foucaults bekjennelse? Et middel for å skaffe seg kunnskap om sine medarbeidere? Dersom denne kunnskapservervelsen misbrukes kan det uten tvil få negative

konsekvenser for den det berører. Har medarbeidersamtalene erstattet den kontinuerlige overvåking og kontroll som fantes i fabrikkene? Kan vi si at en obligatorisk årlig samtale er en ny form for disiplinerteknikk?

I følge Nietzsche er det viktig å holde avstand til andre mennesker slik at man ikke mister sin identitet og selvfølelse. Han sier også:

“Alt menneskelig kan tolkes som strategier, fremstøt, utfall og beleiringer fra maktviljens side. Helt inn i språket forfølges tenkeren av verdivalg og metafysiske fordommer som gjør alle teorier til redskaper, alle tolkninger til våpen og alle posisjoner til masker.” (Nietzsche, 1989 s. 13-14)

Fremmedkulturell

Tanja er fremmedspråklig og har fått jobb i en bedrift hvor hun tar forefallende arbeid. I sitt hjemland holdt hun på med en juridisk utdannelse hun ikke rakk å fullføre før hun var nødt til å flykte. Tanja har ikke vært i Norge så lenge, men ivrer etter å tilegne seg språket. Økonomisk har hun hatt det tøft.

En dag kommer en av kollegaene, Anne, med en eske avlagte klær og gir til Tanja. Tanja vet ikke riktig hvordan hun skal takle dette. Hun stiller seg spørsmålet; får hun klærne fordi Anne føler medlidenhet med henne - eller vil Anne skjule sin dårlige samvittighet fordi hun har bedre stilling, men dårligere utdannelse? Nietzsche mener medlidenhet er et behov for makt. Både de som viser medlidenhet og de som får medlidenhet gjør det ut fra et herskebehov. Ved å gi bort klærne understreker Anne at hun er den sterke og har makten, Tanja blir den svake som utøver makt gjennom å vekke medfølelse og såre. Hvordan vil Tanja kunne hevne seg og såre Anne? Antagelig ved å la være å bruke de avlagte klærne eller kaste dem demonstrativt i søppelbøtten.

Nietzsche sier, ‘overvinnelse av medlidenhet regner jeg blant de fornemme dyder...Den sterkeste maktvilje er kilden til det høyeste gode, mens den svakes maktvilje er opphav til det største onde.’ (Eriksen, 1989 s. 120-122) Det synes som om Nietzsche har hatt problemer med å forklare at medlidenheten bare tilhører “de svake” for han sier, ‘Også det fornemme menneske hjelper de ulykkelige, men ikke eller nesten (understreket av oss) ikke av medlidenhet - men av trang som skyldes overskudd av makt.’ (Nietzsche, 1989, s. 22)

Sett nå at Tanja tar imot klærne uten kommentarer. Anne vil bli tilfreds. Tanja blir den ulykkelig som ikke klarer å utøve makt der og da. Hun vil bli ulykkelig fordi hun har en defekt maktvilje, i følge Nietzsche.

Tanja vil bli stående i takknemlighetsgjeld. Takknemligheten er den svakes hevn, altså mottakeren, som i dette tilfellet er Tanja, over den overlegne giver, Anne. Ifølge Hultberg:

“Den såkalte takknemlighet er f.eks. et utslag av viljen til makt. Når et menneske hjelper meg, antydet han derved at jeg ikke har makt nok, og for å hevne meg på ham for denne forsmædelsen, må jeg hjelpe ham til gjengjeld. Når jeg vil vekke medlidenhet, er det også for å vise min makt. Jeg er riktignok svak, men jeg har i det minste den mulighet å vekke medlidenhet og dermed gjøre andre ondt.” (Hultberg, 1967 s. 44-45)

Nå er vi imidlertid klar over at Nietzsche var dyktig til å lage snirklete forklaringer for å fremstille alle hendelser som uttrykk for vilje til makt. Kanskje Anne rett og slett handlet ut fra et edelt motiv? Og kanskje Tanja satte pris på å motta klærne?

Tanjas nye jobb

Tanja blir tilbudt en annen jobb i organisasjonen hvor hun får mulighet til å bruke sin utdanning og kunnskaper. Hun får i oppdrag av ledelsen å utføre en spesiell arbeidsoppgave. I den forbindelse misforstår Tanja noe av det som ble sagt. Det ble sagt ironisk og ikke som fakta slik Tanja oppfattet det.

Dette er en problemstilling som er kjent i organisasjoner hvor flere ulike språk-kulturer opererer. Nietzsche var ikke bare filosof, men også filolog, og interesserte seg for språket og dets funksjoner:

“For å forstå hverandre er det ikke tilstrekkelig at man bruker de samme ord. Man må også bruke ordene for de samme slags indre opplevelser. Man må ha erfaringer felles med andre. Derfor forstår mennesker av et folkeslag hverandre bedre innbyrdes enn mennesker som tilhører forskjellige folk, selv når de taler det samme språk. (Nietzsche, 1989, s. 233).

Selv om vi benytter samme type ord er det ikke sikkert vi mener det samme. Dette fordi vi bygger vårt språk på de erfaringer vi har felles med andre mennesker fra vårt eget folkeslag. Nietzsche forutsetter at mennesker som skal forstå hverandre må ha levd lenge sammen under like betingelser, som blant annet klima, jordsmonn, behov og arbeid. (Nietzsche, 1989). Med utgangspunkt i dette forstår vi at Tanja og hennes kollegaer har kommunikasjonsproblemer.

Også Foucault fant maktmekanismer i språket. Han tenker seg at det finnes “diskurser”, som et sett av tankemåter, ord og vendinger. De blir maktapparater. Ordene og vendingene vil bli brukt på en slik måte at menneskekroppene oppfører seg slik makthaverne ønsker. Her det viktig å merke, `dels virker det som om Foucault tenker seg at diskursene danner (konstituerer) sine gjenstander, og at Maktens språk rett og slett behersker de mennesker som er gjort til gjenstand for en (makt)diskurs.´ (Østerberg, 1986, s. 26-27)

Lot sekretæren seg friste?

Lola er sekretær for personalsjefen. Hun er med i viktige møter og skriver møtereferat. Sak nr.3 på møteinnkallingen kan ha betydning for hennes gode venninne og kollega Hulda. Vedtak blir fattet - et vedtak som ikke er helt i tråd med det utfall som Lola hadde håpet. Hva om hun ved utskrivning av referatet lar seg friste til bevisst å forandre et par ord som gjør at vedtaket ikke kan tolkes entydig?

En sekretær, som ikke er i besittelse av formell makt, kan likevel i kraft av sin stilling ha uformell makt. Hun får lett tilgang på informasjon ved å delta i forskjellige sosiale samspill eller nettverk som kan danne grunnlag for innflytelse/makt. (Fivelsdal og Bakke, 1992). Hun har kunnskap om lederen, han betrør henne fortrolige dokumenter og brev. Som vi vet er kunnskap og informasjon viktig for utøvelse av makt. I vårt tilfelle får Lola også makt ved at hun skriver møtereferat og kan ha mulighet for å forandre på ord og tegnsetting som gjør at fortellingen får et litt annet forløp enn den kanskje ville hatt med en annen møtereferent. Vi trekker paralleller til korrekturleseren i Saramagos “Beleiringen av Lisboa” som fristes til å sette inn ordet “ikke” og dermed forandrer hele historien.

Maktkonstellasjoner forandres

Gyda var journalist. Hun var selvsikker og hadde tro på det arbeidet hun utførte. Gyda hadde alltid vært teknisk interessert. Da datateknologien ble innført, viste hun straks stor interesse for dette. Etter noen år ble hun IT-sjef i bedriften.

Fra å være en person som kun hadde innflytelse gjennom den uformelle maktstrukturen, fagforening og i kraft av sin personlighet, ble hun en leder som på grunn av ekspertise fikk makt både over adm.dir. og de andre medarbeiderne. Den som sitter med nøklene til nettverk og relasjoner eller har unike kunnskaper, vil være i en maktposisjon.

Er det mulig å vri seg unna makt? Makten er der. Den må vi forholde oss til. Ungdom tar avstand fra foreldrenes tanker og meninger, og deres forsøk på å rettlede blir - og kanskje med rette - oppfattet som maktbruk. Er det et forsøk på å vri seg unna denne makten når mange unge i dag f.eks. foretar piercing, stikker hull i tunge og navle og andre kroppsdeler, slik at de kan vise all verden at de er “herre” over sin egen kropp?

Foucault har også tanker om menneskekroppen og makt. Det er mulig å lese prosjektet hans som et forsøk til å avskaffe skillet mellom de normale og perverse diskurs om og gjennom kroppen. Han mente at enhver normalisering innebærer makt og maktbruk. Og, hvis maktens diskurser opphørte, ville kroppene straks oppføre seg slik de selv fant for godt., og det fordi diskursene ikke er blitt en del av dem selv. (Østerberg, 1986, s.27)

I følge Nietzsche er alle vilje vilje til makt. Da blir jo også det å vri seg unna makt - vilje til makt - ergo makt?

I vårt moderne “landskap” finnes postmoderne “knasuer” spredt utover - de representerer usikkerhet, kaos, omskiftelighet, en fragmentert virkelighet og oppløsning av fundamentale og universelle sannheter. Det moderne har sin forankring i sikre sannheter. Alle var oppdratt etter den samme fortelling, de samme sett

normer og verdier. Det postmoderne presenterer oss for at det finnes flere fortellinger - alt er tillatt og det meste aksepteres. Vær som du er, gjør som du vil - når du vil. Men det postmoderne er alltid en del av det moderne. Postmodernismen fremhever og feirer det faktiske mangfoldet. 'Moderniteten hevdet alle menneskers likeverd og begrunnet det med at alle mennesker faktisk var like. Den postmoderne diskursen hevder alle menneskers likeverd og begrunner det med at alle mennesker er forskjellige.' (Eriksen, 1990, s.104)

De postmoderne strømningene i samfunnet betyr store utfordringer for familie, skole og organisasjoner. Bedriftsledere med tradisjoner og røtter i det moderne, må læres opp til å møte de postmoderne utfordringene, til å tenke nytt og annerledes. Antagelig vil også organisasjonsstrukturene endre seg. Stadig ny teknologi vil fremtvinge andre måter å organisere hverdagen på. For å møte usikkerheten, kaoset, omskifteligheten i det postmoderne, må bedriftslederen lære å mestre nye ledelsesteknikker. Medarbeiderne må ses på som unike subjekter, heller enn som like objekter som kan bli utbyttet. De må få følelsen av å være "verd" noe - ikke bare et objekt som ingen merker er der så lenge det er der, men som det skrikes opp om dersom det ikke er på plass når det forventes å være på plass. Viktige dimensjoner å gripe fatt i denne sammenheng er omtanke, omsorg, følelser, stemninger og intuisjon.

Dette er egenskaper som tradisjonelt tillegges kvinner fremfor menn og slik bør det være en forutsetning at flere kvinner kommer inn i ledende stillinger. Da må det imidlertid være kvinnelige ledere som tør å være kvinner, som tør å vise det feminine, som tør å bruke sin intuisjon, som tør å kle seg i "kvinneklær". Ikke "kvinne-menn" som adopterer mennenes kleskode såfort de får stol med armelener. Nietzsche, som mange mener var kvinnefiendtlig, sier:

"Det som skaper respekt for kvinner og ofte nok frykt for henne, er hennes natur som er 'naturligere' enn mannens...Langsomt gjør man kvinnen kjedelig." (Nietzsche, 1989 s. 189)

Dette siste utsagnet henspiller nok på feminist-bevegelsen som Nietzsche absolutt ikke var tilhenger av - han mente den ville gjøre kvinnen lik mannen, og med det ville hun miste sitt kvinnelige vesen - det som særpreget henne. Har han fått rett?

I følge Hviding vil fremtidens organisasjon være preget av flere strukturer samtidig. Den styrende, dirigerende og karrieropptatte linjelederen vil bli erstattet av mange prosjekt - og prosessledere som vil fungere mer som veildere. Og som veileder kreves kunnskap om det å veilede - andre kunnskaper enn det som trengs for å lede. Lederen må ha emosjonell intelligens (EQ). Dette vil bli tillagt like stor vekt som IQ. Mellommenneskelige egenskaper vil bli viktigere enn i dag. Lederen skal veilede og hjelpe frem det beste i hver enkelt medarbeider i forhold til det arbeid han/hun utfører. De elektroniske redskapene fører til større fysisk avstand, og menneskene trenger nærhet.

I Århus utdannes "Kaos-pilotene", vår tids nye bedriftsledere. I utdannelsen er "Learning by reflection" et viktig begrep. Henrik Nitschke ved skolen presiserer:

"Navnet kaos-pilotene signaliserer at vi ønsker at våre studenter skal bli dyktige til å 'navigere i kaos', altså å kunne agere i en virkelighet som er omskiftelig, uoverskuelig og uforutsigelig."

Erfaring og menneskelige faktorer er viktig. Kaos-pilotene skal inngå som en positiv, fremadrettet medarbeider som har mot og handlekraft. 'Hvis mennesket får kraft til å stole på livet, kan det skape mening og glede i verden, og som det heter, organisere kaos.' (Nietzsche i Hultberg, 1967 s. 41)

Kaos-pilotene tenker utvikling og innovasjon, de er nysgjerrige, har stå-på-mot og handlekraft. Viktige egenskaper i en omskiftelig verden. Kaos-pilotene skal videre lære sosial ansvarlighet, velferdstenkning, folkelig demokratisk tradisjon og individualitet. I dette kan man finne igjen tanker for en postmoderne pedagogikk. Det gjenstår å se hvordan disse "pilotene" vil fungere i en organisasjon preget av usikkerhet skiftende sannheter og økt individualitet.

Hvordan skal omsorgsrelasjonene få innpass i organisasjoner? Bør dagens ordninger med omsorgspermisjon utvides? Vil mannen mer naturlig tilegne seg omsorgsrelasjoner nå som pappa-permisjon er mulig? Er bedriftene åpne nok for "hele familien"? Hvordan tar i så fall bedriftene vare på familien? Bør det åpnes for mer fleksibilitet når det gjelder arbeidstid?

Det postmoderne legger stor vekt på estetiske dimensjoner i selvet. Som Nietzsche uttrykte det, bare gjennom det estetiske kan verden reddes. Hvordan kan organisasjonen ivareta dette estetiske dimensjon? Hva om det hadde vært mulig å blande inn elementer av lek og moro? Kan det være en måte å la de

ansatte bli bedre kjent med hverandre på? For gjennom å lære seg selv og andre å kjenne, vil det være lettere å være åpen og ærlig i stedet for manipulerende i møte med andre mennesker.

Kan det være rom for ulike kulturelle innslag i bedriften? Kunne arbeidstakerne oppleve teater, utstillinger, musikk, ulike teksopplesninger osv. i arbeidstiden? Eller hva om kunstnere hadde blitt invitert til bedrifter for å stille ut sine arbeider og forskjønne de kanskje ellers noe grå, triste flater? Hva om bedriften hadde hatt "artotek" hvor de ansatte kunne få låne/bytte ut kunstverkene på sine kontorer og øvrige rom? Dette var mange spørsmål. Vi har ikke svarene.

Våre tanker må sees som forslag til det bestående - som noe som kan veves inn i det eksisterende - ikke som noe som skal rive ned det bestående. Vi må ha et fundament, men kanskje det i dette fundamentet kan mures inn noen nye stener som har elementer av noe av dette vi har nevnt.

Og da kan følgende møtes på en konstruktiv måte, uten angst:

"Everywhere paralysis, arduousness, torpidity or hostility and chaos: both more and more obvious the higher one ascends in forms of organisation. The whole no longer lives at all: it is composite, calculated, artificial, and artifact." (Nietzsche, Vintage Books: New York, 1967)

Litteratur

- Agora nr. 3 Institutt for lingvistik og filosofi: Oslo, 1992.
Albrow, M.: Byråkratiet. Cappelen Forlag: Oslo, 1972.
Bjørnvik, K.: Arbeids og leder psykologi. Bedriftsøkonomen Forlag: Oslo, 1993.
Dale, E.L.: Pedagogisk profesjonalitet. Gyldendal Norsk Forlag: Oslo, 1989
Deleuze, G.: Nietzsche - Et essay og filosofiske tekster. Lanser Forlag: Oslo, 1985
Eriksen, T.: Briste eller bære. Universitetsforlaget: Oslo, 1990.
Eriksen, T.: Etter postmodernismen. Samtiden nr. 1, 1990.
Eriksen, T. m.fl.: Vestens tenkere. Aschehoug: Oslo, 1993.
Fivelsdal, E. og Bakka, J.: Organisasjonsteori - struktur-kultur-prosesser. Bedriftsøkonomens. Forlag: Oslo, 1992.
Hultberg, H.: Nietzsche. Aschehoug: Oslo, 1967.
Jobbaktuelt: Oslo, April/Mai 1998.
Montinari, M.: Nietzsche - liv, diktning, filosofi. Lanser Forlag: Oslo, 1983.
Morgan, G.: Organisasjonsbilder. Universitetsforlaget: Oslo, 1989
Nietzsche, F.: The Case of Wagner. Vintage Books: New York, 1967.
Nietzsche, F.: Hinsides godt og ondt. Dreyer Forlag: Oslo, 1989.
Nordhaug, O.: Måltrettet personal ledelse. Tano: Oslo, 1993.
Sørensen, V.: Nietzsche. Gyldendalske Boghandel. Nordisk Forlag: Oslo, 1994.
Weber, M.: Makt og byråkrati. Gyldendal: Oslo, 1971.
Østerberg, D.: M. Foucault. Nytt norsk tidsskrift, 1996.

DEL II: TEKST, FORTELLINGER OG SANNHET I DET POSTMODERNE

Randi Heggland: Hekseforteljing og forfølgning - kva rolle spelte forteljingar om hekser i kampen mot dei?

"Spør ikkje kva som er sant, men korleis sanning vert skapt"

Denne tanken, som eg har stole frå F. Nietzsche, ligg under for val av tema og det eg skriv i essayet. Eg ynskjer å setja lys på fenomenet sanning. I denne teksten har eg vald eit døme frå historia; - det vert på ein måte lettare å sjå samanhengar når ein har fått dei konkrete hendingane litt på avstand. Men dersom me ser oss litt om og tenkjer etter, er det ikkje sikkert at hekseforteljingane er så fjerne frå kvardagen vår likevel. – Kanskje har dei fått nye former, nytt innhald og nye uttrykksmåtar?

Kva rolle spelte forteljingar om hekser i kampen mot dei?

Eg skal i dette essayet gå inn i denne problemstillinga ved å sjå på tre sider ved forteljingane om hekser og trollkjerringar. Historier om folk som kunne meir enn andre hadde levd på folkemunne lenge før kyrkja og inkvisisjonen tok opp kampen mot kjettarar, og andre som utfordra den eine rette læra. Det eg vil sjå på i denne samanhengen, er korleis kyrkja greip inn i dei folkelege førestellingane og brukte dei som eit middel til makt. Ei anna viktig rolle som forteljingane spelte, var som kjelde til mistanke, tiltale, vitneforklaring og tilståing. Folk visste korleis dei skulle skildra hekse-ugjerningane og heksene sitt forhold til Fanden. Dette hadde dei gjennom alle år fått fortalt gjennom rykter, av gamle folk og av presten. Hekseforteljingar kan òg tenkjast å ha hatt ein sosialt regulerande funksjon. Folk, særleg kvinner, måtte vakta seg vel for å ikkje gjera eller seia noko som kunne setja negativt lys på dei. Gjennom tallause forteljingar om hekser visste alle at vegen var kort mellom mistanke og bål. Den uformelle sosiale kontrollen var med andre ord sterk, så kyrkja fekk god hjelp i uttryddinga av det dei meinte var ei trugande heksesekt med Djevelen sjølv i spissen.

Gamal folketru vert kyrkjelæra

Førestellingar som ligg til grunn for hekseomgrepet kan sporast tilbake til antikken. Til dømes fortel den greske mytologien om fabeluhyrer som drep og et born. Denne bestialske handlinga vart seinare tiltrudd heksene. Ved sida av desse fantasibileta som ein frykta, levde det verkelege menneske som hadde overnaturlige evner.⁵¹ Til desse hadde folk eit forhold blanda av respekt, nytte, angst og avsky. Det kunne løna seg å vera godven med den trollkyndige, elles kunne ein bli straffa. Dette går att i det moralske budskapet i svært mange folkeeventyr. Her er eit døme:

Ei taterkjerring som hette Anna var eingong hos`n Elias Skåråholen, en svenske ved Halsjøen, og bad om kjøtt. Men Elias var ein som knapt unte seg sjølv maten, og han svara: "Itte om je hadde så mye kjøtt so je måtte kjøre det i Halsjøen, skulle du få". - "Du sker, ta meg fan, få sokne i Halsjøen etter kjøtt du," sa Anna. Ei tid etter var geitene og ein heil del sauer som `n Elias åtte, ved åa da flomvatnet kom. Fløytarane såg det, men kunde ikkje hjelpe og småkrøttera drukna.⁵²

Det er ikkje vanskeleg å tru på den årsaksforklaringa som ligg under her. Historier som dette byggjer opp under det blanda positive og negative synet på trollfolk. Då kyrkja på 1400-talet skapte det nye hekseomgrepet, vart vinklinga einsidig negativ. Prestane fekk til oppgåve å forkynna om desse menneska som hadde fått sine supra-normale evner gjennom ei pakt med Djevelen. Kyrkja sitt syn vart særleg stadfesta gjennom *Malleus Maleficarum*, eller *Heksehammaren* som verket vert kalla. Boka, som kom ut i 1487, skulle vera ei rettesnor for forfølginga på kontinentet. Her fekk ho etterkvart ein sentral posisjon. I Norden har Heksehammaren sine føreskrifter truleg ikkje hatt så mykje å seia i forhold til rettsutøvinga, sjølv om innhaldet må ha vore kjend. Både på kontinentet og i Norden tok det lang tid før det nye omgrepet og

bodskapet trengde inn i folk og styresmakter. Kanskje var det det nye einsidige omgrepet ein hadde så vanskeleg for å akseptera.⁵³

Litt etter litt vart folk likevel overtydde om at hekser fanst og at dei var tvers igjennom vonde. Me kan tenkja oss at forteljingar spelte ei rolle i denne overtydingsprosessen. Denne forteljinga er å finna i Heksehammaren:

[En kvinde] blev indfanget af Djævelen selv. Hun skulle besøge sin kæreste, (...) men pludselig var Djævelen dukket op i en menneskelig skikkelse og havde tiltalt hende og spurgt, om hun kendte ham, hvad hun havde benægtet. "Jeg er Djævelen," sagde han, "hvis du vil, vil jeg altid være beredt til at udføre, hvad du ønsker, og jeg vil ikke lade dig lide nogen nød." Hun sagde ja til ham, og siden havde hun i atten år kun ønsket på djævelske gerninger og havde helt fornægtet sin tro.⁵⁴

Forteljingar som dette skal ha kome inn gjennom skriftemål og forklaringar i rettssalen. Når folk fekk høyra det med hekse, eller kvinna som hadde vorte freista av Djevelen, sine egne ord, måtte dei etterkvart tru på at det var sant. I Heksehammaren finn ein òg detaljerte skildringar av korleis heksene samla seg til sabbat, reid gjennom lufta, inngjekk pakt med Fanden, hadde seksuelle orgiar, spotta alt som var heilag og brukte barnelik som ingrediens i heksedrikk.⁵⁵ Myten om barnedrap er som nemnt velkjend. I tillegg til fabeluhyra og heksene, har skuldninga om å eta barnelik òg vore retta *mod de første kristne, mod tempelherrene, gjennom tiderne mod jøderne, ja, myten dukkede endda op under anden verdenskrig. Da beskyldte nazistene frimurerne for at spise børn på deres lukkede møder.*⁵⁶ Denne parallellen kan visa korleis alle lukka grupper må tola å verta gjenstand for spekulasjonar. Når folk sine fantasiar på denne måten går over mot det bestialske, og historia vert fortalt så mange gonger at ein trur det, skjønar ein lettare mentaliteten bak forfølginga. Menneske som har utført så grufulle handlingar som å eta born, fortener ingen respekt eller varsam behandling. På bakgrunn av slike førestellingar vil det truleg følast rettferdig og moralsk oppbyggjande å gjera seg av med den slags utyske. Dette skal eg koma nærare inn på seinare. Fyrst kan det vera nyttig å tenkja gjennom kva som var kyrkja sitt føremål med å gripa inn i dei folkelege førestellingane og kva som vart resultatet.

Kampen mot heksene må sjåast i samanheng med pavekyrkja si angst for konkurrerande trusretningar. Fram til år 1000 hadde det stort sett vore ro i rekkjene. Kjetteri, i form av fråfall frå trua eller alternative tolkingar av skriftene, hadde vore mildt straffa. Etter tusenårsskiftet var det fleire som byrja å sjå med kritiske auge på paven sin maktthugnad og dei geistlege sin livsstil. I laupet av det ellevte hundreåret vart det ei kraftig oppblomstring av sekter. Dette gjorde kyrkja sine menn urolege og var tema på fleire møter. I 1183 vart det endeleg vedteke ei ordning for korleis kjettarar skulle ned-kjempast: Døden på bål var den einaste rette straff for å fara med vranglære.

Denne nådelause framferda møtte litt motstand i byrjinga, men då kjetteri vart knytta tett opp til Djevelen, var det få røyster som tok til motmæle.⁵⁷ Det lukkast altså kyrkja å stilla opp ein dikotomi der ein hadde valet mellom det fullkomne gode og det totalt vonde.

Framstillinga har til no lagt vekt på kyrkja sin maktposisjon og kamp for den eine rette læra. Å leggja all skulda for hekseforfølginga på ein institusjon, vil likevel vera for enkelt. Historikaren Trevor-Roper meiner at dersom *der ikke havde været et mentalt klima i befolkningen for en masseutryddelse, ville hekseprocesserne aldrig have fået det omfang de fik - lige så lidt som man kan give Hitler hele ansvaret for jødeutryddelsen.*⁵⁸ Når me fyrst er inne på denne parallellen, kan me dra han litt lenger og peika på at både Hitler og pavekyrkja greip fatt i allereie etablerte førestellingar, omforma dei og brukte dei til sitt føremål. Som ei tilføyning til Trevor-Roper kan det altså hevdast at mentaliteten i folket truleg ikkje hadde fått så omfangsrike konsekvensar dersom han ikkje hadde vorte fylgd opp av ein autoritetsperson eller institusjon. Bente Gullveig Alver meiner at hekseforfølginga vart ein massepsykose der både styresmakter og folk flest mista hovudet og evna til å vurdera moral og rettferd. Resultatet vart at tusenvis av menneske vart brende. Berre dei færreste av desse var verkeleg trollkyndige.⁵⁹

Kva er så forteljingane si rolle oppi det heile? Forteljingane kan sjåast som eit uttrykk for mentaliteten i folket. Gjennom desse får ein tilgang til kva forhold folk hadde til hekser og trollfolk. Det er ein tydeleg skilnad mellom historia om den mystiske Anna og den vondskapsfulle kvinna som inngår pakt med Djevelen. Anna hadde på ein måte rett til å hemna seg slik ho gjorde. Den andre kvinna gjorde vonde handlingar utan anna grunn enn å tilfredstilla Fanden, som var hennar herre. Anna var sin eigen herre. Det er dette med djevlepakta og at det vonde vert sett inn i eit større system som verkar så trugande på folk. Valet mellom det gode og det vonde har som nemnt vorte eit enten eller; det finst ikkje lenger noko mellomting som "gode trollfolk". Alver peikar på at Djevelen sin posisjon i forteljingane har vorte svakare opp mot vår tid. Ringen er på ein måte slutta fordi folk igjen godtar at folk har overnaturlige evner.⁶⁰ Forteljingane om vonde hekser kan nok ikkje sjåast som ei årsak til at jakta starta, men dei var eit effektivt middel i kampen mot heksene fordi forteljingane gjorde forfølginga legitim. Forteljingane var altså både ein del av kyrkja sin propaganda, samstundes som dei var eit uttrykk for mentaliteten i folket.

Frå ulmande rykte til brennande bål

På den tida då hekseforfølginga varte, frå slutten av 1400-talet til seint på 1600-talet, var den muntlege forteljartradisjonen sterk. Då styresmaktene rundt om i Europa på 1700-talet ville ha slutt på hekseprosessane, levde forteljingane framleis. Det viste seg at det skulle ta like lang tid, om ikkje lenger, å få folk til å gå vekk frå trua på hekser, som det hadde teke å overtyda dei om at hekser og trollfolk var Djevelen sine disiplar. Karin Lützen peikar på dette:

Det var de geistlige og de retslærde, der havde grebet ind i folketroen og gjort heksen til en forbryder, der kunne retsligt forfølges. Og det var likeledes dem, der besluttede, at dette skulle høre op. Men det lykkedes dem ikke at overbevise almuen om, at den oplyste tid var kommet og at heksetro hørte fortiden til. Almuen mente selv, at hekse stadig fantes, og når øvrigheden ikke ville foretage sig noget, tog folk sagen i deres egen hånd. (...) Op gennem 1700-tallet blev gamle intetanende koner pryglet, og i 1800 fandt det siste heksemord sted i Danmark. (...) Den siste [heksemishandling] fandt sted i 1897, og den siste beskyldning blev fremsat så sent som i 1934.⁶¹

Dette kan kanskje illustrera kor sterk verknad forteljingar har på folk. Det er gjennom forteljingar at førestellinga om dei vonde heksene lever vidare. - Kva er det med forteljingane som får folk til å tru og handla som dei gjer? Kanskje har forteljingar som går frå munn til munn ei spesiell overtydingsevne når forteljaren gjer uttrykk for at han talar om sine eigne erfaringar. Dette med erfaringsoverføring vert lagt vekt på av Walter Benjamin i essayet *Fortelleren*. Gjennom at tilhøyrarane lyttar til forteljinga med tanke på å kunna fortelja ho vidare, vert ho handsama og gjort til eiga erfaring for dei som høyrer på. Benjamin kan tolkast til å meina at møtet mellom forteljar og tilhøyrar er ein rådgevingssituasjon. Ei forteljing inneheld alltid eit råd. Dette rådet byggjer på erfaring som forteljaren meiner kan vera nyttig for tilhøyraren å vita om.⁶² Om rådet vert tatt til fylgje, er avhengig av om tilhøyraren trur at forteljinga er sann eller ikkje. Ein kan kanskje seia at sanninga vert skapt i møte med lyttaren; i tillegg til å akseptera det han høyrer som sant, må han ta erfaringa med seg og gjera seg nytte av ho i framtidige situasjonar.

I denne samanhengen er det erfaring om hekser, deira ugjerningar og korleis dei må straffast som vert formidla. Forteljingar om hekser får spela ei rolle fordi dei som lyttar aksepterer erfaringane som sanne. I dag, i 1998, har ikkje dei gamle forteljingane om hekser den same verknaden på folk. Når me les eventyr om hekser til borna våre er det meir av underhaldningsverdi enn nytteverdi. Skilnaden er at me ikkje lenger trur på hekser. Forteljinga har difor ikkje noko råd å gje oss.Eller? Me tek kanskje ikkje imot noko direkte råd i forhold til den tradisjonelle typen hekser. Det kan likevel tenkjast at forteljingane framleis gjer råd, men at det skjer på ein skjult og overført måte. - Kva råd var det forteljingar om hekser gav folk frå 1500-talet og fram til slutten av 1800-talet? Det vil eg sjå nærare på gjennom eit døme frå den norske segntradisjonen:

Steinar Aase i Brunkeberg livde kring 1700 og frametter. Han hadde høyrte tale um, at kvar paaskeeftan var trollkjerringane i kyrkja og skrapa rust og eir av kyrkjeklokka. So var det ein paaskeeftan han fann på å reise til Brunkeberg kyrkje og la seg på lur og vilde sjaa, um det var sant dette um trollkjerringane. Fann han seg so tvo moldtuvor, ei til å stande paa, og ei hadde han på hovude, for då kunde ikkje trollpakki sjaa honom. Daa det leid til midnott, so kjem det inn tri kjerringar ridande paa kvar sin sopelime. Kliv dei so upppaa stolane og stiger fraa den eine til den andre framyvi til altaren. Der byrjar dei til aa skrapa ljosestakane, og so kliv dei upp i taarne til klokka. Steinar totte plent draga kjensl paa dei, og var so forhipin etter aa sjaa væl paa dei, at han samla ikkje paa moldtorva paa hovude, men luter seg framyvi, so ho kless i golve. Daa var det ute for Steinar au. Trollkjerringane fekk auga paa honom og krinsette honom med hoggande hender, plent som dei vilde eta`n upp. No fekk han tydeleg sjaa hokken dei var alle tri. Den eine var mor hans, Guro Aase, den andre var prestefruga i Kvitseid, den trea var ei

rik og vyrdeleg kjerring fraa Morgedal. Dei var eitrande sinna og tynde og tynde og tandra kvar med sin kjeft, og let um det at Steinar skulde faa like for moroi. Ingen var verr enn mor hans, ho vilde plent tyne honom med det same, sette ein finger i kvar av nasaborune og vilde hengje honom soleis utanfyre ein glugg i kyrkjetaarne. Steinar bad for seg, og lova at han aldri nokon sinn skulde fortelja det minste av alt han hadde sett til noko livande menneskje. Daa let dei`n sleppe.

Paaskemorgonen var Steinar med kyrkja att. Daa messa var slutt, og folki kom ut, so gjekk Steinar burt til ein gamall gravstein og spende innpaa den, og so segjer han: "De hende meg noko i gjaarkveld, som eg hev lova dyrt aa ikkje fortelja til noko levanes menneskje; de skal eg halle au. Men deg, stein, kan eg trygt fortelja de te, for du æ naa bare ein stein aa tier som ein stein." So reksta han upp alt saman fraa fysst til seinst, so presta og fruga og heile kyrkjealmugen hørde det. "Eg visste de, at eg va fødd av søndugt blo; men ikkje visste eg at mo` mi va trollkjerring," sa han til slutt.⁶³

I saga kjem det tydeleg fram at Steinar har høyrte andre fortelja om trollkjerringar. Men han lit ikkje heilt på at erfaringane deira er sanne, han må sjå det sjølv for å tru fullt og fast på forteljningane. Dette at ein som tvilar får stadfesta at det andre seier er sant, styrkjer overtydingsevna til forteljninga. Ein kan kanskje seia at saga om Steinar gjev folk det råd at dei skal tru det dei høyrer om trollkjerringar. Dersom ein tvert avviser påstandar om at hekser finst, har ein ingen sjanse til å avsløra dei. Då får dei halda på i det stille med vondskapen sin. Det sterkaste rådet i denne forteljninga, som i så mange andre, er at ein må gjera det ein kan for å finna ut kven som er hekser. Dei må for ein kvar pris avslørast, slik at dei kan gjerast uskadelege. For å kunna møta heksene uten fare, har han verna seg med to moldtuer, dette er truleg eit råd han har fått gjennom forteljingar. Steinar nøyer seg ikkje med å sjå på heksene på avstand, men snik seg innpå dei for å sjå tydeleg kven dei er. Med det utset han seg sjølv for fare, men den risikoen må ein ta. Dette fordi det er viktig å vera heilt sikker på at ein peikar ut dei rette som trollkjerringar. For konene må peikast ut, det er òg eit tydeleg råd i forteljninga. Den listige måten Steinar omgår lovnaden til trollkjerringane, fekk nok lyttaren til å humra og tenkja: "Det var til pass for dei!"

Overskrifta til denne delen lyder "frå ulmande rykte til brennande bål". Dette fordi det var så kort veg, med få vegskilje og moglegheiter til å snu, mellom at nokon mistenkte ei kvinne for hekseri og at ho hamna på bålet. Soga ovanfor gjev folk ein viktig lærdom på dette punktet: kven som helst, sjølv dei du trur er dei beste, kan vera hekser. Rådet vert difor at ein må mistenkja alle. Ingen kan føla seg for trygge. Det er dette Alver som tidlegare nemnt kallar for ein massepsykose. Folk *blev lammet af skræk ved tanken om at have ham [fanden] og hans sekt iblandt sig, og man så hekse overalt.*⁶⁴ Når ein då skulle skildra kva ein hadde sett, eller var viss på at heksene hadde gjort, kom forteljningane til hjelp. Den som mistenkte og tiltala nokon for å vera heks, fann sjeldan på heilt nye forteljingar. Det var individuelle tolkingar, men stort sett bygde ein på dei kollektive førestellingane.⁶⁵ Eg vil ikkje prøva å analysera korleis menneske kan gjera andre sine forteljingar

til sine egne erfaringar. Men eg trur at det er ein samanheng mellom det ein høyrer og trur på, og det ein ser etter. Ein ser alt på bakgrunn av allereie definerte omgrep og førestellingar. Alt vert opplevd innanfor ei kjend ramme, og detaljane i biletet har ein fast bakgrunn. Dette er dei same tankebanar som Emilie Durkheim er inne på i *Tenkingens sosiale vilkår*. Han behandlar spørsmålet om grunnleggjande kategoriar, utvikling av omgrep og felles forståing på eit meir abstrakt plan. Difor er det kanskje dristig å trekkja han ned på dette konkrete nivået. Men til liks med den ovanfor påståtte samanhengen mellom forteljingar og “observasjonar”, kan han tolkast til å meina at all menneskeleg erfaring er basert på kollektive, dvs. sosiale, omgrep.⁶⁶ Her vil det seia at dei førestellingane ein gjennom samfunnet har fått om hekser, verkar inn på korleis ein leitar etter hekser og kva ein tiltalar dei for.

Det var ikkje berre dei som mistenkte og sikta folk for å vera hekser som hadde “hjelp” av forteljingane. Den utpeika hekse var sjølv ein del av samfunnet og hadde høyrte dei same forteljingane. Om dei tiltalte sitt syn på eiga skuld, skriv Alver at heksene kan delast i tre idealtypar: 1) Den som nektar all skuld, viss ikkje ho gjennom tortur eller anna tvang erkjenner seg skuldig. 2) Den som seier seg uskuldig i byrjinga, men som bryt saman av samvitsgrubleri og ved-kjenner seg si skuld. 3) Den som trur at ho kan utøva trolldom og som tilstår å ha gjort det ho kunne for å bruka makta.⁶⁷ Forteljingar kan ha påverka alle desse typane. Ein kan finna fleire døme på dette. Nedanfor er nokon utdrag frå eit brev frå ein mann som vart tiltalt, torturert, dømt og straffa for hekseri. Han var Borgarmeister i Bamberg i Tyskland, og kona hans var tidlegare brent som heks.

“24. juli 1628. Min højt elskede datter Veronica, du ønskes godnat hundrede tusinde gange. Uskyldig er jeg kommet ind i fængslet, uskyldig er jeg blevet torteret, uskyldig må jeg dø. For den der kommer ind i hækse-fængslet, må sige, at han er en heks, ellers bliver han torteret, intil han finder på noget - Gud nåde ham. (...) [dr. Braun sagde] “du er en heks. Vil du tilstå det frivilligt? Hvis ikke, henter vi vidner og skarpretteren til dig. (...) Nu blev kanslerens søn hentet, han sagde at han havde sett mig... Derefter Höppfens Ellse. Hun havde set mig danse på Hauptmoor... (...) Og så kom òg - Gud i Himlen, hav barmhjertighed - bøddelen og gav mig tommeskruer på begge hænder, så blodet sprøjtede fra neglene (...) Derefter trak de tøjet af mig, bandt mine hænder på ryggen og trak mig op at hænge. (...) Otte gange trak de mig op og lod mig falde, så jeg led forfærdelige smerter... (...) Da bøddelen til sidst førte mig tilbage til cellen, sagde han til mig: “Herre, jeg beder Dem, for Guds skyld, tilstå noget, hvad enten det er sant eller ej. Opfind noget, for De kan ikke udholde den tortur, De vil blive underkastet; og selv om de udholder den, vil De ikke slippe fri, ikke om De så var hertug (...) Se nu, mit kære barn, i hvilken fare jeg svævede og stadig svæver. Jeg må sige at jeg er heks, selv om jeg ikke er det - må nu fornægte Gud, selv om jeg aldrig har gjort det før. (...) Og så fremførte jeg mine tilståelser som følger, men det hele var løgn...”

(Junius "tilstod", at mens han en dag (i 1624) sad i egne tanker i sin frugthave, var en kvinde kommet og havde forført ham. Dernest havde hun skiftet skikkelse til en ged. Hun var hans *succubus* og tvang ham til lejlighedsvis at have samleje med sig, og hun tok ham med til sabbat. Med trusler om mer tortur tvang man ham nu til at opgive navnene på folk, han skulle have set ved sabbaten. For at tilfredstille dem opgav han en række tilfældige navne.) (...)

Nu, mit kære barn, har du læst om alle mine gerninger og tilståelser, for hvilke jeg må dø. Og det er alt sammen det pure opspind og løgn, Gud hjælpe mig. (...) God nat, for din fader Johannes Junius får dig aldrig mer at se." (Johannes Junius blev brændt på bålet i august 1628.)⁶⁸

Det kjem klart fram i dette brevet at Junius må dra vekslar på forteljingar han tidlegare har høyrte fortalt, eller lese om. Eittersom han er ein høgtstående mann, er det ikkje utenkjeleg at han har lese Heksehammaren. Som ei fylgje av den nye boktrykkjar-kunsten, kom verket i mange opplag. Førestellinga om at demonar kunne ha seksuell omgong med menneske, vart opprinneleg formulert av dominikanarmunken Thomas Aquinas på 1200-talet i *Summa Theologica*. Ein *succubus* er ein demon i kvinneham, som forfører ein mann og har samleie med han. Slik får demonen tak i sæden frå mannen. Deretter skifter han ham til mann, ein *incubus*, og freistar ei kvinne til å liggja med seg. I fylgje Thomas, vert avkommet av dette samkvemmet alltid ei heks. Då han skreiv ned sine tankar om det djevlestyrte demonriket, såg han nok ikkje for seg kva omfang heksejakta ville få. Men kyrkjeautoriteten sine skrifter vart ei viktig kjelde i den seinare utforminga av forfølginga.⁶⁹ I Heksehammaren finn ein ei anekdote om ein mann som meiner at han er vorten utsett for ein *succubus*:

Der er i byen Coblentz en stakkels mand, som er blevet forhekset på denne måde. I sin kones nærværelse har han for vane at handle, som mænd gør med kvinder, det vil sige at udføre samleje, og han vedbliver ved at gøre således gentagne gange, og likegyldigt hvor meget hans kone bønfaller ham, holder han ikke op. Og efter at han således har parret sig to eller tre gange, brøler han: "Vi må begynde forfra igjen." Og faktisk ligger der intet menneske synligt for en dødeligs øye sammen med ham. Efter en usandsynlig mængde at sådanne anfald falder den stakkels mand til slut omskuld, fulstændig udmattet (...) ⁷⁰

Kan henda var det denne eller liknande forteljingar Junius greip til i den pressa situasjonen. Dette var eit tema som inkvisitorane kjende, så dei godtok forklaringa. På den måten slapp han unna meir tortur, men han måtte brennast.

Soga om Steinar som avslørte trollkjerringane, seier ingen ting om korleis dei tre konene vart straffa. Eittersom hendinga er henta frå 1700-talet, er det ikkje sikkert at dei vart brende. Men av andre soger og

referat frå rettargangar, veit ein at heksene vart brende her i Noreg òg. Elles finn ein at Norden skil seg frå kontinentet ved at forteljingane er mindre bestialske. Om dette førte til lågare grad av avsky og mildare behandling, er vanskeleg å seia. Det er iallfall kjend at tortur vart mykje brukt på kontinentet, noko som òg kjem fram i brevet ovafor. - Kva er det som får nokon til å gje ordre til, og utføra ulike grufulle torturmetodar?

Var det slik inkvisitorane såg på heksene?

Me kan ikkje setja fram forteljingar om hekser sine udådar som årsaksforklaring på mishandling og forfølgjing. Men forteljingane kan ha medverka til å riva ned respekten for ei gruppe menneske. Den gruppa som vart stempla som hekser. Når alle er overtydde om at den gruppa dei utryddar er i kategorien "skadedyr", er tortur lettare å legitimera. Utan vidare samanlikning, kan me for å forstå dette betre tenkja over kva folk flest meiner om bruk av rottegift for å bli kvitt mus på loftet og rotter i kjellaren. - Det er vel ikkje så mange som bryr seg om at ei rotte blør til daude?

Gud har tusen auge

Forteljingane gav folk råd om å vera på vakt ovafor hekser, oppspora dei og avsløra dei. Slik gjekk det til at Gud fekk tusen auge. Folk fungerte som ei overvakingsmekanisme på same måte som panopticon-modellen som Foucault skildrar i *Overvåking og straff*.⁷¹ Ein kunne aldri vera trygg; nokon, ein viste ikkje kven, kunne "sjå" eller "skjøna" kva ein gjorde eller tenkte. Ein var aldri usynleg eller skjult. Aldri heilt fri. Det er tenkjeleg at forteljingane, gjennom folk som fortalde dei og lytta til dei, la sterke føringar på åtferda til folk. Avvikande framferd kunne føra til mistanke. Avvika kunne vera i både positiv og negativ retning; ein kunne til dømes vera for vakker, for flink til å arbeida, for lat, for stygg eller for rappkjefta. Det er ikkje usannsynleg at mange av dei som vart brende som hekser, var kvinner som ikkje hadde lærd seg å teia stille og tøyla sinnet sitt. Anna Absalon var ei kvinne som i tillegg til å vera velstående og enke etter ein mann med høg status, hadde kvassare tunge enn samfunnet kunne godta. Alver kommenterer rettsprosessen i Bergen i 1590 mot henne slik:

Clauus Skinder og Anna har haft et skænderi. For tredje gang i processen er Annas datter Susanne indblandet. Susanne har holdt stævnemøde med en ung mand i *Skinders* hus, og da Anna ikke billiger forbindelsen, er hun blevet vred over at *Skinder* har lagt hus til det lyssky foretagende. En dag da Anna står i sin dør, går *Skinder* forbi, og hun spytter og bander i sin fortørnelse efter han. Han kommer ikke langt, før han bliver syg, og en måneds tid efter dør han. Før sin død har han udlagt Anna som skyldig i hans ulykke. Anna spørger i retten *Clauus Skinders* kone, om det ikke var sådan, at hendes mand var blevet sparket af en hest. Hun bekræfter dette, men hævder, at han ikke tog skade af dette spark.

Her ser vi igjen Annas fornuftige indvendinger. Det er dog ingen tvil om, at hun har haft et hidsigt temperament. Adskillige gange vidnes der, at hun bander over sine naboer.⁷²

Det kunne altså løna seg å vera forsiktig med kva ein sa, elles kunne det verta brukt mot ein. Anna Absalon var kanskje ikkje så nøye med å tenkja igjennom korleis andre kunne koma til å reagere på åtferda hennar. Eller så brydde ho seg ikkje om kva andre meinte. Ho skjerma seg på den måten for den uformelle sosiale kontrollen. Men andre slutta ikkje å bry seg om kva ho gjorde, fordi om ho var lite mottakeleg for deira blikk og kommentarar. Heller tvert imot. Den mangelen på konformitet som ho viste, provoserte nok bergensarane.

Ut frå slik eg tolkar George Herbert Mead, fungerer samspelet mellom menneske slik at individa lærer seg å handla med omsyn til den responsen dei ventar å få. Summen av alle dei forventningar eit individ har om andre sine haldningar og eventuelle reaksjonar, kallar han *den generaliserte andre*. Omgrepet femner om dei felles normene som samfunnet eller den sosiale gruppa rettar handlingane sine etter. Men sjølv om Mead legg stor vekt på at samfunnsmedlemmene må tilpassa seg, ynskjer han ikkje å undertrykkja det særeigne i kvart enkelt menneske. Individu skal ikkje einsidig tilpassa seg til eit ferdig ytre normsystem. Mead kan heller tolkast i retning av å meina at tilpassinga skal skje som ein kontinuerleg prosess der alle medlemmene spelar ei aktiv rolle, og finn fram til det felles grunnlaget som dei styrer åtferda si etter. Mead er kritisk til det han kallar egoistiske handlingar der individet er seg sjølv nærast. Men han vil gje rom for dei impulsive handlingane. Dette fordi spontane reaksjonar på normene er det som hindrar samfunnet i å stivna.⁷³

Ut frå dette kan ein spørja seg om framferda til Anna Absalon var nyttig eller skadeleg for samfunnet. Dei impulsive bannlysingane over folk kan kanskje ikkje forsvarast, men dei er forståelege; ho kom etter kvart i ein pressa situasjon fordi alle sine auge var retta mot ho og alle mistenkte henne for å vera skuld i det som gjekk galt. Samtidig så kan det tenkjast at det synlege temperamentet hennar og dei fornuftige innvendingane var med på å styrkja kvinna si rett til å uttala seg. Det kan sjølvstundt òg henda at forteljingar om den vonde Anna var med på å styrkja norma om at kvinner ikkje burde visa sinne, men vera snille og føyelege. Ut frå historia veit me at det tok lang tid før kvinner fekk stemmerett og ein plass i det offentlege liv. Og framleis opplever me at kvinner vert latterleggjort når dei viser sinne t.d. i politiske diskusjonar. Utan å slå fast noko, kan det altså verka som om ryktene og forteljingane som gjekk om Anna verka mot den type kvinner. Impulsiviteten hennar førte ikkje til noko gjensidig tilpassing, men til utestenging frå samfunnet. Den sosiale kontrollen verka ikkje på henne, men vart kanskje sterkare i forhold til andre kvinner. Spørsmålet ovafor vert difor vanskeleg å svara på, fordi svaret avheng av kva interesser og syn ein hadde og har på kvinna si stilling den gongen og i dag.

Forteljingar om straff kan òg ha hatt ein sosialt kontrollerande funksjon. Det var ikkje alle som opplevde sjølv å vera tilstades ved ein hekseprøve eller eit heksebål. Men scena vart gjenskapt gjennom forteljingane. Eg har tidlegare nemnt kva lyttaren kan ha tenkt eller følt når han hørde om korleis heksene vart straffa. Ved å setja lys på dei som lytta til forteljingane, kan ein lettare vurdera forteljingane og hekseprosessen sin

funksjon. Handlingsteoretikaren og funksjonalisten Durkheim skal ikkje takast til inntekt for eit forsvar av heksejakta. Men han har eit syn på straff som kan vera ein god innfallsvinkel i denne samanhengen. Han ser positivt på straff som symbolsk handling fordi det verkar integrerande. Ei tolking av Durkheim kan vera at straffa tyder meir for den som utøver sanksjonane enn for den som vert sanksjonert. Verknaden er altså ikkje individualpreventiv, men heller ikkje allmennpreventiv i vanleg forstand. Straffa skal nemleg ikkje "avskrekka" andre frå å gjera det same. Gjennom å straffa skal ein byggja opp att moralen som er vorten riven ned ved den kriminelle handlinga. *Straffa styrker samfunnsmoralen hos dem som er med på å straffe, og dermed vedkommende samfunns integrasjon.*⁷⁴

Biletet ovafor viser korleis folk stimlar saman for å sjå på ei heks som vert utsett for vannprøven. Dei fleste smiler. Denne situasjonen og forteljingar om slike hendingar, har truleg verka samlande på folk som var til stades eller hørde om kva som hadde skjedd. Heksa hadde handla i strid med den gjeldande moralen, difor måtte ho straffast. Straffa skulle verna om Guds rike på jorda. Ved at heksene vart sett i samband med Djevelen, klarte altså kyrkja å få til ein konflikt som verkar integrerande. Hekseforfølginga vart ein kamp der kyrkja og folket stod saman mot fienden; Fanden sjølv.

Fotnoter

- ¹ Lützen, 1979:11-14
- ¹ Alver, 1971:164-165
- ¹ op.cit. p.15-33
- ¹ op.cit. p.29-30
- ¹ op.cit. p.33-43
- ¹ op.cit. p.40
- ¹ op.cit. p.15-16
- ¹ op.cit. p.13
- ¹ op.cit. p.21
- ¹ op.cit. p.220
- ¹ Lützen, 1979:87
- ¹ Benjamin, 1991:182
- ¹ Alver, 1971:212
- ¹ op.cit. p.21
- ¹ op.cit. p.148
- ¹ Østerberg (red.) 1990:195-203
- ¹ Alver, 1971:158-159
- ¹ Lützen, 1979:57
- ¹ op.cit. p.29
- ¹ op.cit. p.31
- ¹ Alver, 1971:106-107
- ¹ Mead, 1967:152-216
- ¹ Thuen og Vaage, 1989:27

Litteratur

Alver, Bente Gullveig (1971): *Heksetro og troldom - en studie i norsk heksevæsen*. Universitetsforlaget.

Benjamin, Walter (1991): *Kunstverket i reproduksjonsalderen*, essay: Fortelleren. Gyldendal Norsk Forlag: Oslo.

Durkheim, Emile (1912): Tenkningens sosiale vilkår, i Østerberg: *Handling og samfunn*.

Lützen, Karin (1979): *Hekse, heksetro og heksejakt*. Lademann: København. (Originalutgåve på engelsk: *An Illustrated History of Witchcraft* © Peter Haining).

Mead, George Herbert (1967): *Mind, Self, and Society*. The University Press of Chicago.

Thuen, Harald og Vaage, Sveinung (red.) (1989): *Oppdragelse til det moderne*. Universitetsforlaget: Oslo.

Østerberg, Dag (1986): Emilie Durkheim, i Thuen og Vaage: *Oppdragelse til det moderne*.

Østerberg, Dag (red.) (1990): *Handling og samfunn*. Pax Forlag: Oslo.

Elizabeth Mihailov: En diskusjon av fantasiens funksjon i fortellinger brukt i livssluttsfasen

Innledning

Alvorlig sykdom er den eksistensielle utfordringen som folk flest før eller siden stifter bekjentskap med enten ved selv å bli rammet, eller en av ens nærmeste. Den eksistensielle utfordringen ligger i at selve meningen med livet settes på spill når de impliserte utfordres av meningsløs sykdom og smerte. Meningen med livet og meningen med lidelsen er dypest sett åndelige spørsmål. Siden helhetlig omsorg - eller totalomsorg - er og bør være et ideal i moderne sykepleietekning, må også åndelig omsorg være en del av sykepleiefunksjonen fordi pasientenes åndsdimensjon også må ivaretas for at omsorgen skal være helhetlig.

Gjennom min vel 15 år lange kliniske praksis som sykepleier har jeg vært vitne til at det medisinske miljøet det siste tiåret har vist en gryende vilje til å imøtekomme kritikken av den ensidige fysiologiske årsak - virkning - modellen som skolemedisinen har basert sin virksomhet på. Det er en økende forståelse for at man må vurdere menneskets totale livssituasjon for å få størst mulig innsikt i årsakene til sykdom, og finne fram til en hensiktsmessig behandling. Man behandler personen som er syk - ikke bare sykdommen.

Det at det moderne positivistiske og naturvitenskapeligpregede helsevesenet i stor grad er kurativt orientert synliggjøres ved at uheldelig sykdom og død ofte betraktes som et nederlag, og man er ikke forberedt til å ivareta kronisk syke og døende pasienters åndelige behov. Sekulariseringsprosessen, med dens reduksjonistiske og positivistiske verdensbilde, har skapt en forflatet antropologi. Mennesket som åndsvesen forsvinner lett i den mekaniske verdensoppfatningen. Helsevesenet er intet unntak, det er formet av det samfunn det er satt til å tjene, og avspeiler således den sekulariseringsprosessen som har skjedd i samfunnet for øvrig. Tapet av den transcendent virkelighetsoppfatningen gjør det problematisk å forholde seg til det åndelige perspektivet.

Sykepleie er et praktisk yrke hvor pasientens livsmot skal fremmes. Det har å gjøre med omsorg for den andre spilt ut gjennom livsyttringene. Livsyttringene er bærende for våre liv og vårt fag. De fullbyrdes i de umiddelbare forhold mellom pasient og pleier. For å si det med filosofen og teologen Løgstrup:

“Den anden persons nærvær kalder den første persons tillid og oprigtighed frem, den anden persons ulykke kalder den første persons barmhjertighed frem.” (Løgstrup i Martinsen, 1997)

Hos Benjamin og Berger finnes det lignende idèer, hvor fortellinger knytter mennesker sammen i en felles etisk og opplevd livsverden. Fortelleren skal vise slike livsverdener som vanligvis tas for gitt (Benjamin 1975, Berger 1989). På dette Løgstrup kaller for en metafysisk visshet eller selvfølge mener jeg omsorgsetikken hviler. For sykepleiepraktikeren som er tett på livet og lidelsen, på livets fundamentale spørsmål der livsmoralen leves, for henne ligger en metafysisk tenkning nær. En tenkning sykepleieren ikke kan beherske og som er gåtefull - det praktiske; som fantasifortellingen er en del av.

I essayet som følger skal jeg diskutere funksjonen til fantasifortellingen i livssluttsfasen. Er det slik at Løgstrups åpning for omsorgsetikk hvor skapelsestankens bærende fundament - livet med den andre - viser seg gjennom det vi ikke kan beherske, erobre og konstruere, men gjennom livsyttringene som er gitt oss? Fortellinger, også fantasifortellinger inngår alltid i en levende sammenheng. Den legger vekt på den enkeltes individuelle livshistorie, det *naive liv* som ligger til grunn for all virkelighetsforståelse.

Nettopp med denne bakgrunn har min interesse for dette feltet økt, og jeg ønsker i dette essayet å se nærmere på for det første fortellingens betydning for å finne mening med lidelsen i livssluttsfasen, og for det andre om sykepleierne er i stand til å møte pasientenes totale situasjon i et sekularisert helsevesen, å være deltagende både som lytter og medforteller. Med dette som bakgrunn ble min problemstilling:

En diskusjon om av hvilken funksjon fantasifortellinger kan ha i livssluttsfasen

Her i innledningen har jeg sagt litt om bakgrunnen for mitt valg av problemstilling og hva jeg ønsker å diskutere. I selve essayet fokuserer jeg på problemstillingen ved først å studere den narrative praksis, det rommet som oppstår, og de meningskapende muligheter som ligger der. Jeg diskuterer også tidens betydning for livssluttsfasen, fortelling og sannhet narsissisme som en identitetsskapende prosess og fortellingens betydning som råd i livssluttsfasen.

Metode og begrensninger

Jeg har trukket veksler på egen erfaring, samtaler og diskusjoner med egne kollegaer ved min tidligere arbeidsplass, likeså uttalelser fra - og samtaler med pasienter gjennom min praksis. Mye litteratur er gjennomgått - sykepleielitteratur om emnet er trukket inn i tillegg til aktuelle artikler i tidsskrifter og fra dagspressen. Begrep som trekkes inn for å belyse konteksten, men som likevel ikke er sentrale i forhold til problemstillingen, avklares fortløpende i den sammenheng de oppstår i.

I essayet begrenser jeg det narrative perspektivet til å omhandle fortellingens funksjon i livssluttsfasen. For på denne måten å diskutere den kurative betydningen en fantasifortelling kan ha under gitte omstendigheter. Jeg ser bort fra uklare pasienter og pasienter som er sterkt påvirket av analgetika.

Fortellingen som funksjon

Det narrative perspektivet har gjort seg mer gjeldende i vitenskapelige sammenheng på 1980 og -90 tallet. Debatten om gyldighet har vært et emne. En livshistorie (eller et sagn, legende eller eventyr) utelukker ikke på forhånd bestemte begivenheter. Tvert imot kan alt så å si skjue i den formidling av livserfaringer er avhengige av fortellinger. Felles erfaringer ernærer seg av felles historier. Når fortellingen settes i fokus kommer også erfaringen i sentrum. Det handler om å gi råd som andre kan lære noe av.

Virksomhetsteoretikerne hevder at menneskeslekten skaper sin bevissthet gjennom det de gjør. Det er gjennom aktivitet, virksomhet, at kunnskap, bevissthet, mening og identitet utvikles. Berger (1989) hevder at det moderne mennesker preges av *hjemløshet*. Hjem oppfattes som verdens midte; et sted hvor fortid og framtid ble forenet. Berger signaliserer teori som harmoniserer med virksomhetsteorien og andre pragmatiske teorier som Mead og Dewey er et eksempel på.

Der mennesket har hatt sitt virke der er virkeligheten. Med forankring i det samme paradigme kan man hevde at identitet oppnås ved å forbinde fortid og framtid. Bergers poeng er den fundamentale betydning det er å ha et hjem som verdens mitte for menneskene. Det moderne samfunn har blant annet vært preget av folkefortellinger, kriger og utflytting av et slikt omfang at det å bevare, etablere eller rekonstruere hjem i betydningen verdens mitte, har blitt umulig. Menneskene finner ikke det sted der de to livslinjene krysses. Den vertikale linjen er ikke mer. Det finnes liten lokal kontinuitet mellom enkeltmennesket og de døde, mellom fortid og framtid. Den vertikale linjen vris i en individuell biologisk sirkel som ikke fører noe steds hen. Faste peilepunkter for de horisontale linjene er utvisket. De fortaper seg i rein avstand, og det oppstår en hjemløshet som påfører meningsløshet, slik også for kreftpasienten i livssluttsfasen. (Berger, 1987, s87)

Fortellingen er en språkform som etablerer et relativt sett selvstendig verden. Den fortalte verdenen er en annen enn den daglige livsverdenen. Det fiktive fortellingsrommet inneholder en fortolkning av den daglige livsverdenen, en fortolkning som ikke kommer i stand gjennom en avlesning, men gjennom en tyding av de erfaringer som livsverdenen gir anledning til. På den måten bygger fortellingsfunksjonen ikke opp en tilfeldig konstruksjon, men utnytter de muligheter for en sammenhengende fortolkning som ligger i livserfaringen. Fortellingsfiksjonens forbindelse med livet er kort sagt åpen, men dog ikke mer enn at den former dagliglivets sum av *tilfeldigheter* i en sammenheng med begynnelse og ende.

Tilfeldighet forstås her som det ubestemte, det vi ikke kan bestemme over, det uventede og det overraskende. Slike tilfeldigheter griper på godt og ondt inn i tilværelsen gang på gang. Den er åpen for krefter som utenfra kan gripe inn og avbryte vår egen vilje til å legge tilværelsen til rette. Fortellingsfiksjonen fungerer verken som virkelighetsrapport eller som virkelighetsforfalskning, men den former et rom hvor livsverdenen kommer til uttrykk. Fortellingsfiksjonens virkelighetsfortolkning ytrer seg ved at en lang rekke fortellinger rommer en forutgripelse av livets fullbyrdelse eller forløsning.. Disse fortellinger utfolder de muligheter som tilværelsen enten inneholder eller blir beriket med gjennom begivenheter som bryter inn i virkeligheten. Det realiseres, med andre ord, et overskudd av realisert mening, som virkeligheten rommer, i fortellingens rom. Fortellingen slik jeg forstår den i denne sammenheng som språkform, formidler virkelighetsinnsikt.

Den franske, ateistiske filosofen Jean Paul Sartre benekter i sin bok 'Værende og Intet' at det menneskelige livet har en forutbestemt mening i betydningen mål med livet. Et mål med livet ville medføre at hvert menneske har en forutbestemt verdi og et forutbestemt mål som det må oppfylle. Victor Frankl hevder at en slik gitt verdi og mål med livet finnes; som han kaller supra - mening, eller å oppdage livets mening. Frankl sier videre at supra - mening er viktig for at det enkelte menneske skal kunne oppleve livet som meningsfullt eller verdifullt. Med livets mening på lang sikt kobler jeg til en mening som er objektiv i betydning. I forhold til dette kan livets endemål og verdi eksistere uavhengig av menneskenes opplevelse av den. Denne

meningen er ikke tenkt eller skapt av mennesket selv, men av noe som kommer det objektive samfunnet til gode. Med denne betraktningmåten kan livets endelige mål og verdi eksistere uavhengig av mennesket.

I dette essayet er jeg mer opptatt av livets mening på kort sikt, og at det aller viktigste er at mennesket selv må velge meningen med livet sitt. Den samme meningen kan bare oppleves og vurderes av individet selv. Om mitt liv har mening eller ikke, kan bare oppleves og bedømmes av meg; om ditt liv har mening eller ikke, kan bare oppleves og bedømmes av deg. Muligheten for at både ditt og mitt liv har en objektiv eller ontologisk gitt mening, finnes dog.

Livssluttsfasen oppleves av mange som en lidelse, og da først og fremst som meningsløs. Alle vet vi at vi en gang skal dø, men hva den enkelte må igjennom av meningsløshet før døden inntreffer, fortøner seg meget forskjellig. Det er ikke rart at mange dødssyke kreftpasienter stiller seg spørsmålet: Hvorfor skulle dette hende meg, og hva har jeg i vente? De menneskene som opplever at deres lidelse ikke har noen mening, anser derimot at livet har tapt all mening. Min erfaring fra praksis forteller at mennesker som opplever at lidelsen deres har en mening, også opplever at livet har en mening til tross for sykdom og den motgang den kan gi.

Lidelse kan aldri vurderes eller oppleves godt i seg selv. Mennesket bør ikke søke lidelsen selv om lidelsen kan hjelpe et menneske til å modnes, og til å fordype sin kunnskap om, og erfaring med verden og medmenneskene. I et slikt tilfelle kan lidelse tilføre noe verdifullt til livet; gi livet mening (Tornøe, 1996, s.23).

Benjamins konstallasjoner mellom destruksjon og rekonstruksjon kan oppleves som den rene mystikk og uforståelighet uten hans tale om redning, Messias komme. Dette er ingen teologi, men metaforer for en erfaringsteoretisk problematikk. Benjamin mener det ikke nytter å rekonstruere noe som har vært, men å tyde konfliktualiteten i det nærværende, livssluttsfasen, som et tegn på et fortidlig fravær av noe som ikke er levd dvs. felles historie. Noe som er fortrent allerede som mulighet. Ved å realisere en mulighet blir uendelig mange andre muligheter forspilt. Og hvert øyeblikk går svanger med uendelig mange nye sjanser (Eriksen, 1991, s.94). Det kan påstås at filosofi og vitenskap er blitt fortenkte fag, for reflekterte fag der umiddelbarheten er en mistet mulighet i moderniteten.

I moderniteten er det ingen vennlig veksling eller forening mellom sansing og forståelse, heller en splid, en kamp om beherskelse, et konkurranseforhold. Forståelsen vil beherske sansingen, slik at sansingen går under i forståelsen. Språket mister sin kroppslig - sanselige forankring, tanken skilles fra uttrykksfenomenene, det tenkende subjekt fra sitt legemliggjorte subjekt. Fortellingen er derimot en måte å gjeninnsette tanken med uttrykksfenomenene, språket med kroppen. Fortellingen er da konkret, nærværende til den situasjon det fortelles om, og den formidles i et språk der sansing og forståelse står i en vennlig vekselvirkning. Den forteller frem livshåpet, det etiske - forholdet mellom godt og vondt - som ikke kan skilles fra motsetningsparet liv - død, uten kun til begges forderv. Der liv og død virkelig spilles ut, er jo der livet er vanskelig og sårbart som i livssluttsfasen.

Vi kommer i fortellingen tett på livet. Fortellingen gir oss innsikt og forståelse der vitenskapen må melde pass, eller mer presist uttrykt, om det vitenskapen ikke kan opplyse oss om. Fenomener som livslyst, tilgivelse, oppriktighet, ondskap, ødeleggelseslyst, aktelse, skam og krenkelse er fenomener vi ikke kan komme utenom i vår dagligdags orientering i tilværelsen. Men det er fenomener vitenskapen er avmektig overfor. Våre hverdags erfaringer har avgjørende erkjennelser å tilføye de vitenskapelige redegjørelser. Det må vi ut i livet for å erfare, 'ud for at leve og modtage' som Løgstrup så treffende formulerer det allerede i en av sine preker fra 1937.

Fortellingen har ikke med logikk og argumentasjon å gjøre, men den opplyser om det eksistensielle og etiske ved livet. Den er med andre ord ganske alminnelig, og noe tilhøreren kan feste tillit til umiddelbart. Fortellingen gir oss en foreløpig erkjennelse gjennom fantasi og følelser skrev Grundvig i 1825, polemisk vendt mot forstandstiden, mot den følelseskolde rasjonalitet og selvrådige fornuft, mot drengvitenskapens selvklokhet med sitt begrepstunge, lukkede språk (Martinsen, 1997). Det er en iboende forståelse i følelsene som klares og utlegges gjennom fortellingens berettende språk, noe Grundvig mener hindrer pasienten i å bli selvklok. Fantasien er knyttet til det poetiske nivået i språket, og det setter fantasien i spill.

Fortellingens tid i livssluttsfasen.

Livssluttsfasen skaper ofte en trang til å gå tilbake til pasientens egen livshistorie. Tilbake til tider i livet hvor fysikken ikke var en demper for bevegelse, og hvor smerter ikke var en hemmer for gode tanker, reiselyst og opplevelser som var opplevd som meningsfulle. I en livsfase full av uheldelig sykdom, er det viktig å finne mening med nå situasjonen.

Øivind Haaland og Stephen Dobson: Pedagogien, teksten og selvet - innspill til en postmoderne pedagogikk. Forskningsrapport nr 48, 2000.

Gjennom min praksis som sykepleier har jeg opplevd gjentatte ganger at pasienter meddeler meg en reiseskildring de tidligere har opplevd og/eller at de reiser i tankene og inviterer meg med på reisen. Reisen kan være annerledes fra den tiden han tidligere reiste gjennom. Denne tiden som takket være pasientens inngripen går over fra å være formløs tid til å bli historie og at nye visjoner, nye synsvinkler og nye tolkninger vil gjøre det historiske bildet av den til fortid som måtte komme til å bli oss til del. Fullstendig rekonstruksjon av fortiden vet også kreftpasienten er umulig. Når tiden ikke kan rekonstrueres føler pasienten seg ofte fristet til å korrigere den. I en alvorlig sykdomsfase melder ofte behovet seg for å forherlige fortiden. Lidelsen kaller på ønsketenkningen om det som kunne ha vært med det som er.

Både å rekonstruere de kjente historiske fakta, der fiksjonen bare blir tjenestepike for en trofasthet som ønsker å redde seg selv fra beskyldninger om den minste mangel av nøyaktighet, og den mer vågede, vil lede forfatteren i retning av å veve de historiske fakta han støtter seg på inn i en fiktiv vev. I begge tilfeller vil imidlertid disse to veldige og tilsynelatende uforliknelige verdene, de historiske sannhetens verden og de fiktive sannhetens verden, harmoniseres av fortellerinnsatsen.

Den mest sammensatte fortellertype som ikke opptre med én enkelt stemme, men som synes skiftende, en forteller som sykepleieren vil kjenne igjen som den samme gjennom fortellingen, men som ofte gir et besynderlig inntrykk av å være en annen.

Denne fortellerens stemme vil være tilstede som en egen stemme man ikke vet hvor kommer fra, og som nekter å si hvem den er. Om enn ikke eksplisitt kan stemmen være forfatterens egen, denne forfatteren som selv har fabrikkert alle sine fortellere, og som ikke begrenser seg til å sitte inne med bare den viten som romanfigurene har. Han vet at han vet, og vil at andre skal vite hva som har hendt, hva som hender og hva som skal hende. Takket være denne måten å bearbeide ikke bare den historiske tid, men kort og godt *Tiden* ved å projisere den i alle retninger for å skape mening i nå situasjonen (Lending, 4. Nov 1995).

Det mangler ikke på dem som mener at historien på denne måten er blitt mindre vitenskapelig. Dette spørsmålet våger ikke jeg meg inn i diskusjonen om, men våger å mene at god form for vitenskap i denne sammenheng vil være den som er i stand til å forsyne meg med en dobbel forståelse: den som setter meg i stand til å forstå mennesket gjennom kjennsgjerningen og kjennsgjerningen gjennom mennesket.

Historien, så vel som den fiksjonen som leter etter sitt objekt i historien er på sett og vis reiser gjennom tiden, reiserstrekninger, definisjoner av reiseruter.

Oppnår en virkelig forståelse av de utallige og uendelige personlige historiene fra denne tiden som så bekymringsfullt er forgangen og formløs, tiden som vi ikke har kunnet fastholde, tiden som vi ikke har lært å fastholde, den mentale, åndelige og ideologiske substans, som vi faktisk er laget av?

Det har ikke gjennom tiden skortet på sarkastiske sjeler som hevder at en romanforfatter som arbeider litterært med historien, gjør dette fordi han har behov for å flykte, fordi han ikke evner å forstå samtiden, og tilpasse seg til den, noe som ville resultere i at den historiske roman er det mest uttømmende eksempel på virkelighetsflukt. Det er en beskyldning som er like enkel som den er vanlig. Tvert imot er det en uhyre intens, smertefull bevissthet om samtiden som leder forfatteren til å se i retning av fortiden, ikke som et utilgjengelig tilfluktssted, men for å bli bedre kjent med seg selv.

Historien er ikke annet enn en vedvarende utspørring av tidligere tider, i kraft av de problemer, merkverdigheter, og også de bekymringer og den engstelse som samtiden omringer oss med. Slik sett ville historien og romanen kanskje ganske enkelt være uttrykk for den samme uro blant menneskene, disse menneskene som en rekke janusansikter, rettet hit og dit, og på samme måte som de forsøker å avsløre fremtidens skjulte ansikt, insisterer de på å lete i tidens uhandgripelige tåke etter en fortid som hele tiden unnslipper dem, og som i dag kanskje mer enn noensinne, de skulle ønske å integrere i den samtiden som de selv stadig er.

Den historiske tidsforståelsen har en lineær karakter. Nåtiden anskues som et punkt uten utstrekning. I narrativ forstand har tiden derimot utstrekning. *Tiden* anskueliggjøres ikke lineært, men derimot som et forløp - et begivenhetsforløp som strekker seg fra fortellingens begynnelse til dens slutt. *Tiden* har dermed utstrekning i samme grad som de fortellinger vi er viklet inn i, har omfang. Slik forstått er tiden ikke et bevissthetsfenomenen, men et fortellingsfenomen.

Lineært oppfattet er tiden tom, mens de narrative tidene er bestemt av deres innhold. Den tomme og betydningsblinde tid blir kun et kronologisk måleinstrument. Fortellingens tid derimot, er bestemt av sitt

innhold. Om tiden er lang eller kort, om den rette tid er inne eller spilt, er helt avhengig av fortellingsinnholdet.. Altså er fortellingenes tider i høyeste grad betydningsladede. Fortellingens tider kan eksemplifiseres ved "forgangene" fortellinger.

Ved å fortelle holder de fast på og gjenopplever den fortiden som fortellingen representerer. Når fortellingen tar dem til fange, dukker det opp, alt det som en gang lå i horisonten som fremtid. Fremtiden spøker bestandig i de forgangene fortellinger, og bestandig er fortiden levende i fremtiden.

Det er et uutholdelig spenningsforhold mellom de to tidsoppfattelsene. Spenningen mellom lineær tid og narrative tider kan ta form av en åpen konflikt. Den holdning eller livsinnstilling som den lineære tidsoppfattelsen fører med seg, er at tiden stiller krav - om å følge med, om å være på høyde. Da tiden aldri stanser, men uavlatelig beveger seg fremover, stilles kravene aldri i bero. Av de narrative tider derimot, utspringer det ikke slike krav som i den lineære tid, snarere tvert imot. Fortellingen gir oss tid, idet de tar oss inn under sine vinger. Narrativt spennes det ut i et tidsrom, hvorfra vi får skjenket vår identitet, eller hvorfra vi får gitt tid til å besinne oss på hva tiden nå kan være inne til. Fortellingstidene er ikke anonyme prosesser. De er bestemt av deres innhold, som stanser oss og dermed bringer oss til ro. Holdningen er ikke anspenhet, men snarere avspenhet.

Den døende, som også er preget av vårt samfunns lineære tidsperspektiv, kan oppleve seg selv som mindre verdifull enn de friske, fordi han ikke lenger kan gjøre nytte for seg. Den lineære tid er uigjenkallelig. Ut ifra en lineær tidsoppfattelse kan den døende oppleve at *sanden i timeglasset renner ut* så altfor fort. Fortellingen derimot, gir oss tid. Dette kan ha stor betydning for den døende. Pasienten får gjennom sitt livs fortellinger anledning til å reflektere over det livet han har levd, gjøre opp med sine nærmeste og forsone seg med at han skal dø. Å ta avskjed med sitt liv er en sorg, på linje med den sorg man gjennomgår når man mister en av sine nærmeste. Den døende mister faktisk seg selv, og de menneskene han dør fra. Gjennom å fortelle sin historie blir han selv fortalt og får besinnet seg på at han skal dø.

Fortellingens gyldighet.

Alle fortellinger fortelles fra en bestemt synsvinkel, også pasientens. Historier synliggjøres ofte fra pleiepersonalets vinkel, pasientene selv er i liten grad kommet direkte til orde i litteraturen. Historieskrivning har også vært et maskulint foretak. Hadde pasientene skrevet historie tror jeg den ville sett annerledes ut.

Verdinøytral naturvitenskapelighet har vært kunnskapsidealet, spesielt i helsevesenet til tross for at pasientene har hatt, og fortsatt har åndelige og eksistensielle behov i møte med sykdom. Denne sekulariseringsprosessen har gjort også sykepleierne fattige i forhold til å trøste hjertene som er urolige inn for døden. Ansvar for å ivareta den åndelige omsorgen ligger hos sykepleieren, og har alltid gjort det. Sekulariseringsprosessen med sin "teknisk - instrumentelle" fornuft har preget sykepleien fra århundreskiftet og fram til 1980 - tallet.

Dette at sykehusene skiftet karakter fra å være pleie- og omsorgsanstalter, preget av et kristelig barmhjertelighetsmotiv, til å bli *verdinøytrale* behandlingsinstitusjoner som ble styrt av naturvitenskapelige prinsipper fikk konsekvenser for sykepleien.. Fra begynnelsen av dette århundredet og fram til 1970-tallet gjennomgikk sykepleien en utvikling mot et mer naturvitenskapelig og medisinsk orientert paradigme. Dett mener jeg skyldes sykepleievitenskapens uklare vitenskapelige utvikling og avgrensning, og dens uselvstendige stilling i forhold til medisinen.

I følge den monistiske oppfatningen som også preget sykepleien, kan menneskets fundamentale egenskaper entydig eller uttømmende forklares utelukkende ved hjelp av fysiske eller biologiske lover. Skinner forsvarte et slikt reduksjonistisk syn på mennesket, og den "skinnerianske ånden" preget sterkt de amerikanske sykepleieteoretikerne rundt 1950. Denne reduksjonistiske behovstenkningen var fundert i et mekanistisk og materialistisk verdensbilde. Sykepleien mistet sitt historiske særpreg hvor drivkraften i totalomsorgen var barmhjertighet for det syke mennesket, som var skapt i Guds bilde.

Uansett er det umulig å rekonstruere forhistorien i sin helhet. Slik blir sannhet og løgn mindre viktige størrelser. Det viktigste er slik jeg ser det å undersøke historiens muligheter, ikke minst de av fortidens fremtider som ikke ble valgt. Slik mener jeg, kan det som kunne ha vært, erstatte og korrigere det som har vært.

Tilknytningen til en stabil sannhet, til noe konstant er etter mitt syn uopnåelig. Det er umulig å finne hvile eller trygghet i å påstå at dette er sant. Vår identitet er usikker, den forandres under ulike livsmomstendigheter, noe som har å gjøre med personlige forvandlinger som sykdom bidrar til, og samtidig

med at det nettet av forbindelser vi beveger oss i gjennom livet, endres i tid. Våre liv er først og fremst skapt av de forhold vi har til andre. Vi er deltagere i mange historier eller fiksjoner. Med andre ord vi innehar flerfoldige personligheter, noe diktere helt siden antikken har hevdet (Lending, 4.nov.1995). Historie, eller fortellinger konstrueres som en fiksjon. Forfattere av historiske arbeider skaper sammenhenger og tar avgjørelser slik pasienten (forfatteren) av fiksjonen gjør det. Fortellingen skal tjene nåtidens interesser; livssluttsfasen.

Når man får beskjed om at man har en livstruende sykdom, er fortrenkning og benektelse en helt naturlig og umiddelbar reaksjon. Fortrenkningsmekanismens funksjon er å hjelpe den rammede til trinnvis å se den smertefulle virkeligheten i øynene. Frykt og angst for sykdommen feier kunnskap og rasjonell tenkning til side. Den syke mister grepet på livet sitt og blir en fremmed for seg selv. Samtidig skaper lidelsen en dyp kløft mellom pasienten og hans nærmeste. Det er svært vanskelig for andre å forstå hvordan han egentlig har det. Dette fører til isolasjon og ensomhet, som forverrer pasientens totalsituasjon. Lidelsen bidrar til å fremmedgjøre pasienten fra seg selv og andre mennesker. *Å eie sin lidelse* er en prosess hvor man tar imot det vonde og lider seg gjennom det, fram til en forsoning med realiteten. Å gjøre lidelsen til sin egen ved å godta det som har skjedd og den man dermed er blitt, er en forutsetning for å bli hel - et integrert jeg. Å nå fram til en slik forsoning forutsetter at pasienten lever seg gjennom og bearbeider sykdomskrisens ulike faser. Disse forfølges ikke nærmere i dette essayet.

Produksjon av lav selvverdsfølelse har vært en effektiv mekanisme for å produsere former for sosiale tausheter (Dale, 1989,s.87). Jeg mener livssluttsfasen hvor alvorlig sykdom dominerer hverdagen, handler om overskudd og underskudd på selvfølelsen. Sagt med andre ord: et narsissistisk overskudd eller underskudd. Det viktige for en sykepleier slik jeg ser det, er å fokusere på spørsmål om estetikk forbundet med dannelsen av subjektivitet, psykens indre liv. Jeg er enig med Dale når han sier at de psykodynamiske spørsmål om selvfølelse og selv-anerkjennelse er knyttet til temaene estetikk, selvframstilling og narsissisme.

Estetisk utfoldelse i hverdagslivet basert på estetisk refleksjon, gir anledning til å skape betydning. Og er det ikke nettopp det også en pasient i livssluttsfasen trenger, å føle seg betydningsfull, verdsatt for den han er, og det han forteller? Og videre at sykepleier har evne til å bli med på pasientens lille virkelighetsflukt, støtte om håp for den tiden han har igjen. Slik kan denne fasen av livstilværelsen besettes med estetisk energi, i allefall for en stakket stund.

Estetisk stil skapes ved raffinert omsorg for de små detaljer. Gjennomtenkte valg skaper en personlig stil - subjektivitet dannes. Slik rommer konstruksjon av individuell stil muligheter for anerkjennelse av selvskapt betydning. Pedagoen og psykologen Thomas Ziehe snakker om estetisk og narsissistiske uttrykksmidler i denne forbindelse.

Narsissistisk underskudd som mangel på selvverdsfølelse fører til angst for ekspressivitet, eller til overdreven ekspresjon. Dristighet til å framstille seg selv på forskjellige livsscener og i ulike organisasjoner vitner en stil med overskudd på selvverdsfølelsen. Betingelsen er at en ikke gjennom meddelelsesatferden søker beundring for sin stil. Psykiske problemer oppstår når behovet for beundring dominerer psykens indre liv. Behovet for beundring, at en er storartet er ofte forbundet med narsissistisk kompensasjon - via estetikk. Vi trenger altså å frigjøre den estetiske energien fra dette narsissistiske underskuddet. Først da oppstår det gode samspillet mellom narsissisme og estetikk.

Ziehe hevder narsissisme er et metapsykologisk begrep innenfor den psykoanalytiske teori tradisjonen - å utvikle forståelse av psykens dynamiske forskyvninger av energi. Forventningsstrukturene står sentralt. De er preget av ønskedannelser, fantasier, ubevisste motiver og driftsimpulser. Psykisk energi blir investert og forbrukt ved å verdilade disse forventningene. Narsissisme teorien handler særlig om prosessen henimot separasjon og individualitet - selvopplevelsen som enestående enhet. Teorien handler om å opprette et selv i den 'smertefulle afskjed fra den opprinnelige symbiose med moderen'.

Ziehe snakker om en ytre avstivning gjennom opplevelser av speiling. Narsissistisk underskudd medfører idealisering; en søker narsissistisk forsterkning utenfra, slik kan det også være for pasienten i livssluttsfasen. Det kan ha oppstått en psykodynamisk situasjon, hvor en opplever manglende selvverd. Selvrepresentanten i ens indre liv oppleves som svak. Pasienten opplever en sterk grad av utilstrekkelighet. Konsekvensen er en følelse av indre tomhet i forhold til ens eget selv.

En didaktisk rasjonalitet kommer til sin rett om vi for eksempel spør etter betingelsene for å lære noe nytt. Å lære nytt i dette essayets sammenheng menes hvordan takle livet videre på en slik måte at pasientens identitet bevares så stabil som overhodet mulig. Oppmerksomheten rettes mot å sette energi fri i forhold til

læresituasjonene - framtidens muligheter. Målet for en slik anvendt didaktikk er å øke toleransen overfor psykiske ambivalenser og konflikter som pasienten har overfor slutfasen av sitt liv. Pasienten må oppleve det som utfordrende at "jeg" tør våge meg - av meg selv - "inn i det nye". Så avgjort en styrke fra pasientens side å våge seg inn i det nye, til indre subjektive motsetninger som det usikre i det nye rommer. Læringsenergien er avhengig av forventninger, av håp om tilfredsstillelse, opplevelse av subjektiv oppvurdering, i allefall for en stakket stund.

Narsissisme teori kombinert med didaktikk betyr derfor at vi som sykepleiere må være sensitive overfor pasientens subjektive forutsetninger i læreprosessen. I formidlingen mener jeg vi kan snakke om sannhetens øyeblikk.

Walter Benjamin hevder at fortelleren er død, at fortelleren har dårlig livsvilkår i det moderne samfunn. Benjamin sikter tilbake til fortelleren i sin opprinnelige skikkelse som den stedbundene bonden og sjømannen - mannen som kunne fortelle fra fjerne himmelstrøk. Den ene formidlet langs den vertikale linjen, mens den andres historier beveget seg langs den horisontale linjen. Han sier videre at disse to fortellertyper senere har smeltet sammen i en fortellerfigur som ble legemliggjort blant håndverkerne i middelalderen. Det er denne fortellerfiguren og den evne han utviklet som Benjamin mener har forsvunnet fra oss. Det henger sammen med at erfaringene har falt i kurs, og det etter at skrivekulturen overtok for de muntlige overleveringer. Den ble utkonkurert helt av det høykapitalistiske samfunnets nye form for meddelelse, informasjon (Haaland, 1996, s.88).

Fortellingen eller den muntlige erfaringsformidlingen er orientert mot praktiske interesser. Benjamin hevder at de ekte fortellingene med feste i de praktiske interessene alltid inneholder - åpent eller skjult - noe nyttig. Nyten kan bestå i moral, en annen i et ordtak eller en leveregel. Alltid er fortelleren, som pasienten, den som vet råd for tilhøreren dvs. sykepleieren.

Erfaringens meddelelsesbarhet er redusert mener Benjamin. Det er derfor vi ikke vet råd verken for oss selv eller andre. Selv en profesjonell erfaren sykepleier tør å bekrefte eller innrømme dette. Selv om rådet ikke så mye er svar på et spørsmål som et forslag som har å gjøre med fortsettelsen av en historie som i allefall går sin gang; jfr. pasientens liv. For å gi dette rådet må man først kunne fortelle historien. Ordet visdom har også med dette å gjøre siden visdom er råd vevet sammen med det levende liv. Fortellerkunsten går til grunne, fordi sannhetens episke side, visdommen, dør ut. Sannhet har altså en episk side som knytter den an til menneskenes egne erfaringer. Det er denne erfaringsmeddelelsen og muligheten for skapende gyldighetsprøving som dør ut med fortelleren.

Kjedsomheten er drømmefuglen som klekker ut erfaringens egg hevder Benjamin. Å tvinne tommeltotter fordriver den. De aktivitetene som er forbundet med kjedsomhet er gått tapt både på landet og i byene. Og nettopp kjedsomhet er noe en pasient i livssluttsfasen kan oppleve. Det å måtte være "lenket" til sin seng eller "sitt" sykerom. Er det denne kjedsomheten som så sterkt kaller på drømmen om tidligere år da han var istand til å fungere i samfunnet. I min praksis som sykepleier har jeg vært vitne til mange pasienter i livssluttsfasen med en glødende fortellertrang tilbake i tid - en flukt tilbake til den tiden fysikken og psyken var på sitt mest struttende. Helsen var på sitt beste og dermed muligheten for utfoldelse det aller beste. Fortellingen var også gjerne ispedd urealiserte *drømmer* fra denne tiden. Med tapet av kjedsomhet som den moderne tid vi lever i representerer, har også evnen til å lytte gått tapt. Det lyttende fellesskap forsvinner. Er det også slik for sykepleieren?

Å fortelle historier er jo alltid kunsten å fortelle dem videre, og den går tapt når de ikke lenger blir husket. Fortellingen legger ikke vekt på å overlevere sakens rene "an sich" som informasjon eller rapport. Den senker saken ned i den berettendes liv, som pasienten i livssluttsfasen, for siden å hente den fram igjen. Slik finnes fortellerens spor i fortellingen. Det handler om hvordan fortellingen kan bringe enkeltindividene ut av de mest lukkede og utilgjengelige rom, som for eksempel mange pasienters opplevelse av livssluttsfasen, for en stakket stund.

Og når også tilhøreren (sykepleieren) blir forteller, vil fortellingen få preg av hennes liv og kan hende alt ha preget pasientens liv som råd. Pasienten kan ha grepet det forslaget som hadde å gjøre med fortsettelsen av hans historie og latt det få innflytelse på denne historiens gang. Pasienten kan ha grepet rådet med sitt liv.

Vitenskap er i sykepleien som i samfunnet for øvrig, sett på som den høyeste form for kunnskap. Det er den kunnskap man streber mot. Det er heller ikke en hvilken som helst vitenskap som blir framhevet som ideal, men en vitenskap som bygger på en instrumentell, abstrakt rasjonalitet, hvor kunnskap begrenses til målrasjonalitet og problemløsning. Og ut fra denne forskningen ser man virkeligheten. Med andre ord;

positivismen er ikke død. (Martinsen, 1989, 1993) Med erfaring i egen praksis vil jeg si at dagens sykehus langt på vei fortsatt er et produkt av framveksten av naturvitenskapen.

Martinsen henviser til den franske filosofen Foucault som hevder at naturvitenskapens kliniske blikk er klassifiserende, dissekerende og beregnende. At den sorterer, river i stykker og rykker kroppen løs fra sin situasjonsbestemte sammenheng. Martinsen avdekker her en skjult teknisk - instrumentell fornuft som ligger nedfelt i dagens humanistpregede sykepleietenkning. Metoden brukt til å rive i stykker og dele opp for å kunne beherske, har lenge vært en del av sykepleieprosessen - en problemløsende metode. (Tornøe, 1996, s.10) Martinsen betoner sykepleie som noe mer enn en formålsrasjonalitet problemløsningsprosess.

Jeg mener den omsorgen som blir utøvd i pasient-pleier-forholdet kan beskrives kvantitativt ved hjelp av psykologi og sosiologi. Men omsorgen som et elementært menneskelig og etisk fenomen, kan ikke bestemmes innenfor vitenskapens abstrakte begrepssystemer. Derfor har vi også en tendens til å se bort fra barmhjertighetens drivkraft i pleien. Å møte pasientenes åndelige behov som jeg diskuterer her, handler nemlig om noe mer enn terapi og behandling. Det dreier seg dypest sett om å gi mennesker mot til å leve med smerte, fysisk og eksistensielt, når alt håp er ute. Samtidig handler det om å være nærværende og til stede hos mennesker som har gitt opp livsmotet og overgitt seg til sin fortvilelse. Å være hos et menneske uten å kunne gjøre noe for å lindre smerten er en av de mest psykisk krevende oppgavene vi kan ha. Det koster å være tilstede i et annet menneskes "smerte", fordi vi gjennom dette blir konfrontert med vår egen maktesløshet.

Svært få av oss orker å møte andres lidelse helt og fullt. Dessuten står effektiviteten i sentrum, også når det gjelder midler til ansettelse i helseinstitusjoner. Økt personale betinger ikke nødvendigvis bedre omsorg. Men i vår travle hverdag er det fort gjort å lukke øynene for pasientens eksistensielle angst. Har han vondt, gir vi smertestillende, og er han urolig, gir vi ham noe beroligende - og vi tror vi lindrer pasientens lidelser. Adekvat smertelindring og korrekt bruk av beroligende midler hører med til god sykepleie. Men vi kan ikke behandle de eksistensielle spørsmålene om liv og død farmakologisk.

Sykepleieteoretiker Katie Eriksson mener det er grunn til å undersøke om vi nå står foran en ny syntese i sykepleieideologien, som går mot en forening av det opprinnelige helhetssynet og den rasjonelle vitenskapelige pleien. Mye tyder på dette. Denne holistiske forståelsen av sykdom og helse, og hva dette betyr for tilretteleggingen av pleie og omsorg, kommer til uttrykk gjennom ICNs yrkesetiske retningslinjer for sykepleiere.

En sykepleie basert på livsforståelse handler om å finne ut hvordan sykepleieren kan få fram livsmotet og livsmulighetene hos pasienten - for eksempel gjennom pasientens historier slik at det kan tjene pasientens livsutfoldelse i den konkrete situasjonen vedkommende befinner seg i.

Sykepleierens grunnfortelling vil jeg hevde er svært lite synlig i dagens sykepleie. Jeg sikter selvfølgelig til fortellingen om "den barmhjertige samaritan", et forbilde fordi vi i denne fortellingen veves inn i både lidelse og livsmot. Vi får tegnet et bilde av livet i dets utsatthet og sårbarhet, men også i dets livsbefordrende muligheter.

Å konstruere fiksjoner og fortider er å konstruere identitet. Er det ikke slik at en fortelling som konstruerer nye fortider, samtidig skriver samtidshistorie? Vi selv er ikke annet enn skiftende produkter av alle de fiksjoner som er og ennå ikke er skapt. Denne holdningen opphever motsetningen fiksjon - virkelighet, og eliminerer samtidig forholdet mellom sannhet og løgn. Å finne sin identitet gjennom mening med livet mener jeg er viktig også i livssluttsfasen. Først da kan pasienten finne sannhet, å se nåsituasjonen, men allikevel komme ut av sykerommet for en stakkert stund gjennom en fortelling som opprettholder pasientens følelse av egenverdi, også i nåsituasjonen.

Avslutning

Jeg har diskutert fantasifortellingens betydning i livssluttsfasen. Som jeg har forsøkt å påpeke, den utelukker ikke på forhånd bestemte begivenheter, men tvert imot kan alt så å si skjje i den. Jeg er enig med Kari Martinsen (1997) når hun sier at fortellingen formidler erfaringsetikk, ikke pliktetikk. Den gir livsopplysning og peker på livshåpet, at livet er livet verd. Dermed er fortellingen åpen. Den kan ikke anvendes, da lukkes den i regler og moralisme. Forstanden er fantasifull når følelsene opplyser den, slik jeg kjenner praksis.

Fortellingen inngår som en foreløpig erkjennelse i skjønnet, i en undringens ettertenksomhet over det stemte pasientinntrykk, og der fagkunnskaper er nødvendige for å kunne legge til rette for livshåpet, livsmulighetene - for å kunne vende situasjonen.

For å forstå hvordan det levende inngår i døde strukturer, har vi naturligvis bruk for teorier ut fra abstrakt - begrepslig forståelse. Men disse er og må være underordnet det levende, og må forstås ut fra og i det levendes sammenheng. Sagt med andre ord, de livskraftige teorier som kan formidle livsmoralen, kan vinnes av praktikerne i praksis. Vi trenger metafysikken i sykepleien, og metafysisk tenkning kan ikke erstattes av vitenskap. Sykepleie er å tyde den andres inntrykk for å få livsmotet frem i lidelsen, ikke å ta livet av pasienten ved å legge en matematisk død orden over det levende. Metafysisk tenkning rettes mot en helhet som pasientens fantasifortelling i livssluttsfasen kan være et eksempel på.

Jeg har forsøkt å ha fått frem det jeg så ofte har erfart i min egen praksis: fortellingens livskraft beror på de fenomener som unndrar seg kulturelle forarbeiding og beherskelse, på livsyttringene. Slik jeg også oppfatter hele Løgstrups tenkning: som en protest mot systemer, modeller og prinsipper. Den er et forsvar for å stille spørsmål og arbeide med problemer med utgangspunkt i den fellesmenneskelige umiddelbare erfaring. Ut fra denne opplevde erfaring hører jeg til de som stiller meg spørrende til den tiltagende troen på at bare vitenskap og forskning gir oss innsikt i ny erkjennelse av sykepleie. Innsikt og klokskap som vinnes gjennom reflektert praksis kan være mer fundamental og av større betydning.

Litteratur

- Benjamin, W.: Fortelleren. I, Kunstverket i reproduksjonsalderen. Gyldendal: Oslo, 1975.
Berger, J.: Et hus er ikke et hjem. I, Samtiden, nr. 1, 1989.
Dale, E.: Pedagogisk profesjonalitet. Gyldendal: Oslo, 1989.
Eriksen, T.: Walter Benjamin - modernitet og erfaring. Samtiden nr 6, 1991
Haaland, Ø.: Råd, fortelling og pedagogisk forskning. Nordisk pedagogik, vol 16, nr 2, 1996.
Lending, M.: Marxist hinsides sannhet og løgn. I, Klassekampen avis 4. nov. 1995.
Martinsen, K.: Omsorg, Sykepleie, Medisin. Tano: Oslo, 1989.
Martinsen, K.: Fra Marx til Løstrup. Om Etik og sanselighet i sykepleien. Tano: Oslo, 1993.
Martinsen, K.: De etiske fortellinger. Tidsskriftet Omsorg nr. 1, 1997.
Saramago, J.: Om fremstilling av alles og hver enkelts liv. Foredrag ved bokmessen. 28.okt. 1995.
Tornøe, K.: Kan vi trøste hjertene? Tano-Aschehoug: Oslo, 1996.

Ann Kristin Blakstad og Inger Gjerdalen: Alf Prøysen - hva fortelles av fortelleren?

Ordet museum kommer av det greske ordet *museion* som betyr plass helliget musene. I oldtiden var det opprinnelig betegnelse på musenes tempel, senere på vitenskapelige og kunstneriske institusjoner. Musene var hos grekerne i oldtiden skytsgudinner for diktning, sang, vitenskap og musikk. Nå betegner ordet samlinger av gjenstander, systematisk ordnet og tilgjengelige for publikum.

Gjennom tidene har menneskene i stadig økende grad hatt et behov for å ta vare på sin historie, sin kunnskap og sin kunst. Dette har selvfølgelig flere årsaker. En kan være ønsket om å bevare slik at framtidige generasjoner kan få innblikk i fortiden. Ved å opprette museer har man fått et samlingssted for bevaring og oppbevaring av alt fra naturvitenskap til kunst. Det blir imidlertid hele tiden et spørsmål om hva som er verd å bevare og hva som er verd å utstille. En konservator eller en arkivar kommer slik sett til selv å forme og bestemme hva som er viktig og severdig, blir slik selv en form for kunstner.

Den franske filosofen Jean-Francois Lyotard fremhever et viktig perspektiv i denne sammenhengen; faren for at kunstnere produserer sine verker nettopp med tanke på å bli utstilt, komme på museum, og at dette utgjør en trussel for kunsten. (Lyotard, 1995) Lyotard sier at et museum kan sees som et sted for oppbevaring av den kulturelle kapital. Slik sett kan museet betraktes som en slags bank. Den kulturelle kapital må brukes og sirkuleres hevder Lyotard i fabelen 'Marie goes to Japan' (Lyotard, 1995). Som i en bank må innskuddene bli *satt i arbeid*, de må på et vis forrente seg. Et museum må til enhver tid vurdere sin kulturelle kapital. Noe må fornyes og noe må erstattes, det er viktig å holde publikumsinteressen oppe.

Sett i sammenheng med barn og pedagogikk kan et museum brukes på mange måter. Det kan være en annerledes og spennende innfallsvinkel til arbeide med f.eks spesielle temaer eller kunstnere. Et museum kan gi tilskueren inntrykk og opplevelser på mange forskjellige måter. Visuelle inntrykk er ofte viktige for barn, og satt inn i et miljø kan læringseffekten bli betydelig større enn i en tradisjonell

undervisningssituasjon. Dette er et trekk som kan ha blitt nedvurdert i det moderne samfunn der den skrevne tekst gjengitt i bøker har vært ansett som den beste, og følgelig mest brukte, kunnskapsformidler ut fra troen på muligheten for overføring av en sann og objektiv beskrivelse av virkeligheten. Et museumsbesøk er også ofte et kjærkomment avbrekk i skolehverdagen og kan slik sett også virke motiverende i seg selv.

Prøysenhuset - museet til ære for forfatteren Alf Prøysen - ble offisielt åpnet den 28. november 1997. Diskusjonen for og imot Prøysenhuset har pågått i Ringsaker over lengre tid. Det har stått strid både om hele husets berettigelse og om plasseringen i form av bruken av en nedlagt bilhall som tilholdssted for museet. Nå står imidlertid museet der, og vi skal se nærmere på hvordan Alf Prøysen, hans liv og diktning har blitt gjengitt og omtalt i dette nye Prøysenhuset. Hvilke sider av hans omfattende arbeid er det som blir formidlet og fortalt om, og hvilke virkemidler har man tatt i bruk for å få fram et budskap. Vi stiller derfor spørsmålet:

Hva fortelles om forfatteren Alf Prøysen i det nye Prøysenhuset i Ringsaker ?

For å finne et analyseredskap har vi gått til Jean-Francois Lyotard, og hans bok : " The Post Modern Condition. A Report on Knowledge." (Lyotard,1979). Lyotard har gitt oss noen teorier om fortellerrollen, både den tradisjonelle og den "nye" fortellerrollen som bærer preg av vår tids moderne kommunikasjonsfunn og mediebruk. Lyotard skiller ikke slik det oftest blir gjort mellom det før-moderne, moderne og postmoderne. Som svar på spørsmålet om hva som er det postmoderne svarer han at det uten tvil inngår som en del av det moderne. Og videre at et verk nødvendigvis må være postmoderne *før* det kan bli moderne. Dette viser til at i motsetning til det moderne som kjennetegnes av massesamfunnet og det etablerte og allment godtatte, har det postmoderne sin tilhørighet blant avantgarden.

Lyotard forsøker i sin bok å vise hvordan begrepet "viten" (savoir) har endret karakter og status i vår del av verden. Han har som utgangspunkt språket, og språkfilosofi bygd på Wittgensteins teorier. Språket består ikke primært av et tegnsystem som betegner tingene i verden, men er et "spill" som brukerne deltar i hver gang de bruker språket. All sosial praksis, alle kulturelle fenomener kan ifølge Lyotard forstås som en rekke ulike spill. Spillereglene varierer med konteksten, og for å kunne delta og bli tatt på alvor f.eks. innenfor de ulike vitenskapers språkspill, må du kunne spillereglene eller terminologien. Lyotard kaller disse språkspillene for "små-fortellinger" eller narrativer. Typisk for moderniteten er troen på at disse fortellingene kan forenes i en overordnet "meta-fortelling", noe som er umulig ifølge Lyotard.

Man kan tolke Lyotard dihten at mener den tradisjonelle fortellerrollen er å finne i den før- moderne tiden. Lyotard hevder at fortelleren må følge visse regler hvis fortellingen skal bli *godkjent*. Han må også ha en legitimitet for rollen idet at han selv tidligere har vært en tilhører og at han selv har funnet en posisjon. Den kunnskapen som blir formidlet gjennom fortellingen er ikke på noen måte begrenset av uttalen. Den bestemmes av hva man må si for å bli hørt, hva man må lytte til for å kunne snakke og hvilken rolle man må spille for å kunne være et objekt i fortellingen.

I den tradisjonelle fortellerformen blir ikke kunnskapen utformet av fortelleren alene, men også av tilhøreren, likeså av den tredje part som det blir referert til. Her kommer vi tilbake til de reglene eller kriteriene som må være til stede for at man kan ha *kompetanse* i den tradisjonelle fortellerrollen. Lyotard deler denne kompetansen i tre deler; *know-how* (innholdet), *knowing- how to speak* (talekunsten), and *knowing- how to listen* (lytte, høre). Det som blir formidlet gjennom disse fortellingene er de pragmatiske lovene eller reglene som utgjør de sosiale båndene. Dette er den tradisjonelle måten å formidle kunnskap på. Vi kan som vi har sett dele fortellerens vesen inn i flere deler. Foruten å fungere som forteller, bør han også selv kunne være tilhører og lytter, der han fanger opp signaler. Fortelleren avgjør hva som skal fortelles og måten det fortelles på.

I vårt moderne/postmoderne samfunn har teknologien til fulle overtatt den tradisjonelle fortellerrollen. Walter Benjamin sier det slik at fortelleren dør. Fortellingen kan sees som en form for erfaringsmeddelelse. Den narrative framstillingsmåten, eller fortellingen, inneholder noe nyttig, den har gjerne en praktisk interesse. Fortelleren vet alltid råd for leseren:

"Et råd er ikke så mye svar på et spørsmål som det et forslag som har med fortsettelsen av en historie som i alle fall går sin gang." (Benjamin, 1975)

I våre dager skiller man gjerne mellom fortellinger og 'vitenskap'. I primitive kulturer er det ikke noe skille, der er all viten fortellende viten. De som ble ansett som gode fortellere hadde gjerne yrker som brakte dem rundt i større eller mindre områder, og de kunne slik berette fra andre kulturer, andre måter å leve på og lignende. Fortellingene inneholdt gjerne inndirekte oppfordringer om hvordan man burde leve, og hva som

Øivind Haaland og Stephen Dobson: Pedagogien, teksten og selvet - innspill til en postmoderne pedagogikk.

Forskningsrapport nr 48, 2000.

ble gjaldt som aksepterte normer og regler i det aktuelle samfunn. Fortellingene legitimerer slik det bestående på den måten at de bringer videre hvilke handlinger som er de rette for at samfunnet skal opprettholdes. I de såkalte primitive kulturer trengs ikke bestemte metoder for å understøtte eller legitimere fortellingen, de er legitime ved seg selv i det de fortelles. Lyotard mener videre at det typiske ved moderniteten er at man må ty til en instans utenfor fortellingen for å legitimere dens gyldighet. Slik oppstår metafortellingene som samler og forener.

Informasjon har fortrenget fortellerevnen, og med tap av fortellerevnen har menneskets evne til å utveksle erfaringer blitt borte. Der denne rollen hadde som mål å framstille det sanne, det rettferdige, det vakre og det moralske, har teknologien målsettinger om effektivitet i framstillingen (performitvity). Jo mer man kan få ut med minimal innsats, jo bedre. I sitt syn på kunnskap skiller moderne vitenskap mellom *historie* som en etablert vitenskap som fyller kravet om sikre observasjoner og etterprøvnbarhet på den ene siden. Og på den andre siden *historier* som fortellinger. Hos andre kulturer eksisterer ikke dette skillet sier Lyotard. Innen primitive kulturer er all viten fortellende viten. Man skiller slik ikke mellom er og bør, som er et krav innen for moderne vitenskap. Men ved at fortellingen kretser om det som er, ved f.eks. å fortelle historien om en helt, gis det også uttrykk for sosiale regler, altså hvordan ting bør være.

Hva som regnes som viten eller kunnskap, har altså en annen status. Dette fører videre til at det også er forskjell på hvem som er bærere av viten - hvem som kan fortelle. Slik oppheves også skillet mellom hvem som innehar kompetanse til å fortelle, kompetanse til å lytte og utøverkompetanse, ved at den som lytter til fortellingen selv kan bli den nye fortelleren. Den tradisjonelle fortelleren får sin legitimitet til å gjenfortelle ved selv å ha vært lytter til fortellingen og ved å være en del av kulturen.

I all gjenfortelling vil det måtte dreie seg om å gjøre et utvalg, man greier i de fleste tilfeller ikke å favne alt. Selvsagt vil også denne Fortellingen eller tolkningen få preg av vår subjektive oppfatning. Vi vil på bakgrunn av vår forståelseshorisont gå inn og se på hvordan Prøysenhuset vinkler forfatteren og hans diktning. Slik blir vi også selv medfortellere når vi spør hva som fortelles om fortelleren Prøysen i det nye Prøysenhuset.

Prøysenhuset og Alf Prøysen

Vi starter vandringen i museet som skal gi oss et innblikk i Alf Prøysens liv og diktning. Vi blir først vist inn i barndomshjemmet, en *kopi* av Prøysenstua. Her ble husmannssønnen Alf Olafsen født i 1914. Det var her og i miljøet rundt at mye av grunnlaget for Prøysens diktning ble lagt. Han har blitt sterkt preget av oppveksten i husmannsstua, av forskjellen på folk, på stilling og stand. Som besøkende ser man ei grå, svært enkelt innredet stue som gir et litt fattigslig preg. Vi vet på den annen side at Prøysen omtaler sin barndom som trygg og god. Det var ikke overflod av mat og materielle goder, men foreldrene greide allikevel å formidle positive verdier, de gav av sin omsorg og kjærlighet.

Plasseringen på samfunnsstigen preget en god del av Prøysens diktning. Som barn var han det vi kaller skoleflink, og hadde selv et sterkt ønske om å gå videre på skole for å utvikle sine evner, men fikk avslag på søknad om økonomisk stønad i form av stipend av kommunestyret. Årsaken synes klart å være tanken om at en husmannssønn skulle holde seg til landbruksarbeid, sier Røsbak i sin biografi om Prøysen. Prøysen selv slet med mange av disse holdningene gjennom mye av livet sitt. Han hadde et slags sosialt kompleks, han følte seg annerledes enn andre og hadde problemer med å finne seg til rette i etablerte miljøer. Som kunstner var han seg imidlertid sin rolle bevisst. (Røsbak, 1992)

Ønsket om videreutdanning gjenspeiler nok også en drøm som mange unge mennesker på bygda bar på. Drømmen om å kunne velge en annen forsørgelsesmåte og framtid enn den bygdesamfunne kunne tilby på den tida. Prøysen selv var jo av dem som reiste ut, etter å ha arbeidet både som griskokk og sveiser, som etter flere års strev greide å bryte opp, og grep muligheten til et annet liv. I Prøysenhuset er utflyttingen markert med framstillingen av en jernbanestasjon og ei togvogn. Inne i togkupeen får vi et kort utdrag fra Trost i taklampa, og et innblikk i hvor mange det var som reiste ut i åra etter 2.verdenskrig og utover på 50-tallet.

Prøysen var i sine tidlige år som forfatter preget av en slags opprørsdiktning. Det er i hvert fall da den kommer tydeligst til uttrykk Dette kan ha sammenheng med nærheten i tid til sine egne opplevelser og strev for å komme vekk fra griskokkjobben. Vi synes at dette kanskje er litt lite fokusert i museet, at 'opperøren' Prøysen ikke kommer tydelig nok fram, samtidig som vi ser vanskeligheten med å visualisere denne holdningen. Senere kan han også skrive ting med *snert* i, men han kamuflerer dem i større grad.

Prøysen kunne si om seg selv at han var lat. Dette hadde kanskje sine røtter i hans arbeider- og husmannsbakgrunn, og synet på hva som kunne karakteriseres som ordentlig arbeid. En kunstners arbeid -

å skrive og fortelle - ble kanskje heller ikke av andre sett på som arbeid. 'Det var messom å synge og spille som var arbeidssamtale "ma", er et utsagn vi kan finne fra en sambygding. (Viken og Haug,1989)

At forfatteryrket medførte ikke så lite arbeid allikevel, selv om det var av intellektuell og ikke fysisk art, kan vi få et lite innblikk i når vi går inn i det rommet i Prøysenhuset hvor en del av de nesten 1000 *Lørdagsstubbene* er presentert. Den siste Lørdagsstubben sto på trykk i Arbeiderbladet den 17. oktober 1970, mens Prøysen døde 23. november samme året. 'Som de små bildene ut av livets sekunder', har Rud sagt om Lørdagsstubbene. Ingen dårlig attest det for en forfatter som hadde som sitt dikterredo å formidle, 'hardagstanker for ællminnelige folk.' (Røsbak,1992). Men kanskje er det lettere å overse den arbeidsinnsatsen som ligger bak en slik framstillingsform enn det ville vært med en større fortelling i form av en roman, som jo Prøysen bare skrev en av i løpet av hele sitt liv.

Prøysen likte alt som ung å synge og spille, og det ble derfor amatørteater og revy som ga ham muligheten både til å skrive og framføre sine egne ting. Dette holdt han på med i mange år, fram til han fikk sitt gjennombrudd etter siste krig. Denne delen av hans virke er ikke viet oppmerksomhet i museet. Heller ikke hans omfattende turnevirksomhet etter at han slått gjennom og blitt populær på -50 tallet. Her var det en tiårsperiode hvor Prøysen reiste rundt i hele landet og optrådte for fulle hus. Prøysen likte å opptre, men han kunne også ha stor sceneskrekk. Og han hadde gjennom hele livet kompleks for utseendet sitt. (Røsbak, 1992). Det var kanskje derfor han likte seg bedre når han optrådte i radio. Og radioen skulle på mange måter bli Prøysens medium. Vi finner et sitat skrevet på en vegg i museet som også gir uttrykk for dette:

"Jeg vil komme med den påstand at boka ikke helt var hans medium. Det var radioen han kan takke for sin enorme popularitet, det er visene han sang i radioen som gjorde ham til elsket og avholdt land og strand rundt, og senere alle opptredner i Barnetimen for de minste, i Søndagsposten osv. Svært mye av det han kom med i bokform fikk sin første flukt gjennom radioen. Slik sett er Prøysen radio-kunstner." (Jan Erik Vold, 1975)

I museet er dette framstilt ved et rom som er innredet som ei stue fra 50/60 tallet, med en radio der vi hører Prøysen forteller i Barnetimen for de minste.

Det er kanskje vanskelig for oss som lever med mange både lyd- og bildemedier rundt oss i hverdagen å forestille seg hvilken gjennomslagskraft radioen hadde bare 40-50 år tilbake i tida. Radioen som formidlingsmedium hadde svært stor betydning for Prøysen. Radio ble svært vanlig blant store deler av befolkningen i etterkrigstida, og som den multikunstner han var kunne Prøysen her formidle både tekst og tone direkte inn i stua til folk. Prøysen deltok i flere forskjellige programposter i radio, rettet både mot barn og voksne som publikum. Otto Nilsen har uttalt på slutten av 1940-tallet at Prøysen var 'en av landets mest populære radioartister.' (Røsbak,1992) Dette skyldtes nok ikke bare hans direkteopptredner i radioen, men også at hans mange plateinnspillinger ofte ble spilt på radio. Etterhvert produserte Prøysen rundt 150 single-plater og flere LP plater. Disse LP platene har så seint som på -90 tallet solgt til 2 gull og 1 sølvplate.

Ved siden av hans radioprogram *Barnetimen for de minste*, skrev Prøysen mye litteratur som i hovedsak var rettet mot barn. I Prøysenhuset har hans barnediktning fått stor plass. Vi får et innblikk i Prøysen som barnetimeonkel, satt inn i et miljø fra 1950-tallet, og føres videre inn i *Bakvendtland* og *Teskjekjærringhuset*. Dette siste gir en artig og talende virkning, idet bord og stol er laget slik at den besøkende selv skal føle seg 'så lita som ei teskje.'

At Prøysen kanskje særlig i de seinere deler av sitt forfatterskap vier mye oppmerksomhet mot barn har blitt bemerket av flere. Erik Bye sier så fint i sin hyldningsviser til Prøysen etter hans død:

"Hæin sang for ælle, men helst for onga, og dom veit best at'n Alf var tel. - Og itte trur je nei jammen veit je, om hæin er borte så lever'n lell".

Hva er det som har blitt fortalt om fortelleren i Prøysenhuset?

Bruker vi Lyotards teori kan fortelleren og fortellingen formidles på tre måter:

1. Gjennom det levende mennesket
2. Gjennom medier
3. Gjennom museet.

Mennesket Alf Prøysen døde i 1970. Museet dekker både punkt 2 og 3 ved at lyd og bildemedier er tatt i bruk i utstillingen. Lyotard peker på at innenfor det postmoderne samfunn har kunnskapens status endret seg. Kunnskap har blitt en 'vare' som karakteriseres ved sin bytteverdi i motsetning til en nytteverdi. Dette er

Øivind Haaland og Stephen Dobson: Pedagogien, teksten og selvet - innspill til en postmoderne pedagogikk.

Forskningsrapport nr 48, 2000.

et typisk trekk ved informasjonssamfunnet. Et museum vil kunne sies å være en kunnskapsprodusent, fordi det gjennom sitt valg av utstillingsobjekter gir en særegen innfallsvinkel til det som er museets tema eller framstillingobjekt, i vårt tilfelle mennesket og kunstneren Alf Prøysen. Et museum som i tillegg krever inngangspenger av sitt besøkende publikum, selger i den forstand den kunnskap de innehar. Men vi vil likevel hevde at et museum ikke er en del av det typiske informasjonssamfunnet. Både fordi museer har eksistert i uminnelige tider. Men også fordi museer slik vi kjenner dem ikke er opprettet ut fra profitt hensyn, men ut fra ideen om å bevare en kulturarv.

I Prøysenhuset møter vi mennesket og kunstneren Alf gjennom lydbåndopptak og bruk av bilder. Framstillingsformen i den første delen av museet bygger mye på bruk av lydeffekter. Samtidig gis det et godt visuelt bilde, særlig med grisebingen som meget naturtro. Bruken av lyssetting i museet forsterker på en meget god måte den symbolske framstillingen av Prøysens liv som kunstner. Ved at det i den første delen av museet som tar for seg tidlige deler av hans liv og forfatterskap er brukt en dunkel og mørk atmosfære, mens det er betydelig mer lys i de delene av museet som omtaler den etablerte kunstneren, får man et godt visuelt bilde på hvordan Prøysen i begynnelsen strevde med å få aksept for sine ting mens han seinere i livet opplever en framgang så voldsom at han selv humoristisk karakteriserer året 1948 som 'det året je var geni.' Prøysen opplevde på denne tida at hans litterære evner ble mer verdsatt, samtidig som han hadde suksess som revy- og radioartist.

Lyotard gjør et skille på fortellerrollen som går på bruk av teknologi. Den toveis kommunikasjonen som man kunne ha i forhold til den tradisjonelle fortelleren blir borte. Når nyere formidlingsformer og informasjonsteknologi tas i bruk blir imidlertid også tilhørers rolle endret. Han får en større grad av frihet og makt i forhold til hva han vil høre. Dette har han bl.a. i den forstand at han kan skru radio/tv av og på, skifte kanal osv. Effektiviteten i framstillingen blir derfor ifølge Lyotard det viktigste når teknologien har gjort sitt inntog.

I løpet av hans karriere skjer det et skille også hos Prøysen, ved at han tar i bruk massemedier i sin formidling. Slik kan man si at Prøysen gjennom sitt liv som forfatter og forteller har plassert seg både i den tradisjonelle fortellerrollen, og i informasjonssamfunnet. Han ble etterhvert en flittig bruker av media som formidlingsform. Det var i første rekke radioen han benyttet seg av, og som gjorde ham kjent. Fortellingen formidles da på et annet vis, men det endrer ikke nødvendigvis budskapet. For selv om han gjorde bruk av moderne medier i sin formidlingsform var det ikke snakk om en framstilling som kun tok hensyn til effektivitet (performativitet), eller til å gjøre en god figur, uten tanke på hva som ble formidlet. Slik plasserer han seg via formidlingsformen i Lyotards nye fortellerrolle, mens han hele tiden har røtter i den tradisjonelle.

Prøysen står for mange som den tradisjonelle fortelleren. Hoel sier i sin bok at Alf Prøysen ble en slags livredder for det *muntlige* som holdt på å gå dukken i etterkrigstidas massive skriftkultur. Hun mener at alt han har skrevet er 'gjennomsyret av muntlighet.' (Hoel, 1995) Det er også naturlig å trekke fram Prøysens bruk av dialekt. Han var med og bevisstgjorde folk i forhold til egen dialekt. Fordi språket er en viktig del av en persons identitet blir det viktig at ens egen dialekt får legitimitet. Han bruker også språket bevisst for å skape kontraster, slik som i visa om *Jørgen Hattemaker*. Dialekten illustrere også avstanden mellom by og land. Dette at Prøysen som forteller nådde fram til så mange gjennom sin bruk av medier som aviser, radio og plater ga dermed også andre grupper kunnskap om levekårene til de menneskene Prøysen fortalte om.

Man kan også plassere Prøysen i den tradisjonelle fortellerrollen fordi han gjennom det meste av sitt forfatterskap trekker fram det nære og de lokale begivenheter, hentet fra hans eget oppvekstmiljø, foran de mer fjerne hendelser. Den muntlige erfaringsmeddelelsen er hentet i praktiske interesser, og Prøysen har i mye av sin diktning beskrevet og belyst forholdene i hjembygda si tidlig på 1900-tallet og utover. Dette kommer særlig til uttrykk i de første tingene han skrev, hvor han i stor grad trekker fram klassesamfunnet, og hvordan folk ble forsøkt holdt nede på forskjellig vis. Ved at Prøysen bruker sin lokale kontekst som utgangspunkt framstår hans fortellinger som små-narrativer. Han kan slik framstå som en *ekte forteller*. Også fordi han ved å fortelle om ulike begivenheter gir tilhøreren eller leseren muligheten til å tolke inn i historien erfaringer fra eget liv. At hans forfatterskap også i dag appellerer til flere mennesker, viser at hans fortellinger har evnen til å flyttes i tid og rom. Slik kan man si at Walter Benjamins termer om 'visdom som råd vevet inn i det virkelige liv' blir realisert. Man kan derfor stille spørsmål ved om Benjamin var for pessimistisk når han gikk ut å hevdet at fortelleren holdt på å forsvinne. Prøysen kan i sine fortellinger gi innfallsvinkler til eksistensielle spørsmål. Men det ligger ofte ikke klart opp i dagen at det er dette han gjør.

Ironi som postmoderne trekk

Prøysen bruker mye symbolikk og stor grad av humor. Bruken av ironi er også et vanlig virkemiddel i hans forfatterskap, se bare på visa *Griskokktrøsta*. Mye av det han skriver er dobbeltbunnet. Bruken av ironi har

blitt framhevet som et typisk postmoderne virkemiddel. (Lyotard,1986) Alf Prøysen har etter sin død blitt nevnt som vår moderne nasjonalskald. (Det norske samlaget,1980). Selv ønsket han som forfatter å spille rollen som narr, snarere enn som opprører, selv om det ikke er til å komme bort fra at deler av hans tidlige forfatterskap kan sies å bære preg av opprør det han anså som urettferdighet i det samfunnet han var en del av. (Hagen og Solberg, 1984)

Narren er også en forteller. Middelalderens narr skulle være morsom, men han kunne være full av ironi. Han måtte imidlertid være varsom og holde seg innenfor visse grenser, slik at ikke herrerne bokstavelig talt kappet hodet av ham. Prøysen sa at han følte seg mer i slekt med narren enn med banebryteren Etter vår oppfatning kan narren på mange måter også sees som en slags opprører. Ved bruk av ironi kan narre gi uttrykk for sin misnøye med tingenes tilstand uten at han direkte kan anklages for opprør, nettopp fordi opprøret er kamouflert som humor. Vi ser derfor ikke noen stor motsetning i disse rollene hos Prøysen. I *Narrvise* fra 1951 er han ærlig nok til å definere seg sjøl. Siste verset lyder slik:

*Det er ofte sagt meg. Når je ska fara,
så har je tulle bort æill mi ti.
"Å langtifrå" vil je heller svara,
"je vart den nar`n som je måtte bli"
Og den som kjinne seg mo i knea,
når andre benker seg par om par
Og itte gir dom en sang om glea,
hæin vil je kæille en dåli nar.*

Vi mener Prøysen her gir uttrykk for troen på at han gjennom sin kunst hadde et budskap han kunne formidle videre til andre mennesker, men at prisen han måtte betale for å kunne gjøre dette ofte var høy. I motsetning til middelalderens narr som var herskerens underholder, favnet Alf Prøysen både høy og lav. Her kan vi vel også si at han tilfredsstillte Lyotards krav til den tradisjonelle forteller. Han skrev og fortalte for all som ville låne øre til ham. Prøysen hadde med sin fortellerstil en egen evne til å engasjere sine tilhørere. Dette henger kanskje sammen med hans enkle språk og framstillingsmåte. Evnen til å trekke tilhøreren inn i fortellingen er en kunst han behersket. Men han var også avhengig av inspirasjon fra tilhørerne, fra å få respons på det han gjorde. Som forteller var han en mann med stor innsikt i menneskenaturen. Det er ofte forbausende hvor godt han skildrer kvinneskikkelser og barn. Han fortalte historien om de *små* i samfunnet, de som ikke så ofte ellers var blitt skildret i litteraturen. I tillegg til at han skildret kvinner og barn handlet hans fortellinger om husmenn og arbeidsfolk, og om livet på landsbygda i Innlandsnorge. Slik var han som forteller med på å gi identitet og tilhørighet både til enkeltindivider og grupper av mennesker.

Vi har gjennom vandringen vår i museet fått et lite innblikk i hvem Alf Prøysen var og hva han fikk gjort i sitt relativt korte liv. Museet har greid å formidle Prøysen både med tradisjonelle midler, i god fortellerstil, og med moderne teknologi, med databasen på biblioteket som det aller nyeste eksemplet på vår tids kommunikasjonsmidler. Framstillingen har gitt oss som husker og kjenner litt til Prøysen fra før, både gjenkjenning og ny viten. For de som ikke har kjennskap til ham tidligere, er Prøysenhuset en fin mulighet til å få det.

Litteratur

Benjamin, W.: Fortelleren. I, Kunstverket i reproduksjonsalderen. Gyldendal: Oslo, 1975.
Hagen og Solberg.: Med en fiol bak øret. Tiden Norsk Forlag: Oslo, 1984.
Hoel, A.: Pass deg før dom som slår, og tru itte dom som klappe. Tano Forlag: Oslo,1995.
Immerslund, K (red): Alf Prøysen - idylliker eller opprører? Opplandske Bokforlag.
Lyotard, J-F.: Marie Goes to Japan. Kgl.Danske: København,1995
Lyotard, J-F.: The Postmodern Condition:A Report on Knowledge. Manchester University Press: Manchester,1986.
Røsbak, O.: Præstvegen og Sjustjerna. Gyldendal Norsk Forlag: Oslo,1992.
Viken, T. og Haug, J.: Alf Prøysen. Tiden Norske Forlag,1989.

Frøydis Heien: Jeg sier hva jeg sier, jeg ser hva jeg ser

Hvordan kan en si at språk/tekst/bilde kan begripes (forstås) uten å representere en referent hinsides det språklige/tekstuelle/billedlige univers- hvilke konsekvenser vil dette medføre for pedagogikk?

Innledning

Utdanningssystemet bygger på og har tradisjonelt framstilt, et "bilde" av verden via språklige og tekstuelle men også billedlige uttrykk, alle generelt sett som refererende til verden som sannhet.⁷⁵ Men en kan si at språk, tekst og bilde har i seg, egne tegn, sammenvevd av det som betegner og det som betegnes. Tegnene kan sees som mer hva de kan skape eller likne, enn som å være hva de betyr. De trenger ikke å være identiske med hva de betyr. I utdanningssystemet er teksten blitt tillagt hierarkisk forrang, men blir i dag utfordret av bildet som "formidler" av virkeligheten. Når det gjelder språk, tekst og bilde, så kan ingen av disse reduseres til den andres termer, de kan ikke legges oppå hverandre og være like. Vi kan heller ikke si hva vi ser, og vi kan ikke vise ved hjelp av bilder hva vi sier. Men det som språk, tekst og bilde uttrykker kan likevel *sammenliknes*, men ikke oversettes, for de uttrykker heller ikke det samme. "Formen" man så begriper, eller lar seg gripe av, i et bilde kan derfor sammenliknes med den gripbare formen i en tekst, eller i et språk, fordi man kan tale om at både språket, kunstverket og teksten "kan si oss seg selv". Språk, tekst og bilde kan i vid forstand sammenliknes som overflate (skinn), uten et hierarkisk skille mellom skinn og virkelighet. Simulakrer kan sees som tomme og uten verdi, uten meningsinnhold. Jeg mener de kan være verdifulle dersom de brukes til å skape mening. Min hypotese er derfor at i en slik derealisme er kopien frigjort fra enhver modell, og språk, tekst og bilde som uttrykk, er verdifulle simulakrer. Hovedargumentet her er at hvis disse simulakrenes former kan begripes, så kan dette få positive pedagogiske konsekvenser. Problemstillingen blir derfor: Hvordan kan en si at språk/tekst/bilde kan begripes (forstås) uten å representere en referent hinsides det språklige/tekstuelle/billedlige univers - hvilke konsekvenser vil dette medføre for pedagogikk?

Den surrealistiske maleren René Magritte (1898-1967) utfører en visuell kritikk av språket. Han insisterer i sine malerier på meningens forrang framfor den estetiske delen, mening som tradisjonelt er omskrevet i ord. Et bilde kan bedra. En tittel trenger ikke å ha noe med motivet å gjøre. Magritte setter den logiske tankes "orden" ut av spill, den skal ikke få lov til å dominere, og dermed frigjøres betrakterens fantasi (bilde 1, s.I) Både med Foucault og Magritte kan en spørre hva ødeleggelse av sunn fornuft gjør i forhold til makt over oppfatninger og begreper? Michel Foucault (1926-1984), som muligens kan plasseres i en strukturalistisk eller poststrukturalistisk tradisjon, har tolket Magrittes kunst i boka *This is not a pipe*.⁷⁶ Han spør hva det betyr å skrive "Dette er ikke en pipe" under en nøyaktig malt pipe? Magritte, som malende filosof, ønsket å utvikle hva han kaller *synets grammatikk*.⁷⁷

Språkets grammatikk - *grammatisk syntaks* er studiet av språkets form og struktur. Grammatikk er alle ord og formasjonsregler i språklige uttrykk, det vil si i betegnelser og formuleringer. Velformulerte formuleringer viser en kompetent språkbrukers lingvistiske kunnskap, sies det. Poenget er at form og struktur ikke har noe

⁷⁵ Som bilde vil malerier bli brukt eksemplarisk, men forholdene som blir omtalt gjelder bilde generelt.

⁷⁶ Michel Foucault, 1973, *Ceci n'est pas une pipe*. Montpellier: Édition fata morgana.

Jeg har brukt den amerikanske oversettelsen, av James Harkness, se litteraturlista.

⁷⁷ *Magritte*. Dreyers kunst leksikon, 1991, Oslo: Dreyers Forlag.

Øivind Haaland og Stephen Dobson: *Pedagogen, teksten og selvet - innspill til en postmoderne pedagogikk*. Forskningsrapport nr 48, 2000.

med en referensiell mening utenfor språket å gjøre. (Noen vil hevde at disse refererer til en virkelighet *utenfor* språket, noe som her skal forsøkes å motbevises.)

Det som nå er blitt omtalt berører hva som skal begripes eller forstås, problemet er dermed *hvordan* dette skal skje. Vi forstår når strukturer synliggjøres, sier Foucault. Vi må forstå ritualiseringen av ordet. Den seine Ludwig Wittgenstein (1889-1951) utviklet på sin side en analytisk pragmatisk språkfilosofi. Han mener at *å forstå er å kunne*.⁷⁸ Å forstå en mening eller et begrep, innebærer å beherske uttrykkets korrekte anvendelse, ta del i den relevante praksis. Det hele er et språkspill, som henger sammen med en regel. Fordi alt språk er spill, så umuliggjøres det rasjonelle. Kjell S. Johannessen har tolket Wittgensteins begrep 'intransitiv forståelse', denne forståelsen hevder Johannessen, er felles for forståelse av språk, kunst og filosofi.⁷⁹ Men fordi den bare kan bare formidles indirekte via analogier, metaforiske beskrivelser, liknelser etc, kan den ikke defineres. Både Foucault og Wittgenstein også som estetikere, bruker litterære teknikker som metaforer, analogiserende beskrivelser, fantastiske historier.

Arbeidene til de nevnte filosofene vil i denne framstillinga hele tiden ligge til grunn. I det første kapitlet er problemet hvordan begrep og regler kan begripes (forstås), når det gjelder språket? Her er argumentet at hvis språket sees som et avgrenset hele, så skjer alt språkelig innenfor språkets rammer. Språket refererer til seg selv, samtidig kan forståelse og praksis skape nye begrep og regler. Hva vil det si å begripe? I det andre kapitlet - hoveddelen, fokuseres det på bilde og tekst, med hovedvekt på bilde. Ved å tolke Magrittes bilder argumenteres det her for at språk, tekst og bilde kan sammenliknes, være det samme, men uten å likne hverandre, være like. I den avsluttende delen vil jeg argumentere for pedagogiske konsekvenser av det som er blitt drøftet. Hvis tegn ikke representerer en atskilt virkelighet eller referer til noe utenfor sitt eget univers, så er hovedargumentet her at eleven da i utdanningsammenheng, selv må skape mening eller referansepunkt, knyttet til språket, teksten eller bildet.

1. (Post)strukturalisme og analytisk pragmatisk språkfilosofi - hvordan kan begrep og regler begripes når det gjelder språket?

Foucaults metode er en slags strukturell analyse. Hans store bok - *Tingenes orden*; er en studie og analyse av...*den nakne erfaringen av orden og dens værensmodi* (Foucault 1996:15). Han mener at begrepene, i en gitt epoke, danner et system eller en kode (ordener), og at disse begrepene, som man tradisjonelt tenker innenfor, dannes gjennom avgrensing i forhold til det "andre".⁸⁰

⁷⁸ *Forståelse*. Politikens filosofi leksikon, 1993, Forsythia norsk utgave.

⁷⁹ Johannessen Kjell S. 1990, Intransitiv forståelse - en fellesnevner for filosofisyn, språksyn og kunstsyn hos Wittgenstein, *Norsk Filosofisk Tidsskrift* **25/1990** s. 1-37.

⁸⁰ Begrepene avgrenser og styrer, hva som kan tenkes og sies innenfor epoken man lever i. Språkbruk er utøvelse av makt. Foucault bannlyser klassifikasjoner og alfabetisk orden. Ordet må forstås i sin opprinnelige forstand.

Øivind Haaland og Stephen Dobson: *Pedagogen, teksten og selvet - innspill til en postmoderne pedagogikk*.
Forskningsrapport nr 48, 2000.

Poenget hos Foucault, kan tolkes som at hvis mennesket forstår koden, så kan det frigjøre seg fra den, og det kan finne sted et paradigmeskifte.⁸¹ Historien ser han ikke som lineær, men den forandres ved nydannede paradigmer: Det er altså snakk om endringer og brudd i menneskenes tenkesett, som gir betingelser for hva som kan oppfattes og frambringes først og fremst når det gjelder språket: På samme måte som Logos for grekerne betegnet både virkelighet og kunnskapen om virkelighet, ser man i det Gamle testamentet at; Ordet er Begynnelsen. Tingenes navn satt fast i tingene de representerte, *...just as strenght is written in the body of the lion...(...)...by the form of similitude* (Foucault, 1983:6). Språket var hva det representerte.⁸² Kan det sees slik at man hadde ikke begrep om virkeligheten, fordi ord og virkelighet tilhørte det samme universet? (bilde 2, s.II). Den klassiske tidsalder (Opplysningstiden) oppstod så ved et brudd. Ord og ting ble mer sett på som noe som var kunstig knyttet sammen.⁸³ I hele denne klassiske tidsalder eksisterte det en koherens (forbindelse) mellom teori om representasjon og teoriene om språket. Språket representerte virkeligheten, ved å ordne tingene. En tolket eller forstod begrepene som sanne om virkeligheten, men i et univers utenfor språkets. Det oppstod en grense mellom språk og virkelighet (bilde 3, s.II). Det ser vel ut som om denne grensen ennå ikke helt er overskrevet bl.a. i undervisningssystemet?

Romantikkens intense estetikk i det nittende århundret (Mallarmé) gir deretter Ordet en mystisk virkelighet, en slags legemlighet.⁸⁴ Språket forbinder ikke lenger representasjon. Språket refererer til seg selv. Det uttrykker begrep, men sier ikke noe om virkeligheten utenfor seg selv. Man får nå en vitenskap om språket (Foucault 1983:7). Formen tolkes slik at den er hva uttrykket betyr. Betydningen produseres i formen. Språklige uttrykk skaper begrep, og en kan kanskje si at det som faller inn under språklige former, som vi begriper, er kun ord, alt skjer *innenfor* språkets grenser, og meningen kan være noe vi selv produserer.

I boka *Tractacus* utvikler Wittgenstein en språklig billedteori. Denne går ut på at ord kan beskrive og referer til virkeligheten som sannhet. Språket er et bilde av verden.⁸⁵ Men seinere forkaster han denne "moderne" eller klassiske tanken, sammenliknet med Foucaults klassiske paradigme. I boka *Filosofiske undersøkelser*

⁸¹ Det er nettopp i språket et sted frigjørelsen lettest kan skje, ved at mennesket stiller seg overfor...ordenens nakne væren... Det er i denne ordens navn at språkets, persepsjonens og den menneskelige praksisens koder kritiseres og delvis ugyldiggjøres. Frigjøring finner sted i det Foucault kaller et mellomrike mellom kodene og *vitenskapelige teorier og filosofiske fortolkninger, som forklarer dem. Egentlig er det bare tanken som setter grensene*, sier Foucault og han spør...Hva er det egentlig umulig å tenke, og hva slags umulighet handler det om? Det er i dette mellomriket at kulturen kan fjerne seg fra ordenene, opprette avstand, rive seg løs, frigjøre seg, slik at kulturen kan fastslå at disse ordenene kanskje ikke er de eneste mulige. Slik finner kulturen at det finnes orden (Foucault 1996:8, 13-14).

⁸² *Logos* (gresk) ord, tale, tanke, fornuft. Etter Babel ble den bokstavelige språklige resiprositet med verden ødelagt. Men språket ble ikke definitivt atskilt fra hva det representerte. I Renessansens tenke- og talemåter; stod allegorier og analogien sterkt, fornuften rådde ennå ikke grunnen (Foucault 1983:6-7). Men som i bilde 3 gjør realismens sitt inntog.

⁸³ Klassifikasjoner og representasjoner ble viktig, med prinsipper for sammenlikning i universelle språkskjemaer. Kulturen manifesterte at det fantes orden via måten språket, ble talt på, oppfattet og gruppert på. Ordenens værensmåter utfoldet seg i en generell grammatikk.

⁸⁴ Fra nå av mener Foucault, at teorien om representasjon slutter å være fundamentet for alle ordener, og da opphører språkets funksjon som tingenes primære ordningsprinsipp, (også som prinsippet for deres spontane organisering i malerier) og som den uunnværlige forbindelsen mellom representasjon og livsvesenene. Generell grammatikk endres til filologi.

⁸⁵ Språket sees som en oppdagelse av ordnete sammenhenger, språk og virkelighet har en felles logisk struktur. Språket er vårt begrep om verden. Det som ikke kan uttales i ord kan vi ikke si og får dermed en manglende betydning eller mening.

Øivind Haaland og Stephen Dobson: *Pedagogen, teksten og selvet - innspill til en postmoderne pedagogikk. Forskningsrapport nr 48, 2000.*

avviser Wittgenstein enhver "direkte" forbindelse mellom språk og verden. Man kan si at Wittgenstein nå ser språk som ulike spill i verden, og at språk og virkelighet forbindes ved *praksis* (Johannessen 1990:11). Han ser ikke historisk på språket slik Foucault gjør, men ser det som et spill eller en lek hvor reglene stadig forandres (språksill, Wittgenstein 1997:§7,§23). Begrep er noe som faller inn under slike regler.⁸⁶

I stedet for et gitt paradigme, taler Wittgenstein ellers om en gitt livsform. ...*Et eller annet sted tar forklaringene slutt* (Wittgenstein 1997:§1, 256). Både praksis og livsform refererer til en slik gitt kontekst, og disse omfatter totaliteten av praksiser som utgjør språksamfunnets grep på verden. Som Foucault, ønsker Wittgenstein å kaste lys over de grunnleggende grensevilkår som i virkeligheten gjelder for våre begrepsdannelser. I praksis følger man *reglen*, men...*å tro at man følger regelen er ikke å følge regelen* (Wittgenstein 1997:§202). Regelen kan være et begrep, en konvensjon i Vesten - en konsensus. Fordi det er praksis som gir ordene mening finnes det ingen definisjon på reglene, eller begrepene. Å forstå et begrep eller andre regler, innebærer beherskelse av uttrykkets korrekte anvendelse, kjenne regelen som formidles i kontekstavhengige situasjoner og ta del i den språklige leken. Det er altså tale om spåkliggjøring, hvor verbalisering kan være ett symptom på at forståelse har intruffet. Leken (spillet) representerer seg selv, og den som leker blir lekt.

På den andre siden kan ikke selve forståelsen sees som en lek, men som at den ...*skjer ved at; den som forstår blir trukket inn i en hendelse hvor meningen viser seg selv* (Steinsholt 1997:107). *Intransitiv forståelse* angår det internale forholdet mellom forståelsesakt og forståelsesobjekt (Wittgenstein 1997:§522-§533).⁸⁷ Det finnes et innslag av intransitiv forståelse i *all* bruk av begrep, mener Johannessen. Det man forstår kan man ikke artikulere fullt ut med verbale midler, og forståelsen er umiddelbar, den lar seg ikke formidle direkte, kun via analogier, metaforiske beskrivelser, liknelser etc. Det kan være snakk om å gripe en bestemt rytme i språket, et bilde eller en tekst, fastholde den, hvile i den. Forståelsen kan ytre seg pre-refleksivt og spontant, men også bedømmende. Likevel handler det mer om å bli slått av et uttrykk, eller å fornemme det. Meningsuttrykket er av et indre og uoppløselig slag. Å le kan på en slik måte være en umiddelbar forståelse av en vits. Forståelsen er uansett et nødvendig samspill mellom dannelsen av begrep og *anvendelsen* av begrep (Johannessen 1990:33-34).

Kan en si at det handler om å gripe og å bli grepet, på ulike måter? Dette innehar problemet om vi begriper begrep og regler, eller om vi blir grepet av dem. Det kan være mer indikerende å bruke termen "begripe" i stedet for "forstå", bør man tale om en begripelse, framfor en forståelse - eller at begripelse fører til forståelse som en prosess? Slik jeg tolker det så vil Foucault si, at det virkelige er at begrepene kan gripe om menneskene, og styre deres erfaring, og individene gjøres til bærere av begrep. Og at når vi står "nakne" foran begrepene, oppretter avstand, og ser at de ikke kan knyttes til noe virkelig utenfor språket, da forstår vi dem.

⁸⁶ Regelen kan brytes, og vi kan fritt trekke oss ut fra spillet. Hva som faller inn under begrepet kan stadig forandres.

⁸⁷ Wittgenstein kaller dette *fortrolighetskunnskap*. Den kan kun erverves ved å omgås gjenstanden eller fenomenet som er opphav til den, og den er kun tilgjengelig ved førstehånds erfaring. (Johannessen 1984:38).

Øivind Haaland og Stephen Dobson: *Pedagogen, teksten og selvet - innspill til en postmoderne pedagogikk*.
Forskningsrapport nr 48, 2000.

På den andre siden kan begrep og regler tolkes dit hen at hvis vi "lærer" og praktiserer det som faller inn under dem, så griper vi dem, og på den måten går selve forståelsen ut på å la seg bli grepet av og uttrykke et fritt og lekende spill som stadig er forandrende, dette kan sees som en mer eksistensialistisk tankegang. Poenget er likevel at språket kan opptre som et avgrenset hele. Alt skjer innenfor språkets rammer. Språket kan referere til seg selv, begrep (form) og praksis kan gi ordene mening. Enten kan vi lage referansepunkt innenfor språkets rammer, eller vi kan skape våre egne referansepunkt utenfor språket, men da må ikke språket sees som en representant eller "stedfortreder" for virkeligheten. Det som her gjelder for språket skal følgelig sees at også kan gjelde for tekst og bilde. I det foregående er språket sett på som en vei å gå for videre å forstå tekst og bilde, men i neste kapittel vil det også forsøkes å vise at en kan ta motsatt vei, og det kan klargjøre at når en taler om språk, tekst og bilde, så taler en om det samme dersom en godtar at de ikke er representanter for en annen virkelighet enn sin egen.

2. Hvordan kan vi bli grepet, begripe, forstå Magrittes bilder - språk og bilde (tekst) som det samme?

Foucault, uten å glemme hans paradigmeskifte når det gjelder språket, er opptatt av Magrittes malerier fordi bildets form blir synlig. Magritte fjerner bildene sine fra klassisk maleri ved bl.a. å bruke kalligrafi (skjønnskrift) i maleriet. Han oppretter avstand til tradisjonelle malerier. Magrittes bilder har *ikke som mål å likne noe* utenfor seg selv, selv om de helt til det ekstreme kan gjøre det. Poenget for Foucault er jo at når noe likner en annen, så får denne Andre en ontologisk overlegenhet, originalen blir mer "virkelig" enn kopien. Foucault vil jo som surrealistene bekjempe en slik realisme i kunsten og livet. Hva han finner som en viktig kvalitet ved Magrittes bilder er at han evner å vise atskillelse mellom *resemblance* og *similitude*.⁸⁸ Likhet forutsetter en opphavelig referanse som bestemmer og klassifiserer. Med sammenlikningen så forsvinner "referanse-ankeret". Tingene løsrives, mer eller mindre like hverandre, uten at noen er modell for resten. *...similitude circulates the simulakrum as the indefinite and reversible relation of the similar to the similar...*(Foucault 1983:9-10).⁸⁹ På denne måten kan sammenlikning og simulakret sammenveves. Malerkunst blir en endeløs serie av frigjorte repetisjoner, variasjoner....

Det bildet sier meg, er det selv....(..)...dets egen struktur,...dets egne former og farger (Wittgenstein 1997:§523). Uttrykkets innhold er i selve uttrykket. Forståelsen gjelder ikke noe bildet påstår, eller forståelsen av et godt handverk, men en helt spesiell fortrolighetskunnskap. Fortrolighetens vesen kan sies å ligge i det *intransitive* uttrykket: *Jeg ser hva jeg ser*.⁹⁰ Det gjelder å falle til ro i det en ser. Som med språket så ligger forståelsen i det å gripe rytmen, å svare på uttrykket, å oppholde seg i det billedlige univers (Johannessen 1990:31).

⁸⁸ I denne sammenhengen oversettes "resemblance" med "likhet". "Likhet" skal da bety det samme som "noe som forutsetter en opphavelig referanse", eller "representasjon". "Similitude" oversettes med "sammenlikning", og det er svært viktig å presisere at den er "noe UTEN referanse"; den er ikke representasjon for noe utenfor språket, teksten eller bildet. Sammenlikning kan sees som a-likhet. Oversettelsen fra fransk via engelsk, er uansett ikke god. Kanskje "etterlikning, uten modell" er en bedre term. (Jf. også Magrittes 1. brev til Foucault (Foucault 1983:57). Det "samme" er da "ikke likt."

⁸⁹ Sammenlikning bringer i omløp simulakret, som den ubegrensede og den omstillbare relasjonen mellom det liknende og det liknende (min oversettelse).

⁹⁰ V.i. *Intransitiv forståelse*.

Øivind Haaland og Stephen Dobson: *Pedagogen, teksten og selvet - innspill til en postmoderne pedagogikk. Forskningsrapport nr 48, 2000.*

Magrittes bilder er "frie" i forholdet til objektverden, selv om de er representasjoner ("kopier") av gjenkjennelige scener eller objekter. Maleteknikken er upersonlig, de malte objektene kan være svært troverdige, men uten at konteksten hvor de inngår, trenger å være det. Målet må sies å være at tradisjonelle forestillinger om objektene ikke skal ha mulighet til å sitte fast ved dem. Det helhetlige blir forstyrret. Bildene kan tolkes nærmest i det uendelige. Malerienes titler er ofte omhyggelige, uten nødvendigvis å ha noe med motivet å gjøre, eller motsatt som i maleriet *Ceci n'est pas une pipe* hvor tekst settes opp mot representasjon.

Her skal særlig til to malerier av Magritte betraktes, nemlig *Ceci n'est pas une pipe* (bilde 4, s.III) og *Les deux mystères* (bilde 5, s.III): Det første viser ei nøye tegnet pipe, under pipa sees en tekst, utformet i en perfekt skjønnskrift, som ei lekse om objektet, skrevet på ei skoletavle. Det står skrevet *Dette er ikke ei pipe*. Bildet er utpreget enkelt, men hvordan skal det tolkes?

I det andre bildet sees akkurat den samme framstillinga, men denne er satt inn i en ramme og plassert på et staffeli. Staffeliet står på et solid gulv, og over staffeliet vises en enorm, tåket form, som ellers er formet lik pipa i bildet. Dette bildet mangfoldiggjør en tvetydighet, gjort klar for tolkning. Den svevende pipeformen kan tolkes som et begrep om en pipe, en idealpipe eller som en fantasipipe, samtidig som det er skapt usikkerhet om dens lokalisering. Det som skaper den største tvetydigheten er likevel staffeliet som bildet av pipa og teksten hviler på. Beina står ikke stabilt på gulvet og tjener derfor ikke sin funksjon. Dette kan tolkes som et overhengende kollaps av bildet og teksten, som igjen kanskje ikke lar seg rekonstruere. Det er kun det ene staffelibeinet som ikke fungerer. Hvis det sees slik at viten bygger på sannhet, tro og god begrunnelse, så kan bildet tolkes dit hen at det kun er sannheten som er ute av drift, eller kun den gode begrunnelsen. Uansett, dersom kollapset skjedde, så ville den ubevegelige pipeformen (begrepet eller formen) uten referansepunkt, fortsette å drive i sin utilgjengelighet.

Ceci n'est pas une pipe viser et bilde og en tekst. Teksten holder bildet oppe; den navngir, forklarer, oppløser og innfører bildet. For hva er denne skjønnskriften eller kalligrafien egentlig? Den er ord som tegner ord, bildet av en tekst. Subjektet som ser den er ikke en leser men en betrakter (Foucault 1983:19-35). Teksten er ikke mer enn ordene som blir lest, dermed kan det sies, som tradisjonen hevder, at teksten er sann.

Foucault hevder at klassisk maleri - Vestens malerier fra det 15.-20. århundret - ble styrt av to grunnsetninger (Foucault 1983:32). Den første forsvarer separasjonen mellom plastisk representasjon og lingvistisk referanse. En kan si at dette utelukker likhet mellom det billedlige og det lingvistiske. Man kan si at enten så var bokens tekst en kommentar til bildet eller så var bildet dominert av teksten. Men i moderne malerier som Klees, forkastes dette, ved å innføre skriftegn i bildet (bilde 6, s.IV). Den andre grunnsetningen fastslår lik verdi mellom likhet og bekreftelse via representasjon. Dette forkaster både Malevitj og Kandinsky, som utsletter begge delene når bildet henviser til seg selv, eller gestusen som formet

det (bilde 7, s. IV). Selv om Magritte nok er enig i en slik virksomhet, så fordrer likevel pipa i hans bilde å være (lik) ei generell pipes form.

Det kan sies at Magrittes bilder "rister" teksten og opphever dens klassiske forhold til bildet, når maleriene framviser en absolutt ikke-relasjon mellom bildet og maleriets tittel, eller når de viser en veldig kompleks og problematisk relasjon. Magritte leker med ord og bilder. *Ceci n'est pas une pipe* er et eksempel på språkets intrenghing i tingenes form. Og helt motsatt er det i *L'Art de la conversation* hvor objektene som former sine egne ord, hentyder til seg selv (bilde 8, s. V). I *Le Soir qui tombe* trenger tittelen seg inn i figurene, og *...words have swept along, with the image they evoke*. (Foucault 1984:37-38, bilde 9, s. V). Motsatt er forholdet når tekst og objekt opptrer i hver sin dimensjon i *L'Usage de la parole* (bilde 11, s.V).

Maleriene er frigjorte fra både likhet og fra å gi erkjennelse via representasjon: Båndet mellom likhet og en slik erkjennelse er kuttet, selv om de leker med hverandre Det er opprettet atskillelse mellom sammenlikning og likhet. Likhet, med sitt originale element, ordner de stadig mindre og mindre pålitelige kopiene, mens det sammenliknende framkaller i serier. Sammenlikning tjener repetisjon der likhet tjener representasjon. Magritte kan spørre i sine bilder hva som representerer hva. Han kan forflytte og ombytte sammenliknende elementer. Sammenlikning kan avsløre hva gjennkjennelige familiære objekter gjør usynlig. *Only thought...can resemble*, sier Magritte. *Den likner ved å være hva den ser, hører eller vet; den blir hva verden tilbyr den* (Foucault 1984:84).⁹¹

I *Les deux mystères* likner tegningen av ei pipe ei virkelig pipe, og teksten likner tegningen av en skrevet tekst. Men samtidig så risser de et åpent nettverk av sammenlikninger, hvor det kan sies at erfaringen av simulakret bekreftes. Hvem taler i bildet? spør Foucault. Og han finner ut at det minst finner sted sju diskurser: pipa selv, den øvre pipa, teksten, teksten og den nedre pipa, de to pipene, teksten og den øvre pipa og til slutt en forskjøvet stemme fra maleriet eller tavla. Alle sier de at de er sammenlikninger: *Seven discourser in a single statement - more than enough to demolish the fortress where similitude was held prisoner to the assertion of resemblance* (Foucault 1983:49). En kan se bildeelementene som simulakrer, som innvier til lek med overføringer som hverken bekrefter eller representerer noe som helst. I Magrittes lek forvandler fugler seg til botaniske planter og modeller innvaderer lerretet, hvor virkeligheten utenfor bildet blir en del av lerretet. I den er det forflytninger som er uten hverken start-sted eller underbyggelse (bilde 10, s.V). *Alt flyter*, sier Wittgenstein (Wittgenstein, 1995:31), og det er nettopp hva alt gjør, i hvert fall i Magrittes malerier og i våre drømmer.⁹²

Dette dreier seg om maleri som ikke gir erkjennelse via representasjon. Klassisk maleri forsøker å begrunne seg selv helt utenfor språket ved at det skiller mellom lingvistiske tegn og plastiske elementer og fastslår erkjennelse via representasjon. Men det reintroduserer språket inn i kunsten, fordi erkjennelse bare eksisterer hvor det er et språk, er Foucaults påstander (Foucault 1984:31-34,53). Magrittes bilder viser at

⁹¹ (Min oversettelse)

⁹² *...jeg vil gjerne begynne med det som er gitt i filosofienn de skrevne og talte setningene...Og her møter man vanskeligheten ved "Alt flyter". Og kanskje er det riktig å begynne med den.* 13.12. 1930. (Wittgenstein ibid.)
Øivind Haaland og Stephen Dobson: *Pedagogen, teksten og selvet - innspill til en postmoderne pedagogikk.*
Forskningsrapport nr 48, 2000.

språk tekst og bilde ikke trenger å være tre atskilte elementer når verbale tegn og plastiske elementer fletter seg sammen, men uten å referere til noe "opprinnelig". Ikke-bekreftende verbale beretninger leker innenfor et desorientert volum og ikke kartlagt rom: Som i *Ceci n'est pas une pipe*, hvor teksten oppløses, tillater talen å kollapse når boksavene blander seg sammen med tegningen selv, når sammenlikninger multipliserer seg selv, og den mimetiske representasjonen blir til sirkulerende sammenlikninger (Foucault 1984:54). Med dette kan det sies at teksten som bildet, en dag vil kunne stå fram uten noe å identifisere seg med, språk, tekst og bilde er da simulakrer. Denne forståelsen kan gi mennesket en helt annen erfaring enn tidligere av bilde og tekst, det er på en måte grepet om formen som gir bildet og teksten mening. Poenget tror jeg, er at det er bildet eller teksten *selv* (innholdet) som formidler formen, eller det vi begriper eller lar oss gripe av. På en slik måte lar vi oss styre av eller styrer vi formen i bildet og teksten - som i språket. Slik mener jeg Foucault viser at en kan forstå Magrittes bilder, slik skjer det en frigjøring fra den moderne klassiske forståelse, ved å *vise* hvordan formen kan være. Språk, tekst og bilde trenger ikke være atskilte elementer, de kan gjennomskjære hverandre, de kan sammenliknes fordi de likner hverandre uten å være like, fordi de ikke representerer noe annet enn seg selv. Å lese en tekst, høre et utsagn, se et bilde kan være det samme, men er ikke likt noe som helst, annet enn seg selv da!

I en tradisjonell oppfattelse av forståelse kan det sies å være et eksternalt forhold mellom det å forstå og det som forstås, og det en forstår lar seg artikulere fullt ut. Men forståelse av f.eks. et kunstverk kan ikke sies å ha bildet som et selvstendig objekt, fordi objektet kan tolkes som et aspekt ved selve forståelsen. Både i språk og bilde (tekst) er det en internal relasjon mellom objekt og forståelse, fordi opplevelsen får sin identitet fra objektet, og objektet er en del av opplevelsen. En slik intransitiv forståelse kan, som når det gjelder språket, bare vise seg i etterfølgende adferd eller praksis (Wittgenstein v.s. kap.1.). Selv om forståelsen er forankret i de etablerte begrepene, så hevder Johannessen at forståelsen derimot aldri lar seg redusere til noe som fullstendig lar seg artikulere ved verbale midler. (Jf. det å fortelle om en drøm). Det kan kanskje skyldes at forståelsen ikke er lik det som blir forstått? Forståelsen må uttrykkes som opplevelsesmåte, sier Johannessen: Reaksjonen og opplevelsen *er* den intransitive forståelsen (Johannessen 1990:34). Dette kan tolkes som om forståelsen av bilde og tekst må, som med språket, formidles via sammenlikninger, analogier, metaforer o.l. fordi disse skaper et beslektet forståelsesforhold. I forhold til Foucaults forståelse, så kan vel dette med andre ord si at fordi forståelsen av språk, tekst og bilde som simulakrer, må uttrykkes via sammenlikninger (metaforer etc), så bindes språk og bilde (tekst) sammen til noe sammenliknbart.

Det er et slektskapet mellom forståelsen av et språklig uttrykk og et kunstverk. For begge gjelder det å gripe et betydningsinnhold som er knyttet til et uttrykk, og for begge gjelder det at selve forståelsen er uutsigbar (taus viten). Innholdet i et uttrykk er i selve uttrykket, ikke under eller bak. Å forstå det er å gripe det. Som ord ikke er noen avbildning, så er ikke maleriet det (Wittgenstein 1997:II;206). Å begripe formen samt en viss følsomhet, er nødvendig for forståelsen av noe som uttrykker seg selv (Johannessen 1990:29). Å ha forstand på kunst (som fra nå av sammenliknes med språk, tekst og bilde) er en handling som viser seg når man streber etter å være på bølgelengde, finne tonen og føle seg i overensstemmelse med dets egenart og særpreg. Pipen hos Magritte *må* ikke sees som et bilde av en bestemt pipe, tilnærmelsen bør være estetisk, *Øivind Haaland og Stephen Dobson: Pedagoen, teksten og selvet - innspill til en postmoderne pedagogikk. Forskningsrapport nr 48, 2000.*

som Foucault når han ler i sine seriøse ordspill tolker Magrittes bilder. Han faller til ro i det en ser. Hvis det vi griper eller lar oss gripe av, lar seg oppfange og delvis artikulere i begrep, så er forståelsen unnfanget., som er ... *å likne med forståelsen av en melodi*, sier Wittgenstein (Johannessen 1990:31). Når det nå videre i en pedagogisk sammenheng tales om språk, tekst og bilde, så tales det ut i fra det foregående, om "det samme".

3. Hvilke pedagogiske konsekvenser kan vi si at (be)gripping av formen til språk, tekst og bilde får for pedagogikk?

Språk, tekst og bilde kan være simulakrer, de trenger ikke å betegne virkeligheten hvis de selv er virkelighet, som deler av virkeligheten. Det pedagogiske knyttes da til det å *skape* meninger med språket, teksten eller bildet. Muligens kan simulakresamfunnet defineres som vår eneste virkelighet, uten dualisme mellom natur og kultur, hvor kulturen skaper ny natur. Synet på bl.a. fortiden, må da ta utgangspunkt i dagens forestillinger og verdier og risses opp på nytt innenfor paradigmeskiftet. Tar vi simulakrene på alvor så kan de gi oss mening. De må da brukes for å konstruere verden For å skape mening er det ikke snakk om å oversette en tekst eller et bilde, men å gripe formen i bildet eller teksten, fastholde den, hvile i den og bruke den. Mening kan sies å framstå ved å omgås formen. På det pedagogiske området finnes det ingen løsning; vi må selv lage det fornuftige eller det virkelige når det gjelder språket, teksten og bildet, via egen tolkning og bruk. Pedagogikk kan være som forvirring, forandring, å skape nye begrep, ny forståelse, ny kunnskap - som å skape "ny" virkelighet. Hvis pedagogikk er framstilling og formulering av samfunn og kultur, så er den i utgangspunktet estetisk virksomhet (Løvlie 1990:1).

Forståelse kan oppfattes som å være i språket, teksten eller bildet men også å ta avstand og skape ny forståelse (v.i. s.5). En kan på en estetisk måte via sammenlikninger, analogier, metaforer osv. uttrykke en slik forståelse. Det estetiske kan også knyttes til å reagere med fortrolighet. Vi kan henvise kunst til annen kunst (som ord til andre ord), og sammenlikninger kan skje innen et felles repertoar av referansepunkt, som er andre kunstverk. Dette gir bilder mening (Wittgenstein 1997: §522, §526, §5277).

Sammenlikninger kan være et grunntrekk ved alle former for begrepsdannelse (Johannessen 1984:35). Et felles repertoar av kunnskap om individuelle kunstverk fra ulike epoker og ulike stilarter kan gi mening til sammenlikningen (Jf. Foucaults metode ang. paradigmeskifte i språket, kap.1). *Enighet i dommer* kan sees som ...*det eneste middel vi råder over for å kunne etablere tilstrekkelig faste referansepunkter til å kommunisere med hverandre på dette området av den menneskelige erfaring* (Johannessen 1984:36). Den estetiske dommen som noe foranderlig, har altså en sammenliknende karakter. Sammenlikninger kan derimot også ha en helt annen rolle fordi den jo kan ødelegge identitet, det "originale", referansepunkt utenfor språket, teksten og bildet (Foucault v.i. s.9). Dermed blir dette slik jeg ser det, noe vi selv må skape. Spill eller lek kan lage mening eller betydning, som ved å sette to bilder mot hverandre. Når man frigjør ordene og bildene, så kan de brukes som instrumenter for spill og lek.

Kan vi lære noe om Auschwitz ved å se "et bilde av Auschwitz"? Er det i det hele tatt mulig å lære noe om Auschwitz? Bildet (som ordet) kan være uten referent (referenten er død). Bildet kan likevel sees som en unik advarsel av noe, men som ikke kan reproduseres helt likt. Det finnes ingen globale felles kjennetegn som hører til vår begrepsverden om Auschwitz, men ved å sammenlikne "bildet" med andre "bilder", med andre objekt en har hørt eller lest, så kan en skape *former* for forståelse. Men vår beskrivelse vil aldri være en direkte beskrivelse. Historien begynner først i bildet. Bildet kan ikke være et eksempel på eller sammenliknes med Auschwitz, slik jeg ser det, fordi bildet og den døde referenten ikke er det samme. Derfor kan vi ikke lære noe *om* Auschwitz av dette bildet, men vi kan lære noe *fra* "et bilde av Auschwitz". Og så skape *våre* historier av stedet og hendelse(n). Historiene blir dermed våre historier. Det fantes ingen fortid om historikerne aldri var oppfunnet. Ingen fortelling uten en forteller, ingen fortolkning uten fortolker. Vi lever med andre ord ikke historier, men konstruerer våre liv.

Evnen til å reagere kan utvikles, dette må kalles estetisk utvikling (Johannessen 1990:32-33). Lærere og elever bør opptre som estetiske tolkere, og lærere bør ha omsorg for eleven slik at han evner å utvikle sitt estetiske selv. Man kan tale om å våge man å *miste seg selv* i en slik skapelsesprosess (Steinsholt 1997:106). Da blir ikke bare virkelighetene "rundt" individet estetisk, men *selvet* kan også forklares som estetisk; når det mister sin identitet for så å skape en ny. Læreren bør i utdanningssammenheng, vise omsorg for eleven, ved ikke å ha en manipulerende og krenkende rolle i meningsdannelser. Omsorg kan forbindes med en stemning; vise interesse for et bilde, lytte på elevens uttalelser. Men omsorg kan også komme til uttrykk ved å skape rom for estetisk praksis, hvor læreren kan være en kulturell operatør slik at språk, tekst og bilde kan begripes som former for menneskelige erfaringer.

"Former for avslutning":

Å (for)tolke er å tro at det bare er (for)tolkninger (Foucault 1983:12) ⁹³

Språk, tekst og bilde som en "legemliggjort" del av virkeligheten (Foucault v.s. s. 4). Språket og virkeligheten forbindes ved praksis, men det er språket som snakker (Wittgenstein v.s. s.4). Hvorfor setter vi da ikke begrepene sammen med noe som er forskjellig; hvorfor oppløser vi ikke det tradisjonelle; hvorfor ser vi ikke andre mulige måter å bruke begrepene på; hvorfor atskiller vi ikke språket fra dets objekter? Altså hvorfor frigjør vi ikke formene, slik Magritte gjør i sine malerier? Er vi redde?

Til hvilken nytte er menneskets makt over oppfattelser og begrep? Markedsliberalisme og kunst som vare, kan lett føre til et kommersialismens diktatur mot friheten til å eksperimentere, stod det i avisen.

"Eksperimentering" er ikke det "noe som holder sinnet smidig og våkent" og er et viktig aspekt ved kunsten? Dette er aspekt som tyranniske samfunn ikke kan sies å ha vært særlig glade i. Da Stalin kom til makten i Sovjet-Unionen slo han ned på hva han kalte "borgerlig-individualistisk formalisme", og Hitler startet noen år seinere å utrydde det han kalte "Entartete Kunst", abstrakte, surrealistiske og kubistiske malerier - bilder som fortalte at ting ikke behøvde å være slik man var vant med å tro at de var. Førte fascismens og nazismens triumf i Europa til kunstnerisk likegyldighet? Mange kunstnere flyttet til USA hvor *ny* kunst skulle begynne å blomstre sprunget ut av abstraksjon og surrealisme...

⁹³ (Min oversettelse)

Øivind Haaland og Stephen Dobson: *Pedagogen, teksten og selvet - innspill til en postmoderne pedagogikk. Forskningsrapport nr 48, 2000.*

Litteratur

- Foucault, M.: Tingenes orden. (Les mots et les choses. Editions Gallimard.) Oversatt av Knut Ove Eliassen. Oslo: Aventura Forlag, 1996.
- Foucault, M.: This is not a pipe. (Ceci n'est pas une pipe. Montpellier: Édition fata morgana.) Oversatt av James Harkness. Berkely: University of California Press, 1983.
- Johannessen, K.: Kunst, språk og estetisk praksis. Norsk Filosofisk Tidsskrift, 19/1984, s. 9-38.
- Johannessen, K. Intransitiv forståelse - en fellesnevner for filosofisyn, språksyn og kunstsyn hos Wittgenstein? Norsk Filosofisk Tidsskrift, 25/1990, s.1-35.
- Løvlie, L.: Den estetiske erfaring. Nordisk Pedagogikk, 1-2/1990, s.1-17.
- Løvlie, L.: Postmodernisme, språk og filosofi. I Erling Lars Dale (red) Pedagogisk filosofi, Oslo: Ad Notam Gyldendal, 1992, s. 13-33.
- Steinsholt, K.: Refleksjon og ettertanke. Tr.heim: Tapir Forlag, 1997, kap. IV-VIII.
- Wittgenstein, L. Filosofi og kultur. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag a.s.1995.
- Wittgenstein, L., Filosofiske Undersøkelser, (Philosophische Untersuchungen. Basil Blackwell) Oversatt av Mikkel B.Tin. Oslo: Pax Forlag, 1997

DEL III: SELVET OG DEN USIKRE IDENTITET

Frøydis Heien: Selvet og det sublime i kunsten

Innledning

Mennesket er i dag blitt mer søkende i forhold til selvet, selvutvikling og identitet. Det har ført til en økt interesse for kunst og andre estetiske opplevelser, og da ikke minst for det sublime ved slike opplevelser. At det estetiske og det sublime er av interesse for selvet, selvutvikling og identitet kan knyttes til følgende: For det første, estetiske følelser er noe annet enn vitenskap og kognitiv sannhet. De er en reaksjon på det formålsrasjonelle og det å godta vitenskap som den eneste sikre viten om verden og selvet. Lyotard forklarer det slik:

When ideals turn out to fail as objects of belief and models of legitimation, the demands of cathexis are not disarmed, they take as their object the manner of representing those ideals. Kant called this manner the "modus aestheticus" of thought. Aesthetics is the mode taken by a civilization that has been deserted by its ideals. It cultivates the pleasure of representing them. (Lyotard, 1997, s. 235).⁹⁴

For det andre så kan økt interesse for det estetiske knyttes til hvordan sosial adferd i vårt moderne samfunn er blitt mer og mer opplevelsesorientert, med bygging av museer, nye gallerier... osv. Kunstfagene har også fått en ny plass i skolen. Dette medfører at fritiden som arenaer for opplevelser og skolen som arena for pedagogikk, stadig blir mer aktuelle når det er debatt om selvet, selvutvikling og identitet. I dette essayet er det nettopp forbindelser mellom selvet, selvutvikling, identitet og det estetiske og det sublime, som skal problematiseres.

Jeg skal i den første delen, særlig via Erling Lars Dale og Jean-François Lyotard, drøfte ulike definisjoner av det sublime. I den andre delen skal jeg drøfte den moderne og den postmoderne betydningen av selvet og selvutvikling og sammenhengen mellom mening, identitet og sublime erfaringer i kunsten. Avslutningen, vil være en argumentasjon for hvordan det sublime i kunsten kan bidra til utvikling av selvet.

Hvordan kan vi tale om at det sublime i kunsten kan føre til selvutvikling? I en smal forstand består kunst av skaper, verket og mottaker. I denne framstillingen vil "inntrykket", som er noe verket gjør og som knyttes til mottakeren, bli satt i fokus. En estetisk erfaring sees som en skapende handling, en slags selvrealisering.

⁹⁴ Når ideal ikke lenger er gjenstander for tro og modeller for legitimasjon, så er ikke energi-fordringene uaktuelle, de tar form som representative objekt for idealene. Kant kalte dette tankens *estetiske modus*. Estetikk er en måte, skapt av en sivilisasjon som er blitt forlatt av sine idealer. Den kultiverer gleden av å representere dem. (Min oversettelse)

Øivind Haaland og Stephen Dobson: *Pedagogen, teksten og selvet - innspill til en postmoderne pedagogikk. Forskningsrapport nr 48, 2000.*

Det sublime i romantikken dreier seg om en fri betraktning av det fryktelige - en overveldende rommelighet. Mens det sublime i dagens kunst kanskje er mer konsentrert om den minimale temporalitet - her og nå - hvor det er mindre å se men mer å tenke. "Det sublime" er synonymt med "det oversanselige". En sublim følelse kan være en følelse av motstand eller sorg og seinere eller samtidig, en sterk følelse av tilfredsstillelse. "Selvutvikling" skal i denne sammenhengen bety det samme som "identitet og selvdannelse". Vi er vant med å tenke at fortid må forbindes med framtid for å skape identitet. Altså ved at man overfører kunnskap fra en tid til en annen tid og fra en person til en annen person. Men kanskje er det ikke nødvendigvis slik?

DET SUBLIME

I Erling Lars Dales forståelse av det moderne samfunn, kan det sublime knyttes til melankoli og det skjønne - det skjønne uttrykker en melankoli etter det som ikke kan være. Den sublime skjønnheten ligger i å forkaste og forsvare lykken. Han er etter min mening ikke opptatt av det metafysiske - det oversanselige, det som ikke kan forklares.

Dale argumenterer i sin bok for kunst og estetisk nytelse som sublime prosesser (Dale 1992, s. 83). Slik jeg tolker ham så finner det sted en estetisk sublimering når i psyken, dybde foredles og resulterer i "opphøyethet". Det dreier seg altså om sublimering, som en psykodynamisk progresjon av primærprosessene (Dale, 1992, s. 176). Han viser også til en utvikling fra klassisk til moderne skjønnhet, og han mener at den dynamiske størrelsen i denne prosessen er begrepet om det sublime (Dale, 1992, s. 8).

Dale holder fast på at skjønnhet er en sentral kategori i en moderne estetikk. Det gjelder å

... gjenføde barndommens og ungdommens forventning som nettopp bare kunstgjort erindring og håp om noe annet enn det som ble virkeliggjort...(...)... skjønnhetens funksjon blir ikke å hele det moderne menneske, men å vitne om fraværet av en harmoni det moderne ikke kan innfri... (Dale, 1992, s. 206).

Det skjønne uttrykker en melankoli, eller en lengsel etter det som ikke kan være.

Det sublime er for Dale en kvalitetsdimensjon ved det skjønne. Det er erkjennelsen av at forgjengelighet og lidelse er grunnelementer i tilværelsen, altså en tragisk erkjennelse som oppstår ved en fri betraktning av det fryktelige. Men uten sans for det skjønne blir det sublime umenneskelig, hevder han og er kritisk til den tvedelingen mellom det skjønne og det sublime, som Kant og Jean-François Lyotard gjør gjeldende. Likevel vil han ikke, slik jeg ser det, at estetikk skal være metafysisk trøst og håp om gjenopprettet enhet. Når den ikke har en slik hensikt, så får man betingelsene for melankolien og den sublime skjønnheten i det moderne samfunn (Dale, 1992, s. 227-242).

Jean-François Lyotard skiller på sin side mellom det moderne og det postmoderne. Både i det moderne og det postmoderne knytter han imidlertid det sublime til det å henvise til det uframstillbare. Men i det første tilfellet er det sublime av nostalgisk art, fordi det frambyr en trøst via en gjenkjennelig form. Ut ifra Lyotard mener jeg man kan se en fengselsbygning som et sublimt modernistisk "kunstverk"; som negativ form viser en slik bygning frihet gjennom å forby å vise. Den henviser til frihet, som er noe uframstillbart, samtidig trøster den ved å ha en gjenkjennelig form.

Den virkelige sublime følelsen finner Lyotard først og fremst i det postmoderne, fordi den består av tilfredsstillelse over at fornuften kan forestille idéer som det ikke er mulig å framstille. Her framstilles ingen trøst, men sorg fordi følelser og fantasi ikke kan framstille idéene. Det sublime knyttes da til smerte og en tilfredsstillelse som ikke trøster.

Lyotard utviklet en transcendentale estetikk, som bygger på en fortolkning av Kants estetiske dømmekraft. Ifølge denne innehar en sublim opplevelse en umålelig kvantitet og den lar seg derfor ikke framstille som en fornuftsidé. Lyotard viser til maleren Barnett B. Newman, som i 1948 skrev en artikkel som het *The Sublim is Now*. Det dreier seg som et slags manifest for den abstrakte amerikanske ekspresjonismen, hvor budskapet er en sublim kunst uten skjønnhet som noe avgjørende. Gjenstanden for den sublime erfaringen er her og nå. Slik Lyotard ser det så innebærer den romantiske kunstens grunnleggende oppgave å være vitnesbyrd om det uttrykkelige, men han vil ha det til at det uttrykkelige ikke består i noe hinsides, en annen verden eller en annen tid, men i at noe skjer. Dette ubestemte, dette som skjer, er fargen og maleriet. Begivenheten, av farge og maleri, kan ikke uttrykkes, det er dette den må vitne om (Lyotard, 1993, s. 51).

Lyotard peker på det han mener er hele forskjellen mellom romantikken og den "moderne" avantgardismen, nemlig avantgardens strenghet knyttet til det sublime. Strengheten gjelder at *det her og nå* finnes dette maleriet framfor ingenting - det er det som er sublimt. Romantikken ville ha oversatt *The Sublim is Now* med "det sublime er nå", mens avantgardens oversettelse blir, ifølge Lyotard, *Nå, slik er det sublime*. (Lyotard, Øivind Haaland og Stephen Dobson: *Pedagogen, teksten og selvet - innspill til en postmoderne pedagogikk*. Forskningsrapport nr 48, 2000.

1993, s. 51). Spørsmålet for Lyotard er ikke hvordan man skal gjøre kunst, men hva det er å føle kunst, han spør: - *skjer det?*

Den sublimе følelsen medfører både nytelse og smerte, nytelsen har sitt utgangspunkt i smerten. Dette skyldes en konflikt mellom subjektets evner, nemlig mellom evnen til å *forestille* seg noe og evnen til å *framstille* noe. Den sublimе følelsen innfinner seg når fantasien mislykkes med å framstille en gjenstand som i prinsippet kan harmonere med forestillingen. Vi har en forestilling om verden, men vi har ikke evnen til å vise et eksempel på den. Vi har altså idéer som det ikke er mulig å framstille, de gir hos heller ingen erfaringsmessig kunnskap om virkeligheten. Hvordan det uframstillbare antydes via synlige framstillinger, er det avantgardistiske maleriets aksiom, hevder Lyotard (Lyotard, 1986, s. 88-89). Det finnes noe som man kan forestille seg, men som man ikke kan se eller vise - det uframstillbare, men dette kan i og for seg framstilles på en negativ måte ved å unngå det figurative, selve avbildningen. Vi kan si at noe gjøres synlig uten å bli sett.

Lyotard peker på lengselen etter framstillingen og på oppfinnelsen av nye spilleregler - savn og eksperiment, melankoli og novatio, offer og overskudd. Han skiller mellom en moderne estetikk, som er det sublimes estetikk, men av nostalgisk art og en postmoderne i det moderne. Det sublime i det moderne henviser til det uframstillbare kun som et fraværende innhold, og formen frambyr trøst eller tilfredsstillelse ved å ha en gjenkjennelig konsistens. Vi kan med andre ord mener jeg, rekonstruere bildet i henhold til historien og samfunnets meningsproduksjon. Tidlig gode eksempler kan være Honoré Daumiers malerier, såsom "Vaskekone" (ca. 1860). Det sublime i det postmoderne, som Lyotard hevder danner den virkelige sublime følelsen, gir en tilfredsstillelse over at fornuften går utover all framstilling og en sorg over at fantasien eller følsomheten ikke når opp til begrepet - her finnes ingen trøst. Verket har hendelsens karakter og trenger ikke nødvendigvis å være en kunstformet gjenstand. For å eksemplifisere dette vil jeg trekke fram Robert Adams installasjon "Our Lives and Our Children" fra Documentautstillingen i Kassel (1997). Den bestod av en enorm mengde fotos av mennesker utenfor et supermarked i Rocky Mountains like ved en atomvåpenbase. Bildene framstod som en desperat dokumentasjon over liv (ikke les livet).⁹⁵

Dale mener at Lyotard ser subjektets egen fornufts side som en målestokk likegyldig all empirisk interesse (Dale, 1992, s. 201) Han kritiserer Lyotards tankegang for ikke å interessere seg for problemet om hva som er foreldet og hva som er progressivt i kunstnerisk betydning og for ikke å være opptatt av den psykodynamiske progresjon av primærprosessene, altså sublimering.

For Dale *overskrider* kunsten det empiriske, det positivt gitte, når den uttrykker som han sier *humanitetens idé*, og han viser til Adorno, som ser kunsten som skjønn når den skaper kritikk av samfunnets reelle sosiale praksis (Dale, 1992, s. 205). Fraværet av skjønnhet i et maleri, gjør skjønnheten nærværende, hevder Dale, det er derfor bildet blir sublimt, og skjønt.

På denne måten argumenterer han for at kategorien skjønnhet ikke er foreldet, og han mener at Lyotard mangler forståelse for hva som er *moderne* skjønnhet. Den moderne skjønnhet ser Dale nemlig som det melankolske avkallet på idéen om en harmonisk totalitet

... forventningen... bare... som kunstgjort erindring og håp om noe annet enn det som ble virkeliggjort (Dale, 1992, s. 206).

Tilbake til Dales freudianske kritikk av Lyotard: Er det riktig at Lyotard ikke har vært opptatt av en psykodynamisk sublimering, selv om hans poeng ikke er å tilfredsstillere begjæret? For det første må det understrekes at Lyotard har ført en dialog mellom Kant og Freud da hans bok *Économie libinale* kom ut i 1974 (engelsk oversettelse i 1993a). Det er derimot riktig at det sublime nok ikke er hans hovedinteresse i denne boka, men han viser til en forståelse av hva han betegner som *the tensor-sign*, nemlig som

*...the sign producing intensity thought force (puissance) and singularity (Lyotard, 1993a, s. 54).*⁹⁶

Dette foregriper hans seinere interesse for det postmoderne og det sublime, som antydninger på krefter, erfaringer og tegn på å bli plassert i en modernisme-kontekst, ikke i dens avslutning men i dens fødsel, og denne tilstanden er konstant.

Spør Lyotard hva det vil si å tilfredsstillere begjæret? Freud viser til to måter, utløsning eller avbrytelse (død). Formålet blir da å trives eller å dø hurtig, som når man elsker lidenskapelig. Dette kan ikke forstås som språksetninger men som følelsesetninger, mener Lyotard og hevder at det er begjærets verk som skaper

⁹⁵ Verket krevde selvfølgelig at man var tilstede og ikke leser om det i et essay.

⁹⁶ ...tegnet som produserer intensitet gjennom kraft og særegenhet (min oversettelse).

Øivind Haaland og Stephen Dobson: *Pedagogen, teksten og selvet - innspill til en postmoderne pedagogikk*. Forskningsrapport nr 48, 2000.

lykke og ulykke, liv og død. Lyotards begjær er Freuds libido, men begjæret er geniet, og dets verk er naturens gave og *ikke* en tankes bevegelse (Lyotard, 1993, s. 38-40). Når en ser det slik, blir individuelle former for sublimering uaktuelle.

Scott Lash tolker Lyotards påstander dit hen at det er kunstverket som overfører energi til betrakteren. Jo mindre representativt verket er jo mer forvandler det libinale impulser til betrakteren. Mens en representativ libinal ordning vil investere energi i det malte objektet, vil energien i et moderne bilde være investert i bildet selv. Den postmoderne estetikk innehar en fullstendig fri-flyt og en kontinuerlig metamorfosisk energi (Lash, 1990, s. 90-91).

Om det sublime kan det oppsummerende sies at Dale forener det sublime og det skjønne med melankoli. Lyotard derimot beholder det sublime og det skjønne som noe adskilt, fordi han framhever det skjønne som noe som må forbindes med kantiansk smak og kognitiv forståelse av det estetiske. Dale er mer freudiansk i sin forståelse av det sublime i motsetning til Lyotard som mer kantiansk: Libido for Dale, kan som antydning ovenfor representere subjektets tanke-bevegelse, mens for Lyotard er den mer en naturens gave. Likevel er begge enige om at det sublime dreier seg om noe som ikke kan gis fast form i kognitiv forstand.

selvet

Vi har nå sett på hva sublime erfaringer kan omtale. I denne delen vil vekten bli lagt på selvet, selvutvikling og hvordan selvutvikling kan knyttes til sublime erfaringer. For lettere å kunne gripe det sublime er det et poeng å skille mellom det moderne og det postmoderne selvet. Det kan gjøres med følgende dikotomi: Det moderne mennesket er indrestyrt og sivilisert, og dannet gjennom de store fortellingene, mens det postmoderne mennesket i større grad påvirkes følelsesmessig i øyeblikket av en objektverden, hvor referanse er små fortellinger som er uten noen moderne, byråkratisk og disiplinerte, kontroll. Det moderne selvet skaper *et samlet selv* det postmoderne selvet er derimot *et fragmentert selv*.

Det oppstår en bekymring i det moderne samfunn, og mange mener at dette skyldes selvet. Men hva er et selv eller et jeg? Rasjonalisten Descartes (1600-tallet) ser jeget som subjektet for tanke og tvilsaktivitet. Han ser at mennesket består av sjel, en tenkende substans og legeme, som utstrakt materie. Følelser skal man se bort fra. Målet er å stole på forestillingene, idéene vi har av verden. Det kan sies at en forestilling er et mentalt bilde av verden og at sjelen er bevissthetens *indre verden*, mens legemet er en del av den *ytre verden*, omverdenen. Jeget rasjonaliseres til noe adskilt fra legemet og den ytre verden.

Når Nietzsche henter fram Dionysos og Apollon, så er det på en måte en forlengelse av en slik tanke. Men for Nietzsche er kropp og sjel ett, eksistensen er kun én substans. Det indre rom det dionysiske, er "bevissthet", rus, det som lever i mennesket. Men det ytre rom, alt som er synlig og anskuelig, erfaringsbegrunnet erkjennelig (kognitivt) og rasjonelt, er det apolliniske. Det rasjonelle bør tjene følelsene. Nietzsche forbinder selvet med en estetisk virksomhet. Selvet består av en vilje til makt, denne er drivkraften bak alt. Selvet er noe som kan skapes og bli til noe nytt, ved å ekspandere, bevege seg videre til neste sted, slik at verden tolkes på nytt igjen og igjen. Selvfølelsen kommer når en har en slik makt - makter verden, og når noe heller blir fortrent kan det sees som en form for sublimering.

Det moderne selvet sees som et sant jeg med en kjerne. Det gjelder å danne et stabilt selv, en kognitiv enhet gjennom en sosial kommunikasjonsprosess. Men et slikt syn avviser fortrenghets-, undertrykkelses- og sensurmekanismer ofte forbundet med det førbevisste og ubevisste. I det postmoderne blir det sanne jeget borte. Det er et desentralisert selv som knyttes direkte til estetiske erfaringer. Selvet kan ikke defineres og vil ikke være en del av én definert kultur fordi det lever i øyeblikket, følger driftene, er frigjort i forhold til minner og historie - selvet blir usagte følelser.

Vedrørende selvutvikling - når vi har skapt vår moderne kultur, så har vi samtidig fortrent det andre, det vi ikke har uttalt eller skapt, det vi ikke har villet identifisere oss med. En teori kan sees som et kunstverk, eller et kunstverk kan sees som en teori, begge uttrykker eller antyder mening. I dag har vi problemer med å skape mening, og identitet knyttes gjerne til tilegnelse av mening. Eller sagt på en annen måte så er det bearbeidingen av meninger som skaper kunnskap, og dette fører til bevissthet og identitet. Det er bearbeidingen av meninger som kan skape kunnskap, bevissthet som medfører identitet. Er selvet dermed noe konstant, noe som skal avdekkes, noe forutbestemt? Oppstår det et tap av identitet når selvet ikke dannes av minner og historie? Hva om selvet spiller teater, gambler, settes på spill, taper og begynner på nytt. Kan vi da tale om en samlende identitet?

Et viktig poeng i Freuds bok *Ubehaget i kulturen* mener jeg, er hvordan han viser at kulturdannelse krever en mengde ofre av mennesket eller selvet, ved å gi avkall på sine lyster. Dette gjøres ikke bare på grunn av

en kastraksjons -angst, men også på grunn av en redsel for å miste kjærligheten fra eller tilhørigheten til, samfunnet. Freud mener videre at menneskets skyldfølelse er kulturutviklingens alvorligste problem og at økt kulturframskritt skaper økt skyldfølelse, denne skyldfølelsen forblir dessuten ubevisst i mennesket (Freud, 1993, s. 86).

Freuds kropp-sjel debatt går ut på at kroppens instinkter gjenspeiles i psykens drifter. Den seine Freud peker på to psykiske drifter; en skapende og en destruktiv, begge kan være innadvendte eller utadvendte. Selvet kan sees som et psykisk rom hvor selvet fokuserer på seg selv, en form for narsissisme. Når det er tale om å utvikle en egen selvidentitet, kan man tale om en *vellykket narsissistisk utvikling*, slik at individet ikke krenkes ved å få tolkninger av virkeligheten presentert som faste og låste sannheter.

Som nevnt tidligere, så bruker Dale begrepet sublimering, som kan knyttes til en vellykket narsissistisk utvikling. Når selvet overfører en form for psykisk energi fra en drift til en annen, skjer det en sublimering av driftsmålene. Dette framholder altså Freud som et viktig trekk ved kulturutviklingen (Freud, 1993 s. 41). Dale, som Lyotard trolig ville hevdet blander det sublime og sublimering, mener at det sublime uttrykker... *motstand, opphevelse og velgjørende behag* (Dale, 1992, s. 167). Man kan si at det finner sted en motstand mot å nyte det egentlige driftsmålet, og selvet tilfredsstilles ved at ønsket vedvarer men utløses et annet sted, enn det som opprinnelig var målet - i et mer kulturelt "høyverdig" mål. Dette, som Dale mener har med selvutvikling å gjøre, er dermed en slags "selvforedling av Selvet".

Det egentlige driftsmålet reduseres eller undertrykkes. En slik spekulativ utvikling er rettet mot ett mål. Hovedmålet i menneskets utviklingsprosess, som Freud mener alltid vil forbli hovedmålet i lystprinsippets program, er å finne en lykketilfredsstillelse. Problemet som da oppstår er hvordan oppnås lykke?

Det moderne samlede selvet skal altså via sublimering foredles, men problemet er - *til hva?* Hvem skal bestemme dette, er det Kulturen? Er ikke kulturen bare en idé? Identitet knyttes til det å være noe, som forbinder noe forskjellig. Dialektisk identitetsfilosofi kalles den filosofien som hevder at identitet består av å føre alt forskjellig tilbake til ett prinsipp, hvor forskjelligheten reduseres eller undertrykkes. Dette er av Adorno og postmodernister blitt kritisert som en *beherskelsestenkning*. Postmodernistene har en annen mening om "forskjellen" enn dialektisk identitetsfilosofi, som stammer fra Hegel.⁹⁷ Som Nietzsche bedyrer de det uventede nye, det Andre i poesien, latteren og ekstasen - det estetiske.

Lyotard mener at enhet og soliditet kan ødelegges av destabiliserende idéer. Idéer som er kreative kan skape ubalanse og katastrofer og kan oppløse fornuftens store orden i mange små fortellinger. Fortellinger kan etter min mening, sees som former egnet for selvutvikling eller for selvrealisering. Dette skal følgelig utdypes som selvutvikling og sublime erfaringer.

Et (post)moderne kunstverk kan sammenliknes med en fortelling, som er egnet til rystelse og ikke bare til å la seg registrere. Det bryter kontinuiteten og muliggjør det som er nåtidens sjanse; det nye. Det nye er alltid knyttet til det unike ved den samtidige erfaringen. Som vi har vært inne på kan det være aktuelt å skille mellom modernitet og postmodernitet for lettere å gripe det sublime i kunsten. I postmodernismen er eksperimentet i seg selv, mer sentralt. I konsept-kunst, også kalt begreps- eller tankekunst, kan man si at formen er drevet ut av verket. Det "virkelige" kunstverk er ikke det fysiske objekt skapt av kunstnere, men idéer eller hentydninger til handlinger eller situasjoner, som er flyttet i tid og rom, og mottakeren blir en slags medforteller eller medspiller som på en måte lar seg bli spilt.

For at mottakeren skal være aktiv i kunsten mener jeg det er grunnleggende at betrakteren ikke har motforestillinger om kunst. En kunstpedagogs oppgave bør være å utvikle evnen til å se, oppleve og "forstå" kunstverk. Ett poeng er å holde ut i tausheten foran et bilde. Kunst kan tolkes på flere måter, og hver og en må finne sine egne estetiske normer. Hans Robert Jauss sier at den moderne kunsten (den postmoderne):

*...upphävar avgränsningen mot verkligheten, ifrågasätter överhuvudtaget den estetiska dimensionen och provocerar betraktaren till att fundera över om och hur fiktion och verklighet ännu låter sig åtskiljas i den moderna världen.*⁹⁸

Finnes det en "grense" mellom selvet og kunstverket? For å forstå Lyotards tanker om sublime erfaringer bør en kanskje se hva det er Lyotard tar avstand til, nemlig tanker som Jürgen Habermas vektlegger. Begge ser på en måte kommunikasjon som grunnleggende for selvutvikling. Men Habermas mener at en kommunikasjon bare er forståelig i lys av den historiske helhetssammenhengen. Habermas sin

⁹⁷ Filosofisk leksikon. 1983/1993. *Identitetsfilosofi*.

⁹⁸ Jauss, Hans Robert, Modernismens litterära process från Rousseau till Adorno.

I Löfgren, M.& Molander A. (red) *Postmoderna tider*. Stockholm 1986.

Øivind Haaland og Stephen Dobson: *Pedagogen, teksten og selvet - innspill til en postmoderne pedagogikk*. Forskningsrapport nr 48, 2000.

hermeneutiske livsverden består av oppfatninger, meninger, kunnskap og normer som danner grunnlag for måten vi til daglig samhandler og kommuniserer på. Debatter og diskusjoner i offentligheten bør ha en kollektiv konsensus som et fjernt siktemål. Dette skulle da være det grunnleggende for å kunne gjøre seg opp en mening, f.eks om menneskeheten eller humaniteten. Men kan ikke en slik "historisk" livsverden sette grenser for hva som kan kommuniseres og hvordan det kan kommuniseres, og selv om det oppstår konsensus så trenger ikke det å være ensbetydende med at det er sant, mange kan ta feil? Lyotard ser ikke konsensus som noe mål, og selvets forestillinger kan ofte ikke framstilles i en empirisk livsverden.

Lyotard opponerer mot opplysningstidens absoluttering av den abstrakte fornuft. Dette viser han når han lar Menneskeheten framstå som en idé - en sublim idé. Den kan ikke representeres sanselig. Det må istedet forsøkes å finne en mest mulig fullgod framstillingsform. Tore Eriksen uttaler at Lyotard ønsker å være oppmerksom på

...når ideen om menneskeheten hallucineres så sterkt at man forbytter den med virkeligheten, at man tror å representere Menneskeheten,...(...)...hvor man virkelig også kutter av for enhver lytten, enhver åpenhet for det Annet, hetrogeniteten (Eriksen, 1995, s. 280).

Menneskeheten, her brukt som eksempel, kan ikke framstilles empirisk. Dermed er problemet altså "formen", eller hvordan representere idéen (Eriksen, 1995, s. 278). Er den ytre omverdenen, uttrykk som "Menneskeheten", adskilt fra selvet, er den ikke istedet en del av jeget, noe man kan identifiserer seg med - noe som selvet makter å forestille seg, men uten at forestillingene kan framstilles empirisk?

For Lyotard er det viktig å være i en overskridelse her og nå. Det er slik selvet erfarer det sublime. Det sublime er her og nå, fordi det er her og nå dette maleriet, uttrykket, finnes framfor ingenting. For å kunne oppnå en sublim erfaring er det nødvendig at betrakteren i utgangspunktet tør å miste seg selv foran bildet. Betrakteren situeres i et nytt erkjennelsesrom uten faste fikseringspunkter eller identitet, taper seg selv, og det inntreffer begivenheter som aldri har hendt før. Kunsten kan kanskje åpne for alt som tidligere er blitt lukket ute.

Det sublime selvet

En teori om selvet - som en meningsfylt tekst - er som et "kunstverk". Innholdet er materialet; fakta, handling og hendelser. Formen er idéen; måten man arrangerer materialet på. Nietzsche ville hevde at virkningen er produsert i formen på grunn av menneskets vilje til makt. Det hele er et spill, nærmere sagt et språkspill. Teorier om selvet blir sublime når de uttrykker idéer som ikke kan anskueliggjøres og erfares empirisk. Formen skaper mening, men også det som ikke blir sagt skaper mening.

Kommunikasjon er grunnleggende for selvutvikling. At et verk eksisterer framfor å ikke eksistere, er en kommunikasjon. Iakttagelse, erfaring og eksperiment er viktige utgangspunkt både innenfor kunsten og vitenskapen for å nå ny innsikt om verden. Og det har i den seinere tid funnet sted en tilnærming mellom estetikk og vitenskap og mellom deler av kunstens og filosofiens refleksjonsformer når det gjelder erkjennelsesteorier. Metaforbruk i vitenskapen kan gi et plutselig glimt av innsikt og bidra til å artikulere det som ikke lar seg utsi på en annen måte. Kunstverk kan på sin side synliggjøre dynamiske og kreative prinsipper i diskursene.

Det finnes ingen autoriserende lærebøker eller bestemte disipliner som kan garantere for frambringelse av verdifulle kunstverk. Vi har heller ikke en på forhånd gitt viten eller utførte verk som stadig kan ligge til grunn for kunstnerisk utøvelse.

Til tross for at temaet selvet og det sublime berører en rekke filosofiske problemer så vil jeg konkludere med at det sublime i kunsten kan bidra til utvikling av selvet, men på en annen måte enn det vi tradisjonelt tenker med selvutvikling. For det første så er det ikke snakk om overføring av viten, fordi det sublime er noe som skjer her og nå, i øyeblikket, en følelse. For det andre så mener jeg at en sublim erfaring ikke nødvendigvis er grunnet på målrettede definerte behov, rasjonell tenkning, men mer på overskudd og lyst. Det som nærmer seg jouissance.

Til slutt og ikke minst så kan det sublime åpne for nye tenke- og handlingsmuligheter i livsverdenen fordi livsverdenen selv kan være refleksiv og eksperimenterende. Så hvis kunsten åpner for nye rom og nye begivenheter, så kan den bidra til nye meninger, nye identiteter og følelser. Med andre ord så har den skapt nye former for selvrealisering, og dermed selvutvikling. Overskridelseskunst blir en mulighet for selvet, men ikke for å benekte eldre måter å være på: Det rasjonelle selvet vil fremdeles kunne spille en rolle, men vekten og fokus kan mer rettes mot estetiske, sublime erfaringer, for å fornye og utfordre det rasjonelle selvet, og som noe verdifullt i seg selv.

Øivind Haaland og Stephen Dobson: Pedagogen, teksten og selvet - innspill til en postmoderne pedagogikk. Forskningsrapport nr 48, 2000.

Litteratur

- Dale, E. L.: Kunnskapens tre og kunstens skjønnhet - om den estetiske oppdragelse i det moderne samfunn. Ad Notam Gyldendal: Oslo, 1992.
- Eriksen, T.: Jean-François Lyotard. I Meyer, Siri (red), 1994, s. 115-145.
- Eriksen, T.: Habermas og Lyotard - eller forsøk på å introdusere Lyotard til en debatt. I, Eriksen T. og Eliassen K.O. (red) 1995, s.247-280.
- Eriksen, T. og Eliassen, K. O. (red): Fornuftens former - Habermas og Lyotard. En Antologi. Spartacus Forlag: Oslo, 1995.
- Freud, S. :Ubehaget i kulturen. Cappelens Forlag: Oslo, 1993.
- Habermas, J.: Det moderne - et ufullendt prosjekt. I Samtiden 2/1983.
- Lash, S.: Sociology of postmodernism, London and New York: Routledge, 1990.
- Lyotard, J-F.: Svar på frågan :Vad er det postmoderna? I, Löfgren M. og Molander A. (red), 1982, s. 80-93.
- Lyotard, J-F.: Om det sublime. Akademisk Forlag: Danmark, 1993.
- Lyotard, J-F.: Libinal Economy. Athlone Press: London, 1993a.
- Lyotard, J-F.: Postmodern Fables. University of Minnesota Press: Minneapolis, 1997.
- Löfgren, M. og Molander, A. (red): Postmoderna tider? Norstedts: Stockholm, 1986.
- Meyer, S. (red): Fra estetikk til vitenskap - fra vitenskap til estetikk. Universitetsforlaget: Oslo, 1994.

Randi Heggland: Forteljninga om Haugtussa

Til deg, du heid og bleike myr
med bukkeblad,
der hegre stig og heilo flyer,
eg gjev mitt kvad.

Til deg, du visne lyng um haug,
der draumar sviv,
eg gjev min song um dimd og draug
og dulde liv.

Eg kjenner deg, du trollheim grå,
du skuggenatt!
Eg rømde redd; men stundom må
eg sjå deg att.

Eg kjenner deg, du havsens marm
med galdresong;
du gavv meg gru i redde barm
so mang ein gong.

Eg kjenner striden tung og sein
mot trolldoms vald.
Gud hjelpe oss for brotne bein
og mannefall!
*

Eg kjenner deg - eg kjenner deg,
som ikkje vann! -
Eg såg din strid, eg veit din veg
i skugge-land.

Eg røynde sjølv den striden stygg
i mange år,
med ville mod, med bøygde rygg,
med svære sår.

Du um meg sviv, du hjå meg sit,
du arme ånd!
I meg du enno riv og slit
i dine bånd.

Eg veit det vel: dei sterke troll,
den vilje rik;
ein båt i foss, eit kvad i moll,
sløkket i eit skrik.

*

Men lerka stig frå gløynde grav
med sigers ljod;
og vinden stryker inn av hav
so frisk og god

Og um me kjenner gråt og gru
og saknad sår,
so må me lerkesongen tru,
som lovar vår.

Garborg⁹⁹

Diktsyklusen *Haugtussa* skildrar fleire sider ved menneske sitt tilvære. I forteljinga kjem Haugtussa sitt forhold til naturen, dyra og andre menneske fram. Men det eg festar meg mest ved, er skildringa av hennar forhold til seg sjølv og den indre kampen ho kjempar. Den modige søkinga etter og møte med det ukjende gjer inntrykk på meg. I ein pedagogisk samanheng kan ein sjå på forteljingar som råd. – Gjer Haugtussa råd om korleis menneske kan meistra livet? Forteljinga om *Haugtussa* har hjelpt meg på *min* veg – eg håpar at du òg vil ta henne med på vandring.

- *eg lengta tidt på trøtte veg der ut til fred; men landet fyrst kan syna seg, når sol gjene ned.*
(Garborg, 1995, s110)

Ord til å byrja med

Opningsdiktet i *Haugtussa* ber i seg heile dramaet i forteljinga om Veslemøy, eller Gislaug som ho eigentleg heiter. Samstundes fortel det meg noko om Arne Garborg sin bakgrunn for diktsyklusen - og om det som ligg til grunn for at eg skriv dette essayet. "*Eg kjenner striden tung og sein mot trolldoms vald*", skriv Garborg. Han veit kva det vil seia å verta fanga opp av tungsinnet og han veit kor hardt det er å kjempa mot dei mørke kreftene i sinnet. Ein del av det han kjempa mot var kanskje skuld kjensla ovafor faren som tok sjølv¹⁰⁰: "*Eg kjenner deg - eg kjenner deg, som ikkje vann!*" skriv han. Slike minne brenn seg fast i hugen og slepp ein aldri. Eg kunne ha skriva om tungsinn og sjølv¹⁰⁰, men det vil eg ikkje. Eg vil skriva om kva som held mennesket vekke frå ynsket om døden, om det som får ein til å vilja leva! Dette gjer eg fordi eg, som Garborg, trur at lidinga kan verta til å leva med og at ho endå til fører noko godt med seg. Dersom ein gjev seg over til det vonde¹⁰¹, har ein tapt. Mennesket kan vinna - dersom ein tek opp kampen vil ein koma til å høyra "*sigers ljod*".

Med *Haugtussa* som inspirasjonskjelde og grunnlag for forståing, vil eg stilla spørsmålet: **Korleis kan mennesket leva med dei destruktive kreftene i sinnet?** For å koma nærare eit svar på dette vil eg òg støtta meg til tankar og omgrep av Friedrich Nietzsche, eller rettare sagt; korleis eg tolkar hans tekst og budskap. Noko av det eg lurar på er kor skadelege dei destruktive kreftene eigentleg er for mennesket: - Kan henda er det like nødvendig å riva ned som det er å byggja opp? Kanskje er ein einsidig konstruktivisme like skadeleg som destruktivisme som får stå for seg sjølv? Eg trur det må vera eit mål for mennesket å koma fram til ein balanse mellom dei destruktive og konstruktive kreftene, - på den måten kan ein koma vidare. - Kanskje handlar denne kampen om kven som har kontroll over eller set i gang nedbrytinga; er det det bevisste i mennesket, det ubevisste eller andre menneske som riv ein opp innvendig? Før eg går vidare vil eg visa kva eg legg i omgrepet *destruktive krefter i sinnet*.

Kreftene

Dei destruktive kreftene er noko som bryt ned, øydelegg og løyser opp deler av *sjølv*.¹⁰² Eg ser for meg sjølv på den måten at ein finn ei kjerne inst inne og ei ramme ytst ute. Ramma sluttar om kjerna og dei

meir eller mindre bevisste delane av *identiteten* s om ligg rundt ho. Desse delane kan vera grunnleggjande verdiar, idear, livssyn og anna ein trur på eller held for sant, rett eller godt. Nokon av desse delane ligg fast, iallfall for lengre periodar av livet, - men dei er likevel under endring og utvikling. Ramma er ein metafor for *sjølvbilete*, korleis ein vurderer det ein oppfatar som delar av seg sjølv.

Ordvalet mitt her kan kanskje vera misvisande. Eg meiner ikkje at ramma er noko fast som ikkje let seg endra. Ramma er i rørsle. Ho er laga av eit slikt materiale at ho stadig endrar form og farge. Korleis ein ser på seg sjølv vert i stor grad påverka av korleis ein vert møtt av andre og korleis andre reagerer på åtferda eins.¹⁰³ Men dette utgjer ikkje alt; ein er ikkje berre eit produkt av stimuli og respons. Det er òg noko innanfrå som styrer korleis ein føler, tenkjer og handlar. Dette indre, kjerna, er òg i stadig utvikling, sjølv om ho er meir stabil enn dei ytre delane av sjølvvet. Det er ein seigare prosess å endra kjerna, fordi det er vanskeleg å ha oversikt over kva som rører seg inni ho. Inni kjerna, som eg meiner er sjela eller sinnet, finn ein dei djupaste grunnkreftene. Krefter som er ukjende og vanskelege å få tak i.

Når eg tenkjer meg at det finst destruktive krefter i sinnet, er det eit samla omgrep for dette som ikkje let seg gripa. Slik eg ser det for meg, går det ein straum av destruktive krefter ut frå sinnet i retning av dei andre delane av sjølvvet. Denne straumen kan verta sterkare etter ytre påverknad, men han kan òg verta stri utan noko tilføring frå andre kjelder enn seg sjølv. Nedbrytinga og oppløysinga treng ikkje føra menneske over frå det sunne til det sjuke. Eg trur det er større fare for å missa balansen når dei destruktive kreftene let kvern hjulet gå og set i gang "slipesteinsvalsen" i den indre kjelda dei elles spring ut frå. Men ein slik indre dans kan vera nødvendig eller umogleg å unngå når tonane strøymer fritt og lyden vert høg og skingrande... Det å gå over til det sjuke treng ikkje medføra at ein ikkje kan finna att balansen. Ein kan verta klok av skade. Eg trur at andre menneske og forteljingar kan vera til hjelp i den prosessen. Sinnet består ikkje berre av krefter som bryt ned. Det vert òg styrt av krefter som prøver å byggja opp og setja saman einskild element til heilskapar. Det motsette av destruktiv er konstruktiv. I dette omgrepsparet vert destruktivt ofte forstått som noko negativt og skadeleg, medan konstruktivt har ein positiv klang. Det å vera konstruktiv vert somme tider oppfatta som synonymt med kreativ eller skapande. Menneske har alltid vore glad i å byggja store reisverk både i bokstavleg og overført tyding. Tankekonstruksjonar som gjer at ein finn heilskap i tilværet vert opplevd som nødvendig og skapar tryggleik. Mennesket sitt behov for tryggleik kan vera noko som hindrar det i å nå vidare. - Er det mogleg å sameina søkinga etter tryggleik med viljen til å koma vidare? Eg ser Nietzsche sine tankar og Garborg si forteljing om Haugtussa som eit døme på at det går an å finna tryggleik i det utrygge.

Nietzsche og Garborg

Garborg og Nietzsche levde omlag på same tida; Garborg frå 1851 til 1924, Nietzsche frå 1844 til 1900. Eg veit ikkje om Nietzsche kjende til Garborg og hans diktning, men det er heilt klart at Garborg var oppteken av Nietzsche. I 1894 skreiv han to artiklar i *Syn og segn* om Nietzsche som person og om "Zarathustra-læra". Mykje av det han skriv her byggjer på Lou Andreas-Salomè si bok *Friedrich Nietzsche in seinem Werken*, men det er tydeleg at han òg har eit personleg forhold til Nietzsche og dei tema han tek opp.¹⁰⁴ Garborg las mykje og var språkmektig, difor kunne han skaffa seg kjennskap til den kontinentale litteraturen på originalspråket. Saman med kona si Hulda Garborg, budde han òg til tider i Tyskland. Etter å ha skrivne ferdig *Hjaa ho Mor* i München i 1889, fekk han eit namn i Tyskland og vart kjend i det tyske forfattar miljøet.¹⁰⁵ Ein kan difor ikkje sjå bort frå at Nietzsche kan ha stifta kjennskap med tankane hans. Eg vil altså ikkje hevda at Garborg "stal" idèane til Nietzsche. Dei var begge menneske som søkte å finna sin eigen veg. - Det å finna sin eigen veg utelukkar ikkje at ein kan lytta til andre. På grunnlag av dette, og mi forståing av sjølvvet og kampen mellom det destruktive og konstruktive i menneskesinnet, vil eg presentera mi tolking av Nietzsche. I neste del vert denne sett i samband med Haugtussa.

Mi tolking av Nietzsche

I denne teksten byggjer eg for det meste på Nietzsche sine seinaste skrifter, særleg *Slik talte Zarathustra*. Her finn eg inspirasjon til mine tankar om det søkjande mennesket. Ungdoms-verket hans, *Tragediens fødsel*, er òg av interesse fordi det handlar om meistring av livet. Nietzsche brukar den greske tragedien om Apollo og Dionysus til å skildra samtida; som ein tragedie er livet skjønt på overflata og gruffullt i djupna. Slik eg forstår Nietzsche, meiner han det er viktig at ein trengjer gjennom den overflatiske skorpa og søkjer ned mot det som ligg under – same kor fælt det er. Dette er viktig fordi ein ikkje finn sanningar på overflata. Gjennom den rus-liknande Dionysus tummelen vågar mennesket å møta det destruktive i seg sjølv, og det

klarar å leva med eksistensielle spørsmål som t.d. døden.¹⁰⁶ Som eg seinare skal visa har Haugtussa vilje og mot til å gå under overflata i si søking etter sanning. Møtet med det destruktive er nødvendig for utviklinga hennar.

Nietzsche er oppteken av mennesket si utvikling mot stadig høgare tankenivå og levesett. Ideen om *overmennesket* er eit tydeleg døme på det. Kanskje går det ikkje an å verta eit overmenneske og vera det resten av livet. Slik eg oppfattar overmennesket er det noko ein må streva etter å nå gong etter gong. Det er meir eit slags overmenneskeleg nivå som ein kan nå for eit augeblik, enn ein vedvarande tilstand som ein når ein gong for alle.¹⁰⁷ Den som strevar mot overmennesket slår seg aldri til ro med ei sanning, men søker stadig å koma vidare. Det kan ein berre gjera ved å bryta ned det som ein nett har bygd opp og funne som rett, godt eller sant; Etter at ein har nådd toppen av eit høgt fjell må ein kasta seg utfor det, i fritt sjev mot avgrunnen. Dette må ein gjera av eigen vilje og fordi ein veit at ein vil klara å ta seg opp att på eit eller anna vis. Kanskje ikkje til den same toppen, men ein vil nå nye ukjende høgder. Der kan ein finna kvila ei kort stund og sjå nøgd utover landskapet, men så lyt ein enno ein gong kasta seg ut i det ville svevet. Ikkje av frykt eller tvang, men av gleda - offergleda. Den som søker mot avgrunnen veit at ferda vil føra med seg smerte, men ein martyr er ikkje redd for liding. Ein martyr elsker lidinga fordi han veit at ho fører noko godt med seg. Dette gode kan ein ikkje nå på anna vis enn gjennom liding. Det gode i denne samanhengen er visdom. Den største visdom, den som menneske til alle tider har søkt, er meininga med livet og verda. Fordi verda er meiningslaus i seg sjølv, får ho ikkje meining før mennesket gjev det til henne. Denne meininga meiner Nietzsche at kvart enkelt menneske må finna sjølv. Det gudause og einsame mennesket må gå aleine på sin eigen veg.¹⁰⁸ Dette sitatet seier noko av det eg prøver å forstå og forklara:

“Foran min høyeste tinde og min lengste vandring står jeg nu: derfor må jeg først dypere ned enn jeg noensinne steg opp: - dypere ned i smerten, helt ned i smertens dype, sorte understrøm! Slik vil min skjebne det: Vel! Jeg er beredt.

Hvorfra kommer de høyeste fjell? slik spurte jeg engang. Da lærte jeg at de stiger opp av havet. Deres vegger og tinder vidner: fra det dypeste må det høyeste heve seg til sin høyde.-“ 109

For ein som forkynner overmennesket er læra om *evig gjenkomst*, eller *evig ring-gang* s om det òg kan kallast¹¹⁰, vanskeleg å erkjenne. Zarathustra strittar imot denne sanninga lenge, og han nektar å uttala det han eigentleg veit:

Da talte det til meg uten stemme: “Du vet det, Zarathustra!” Og jeg skrek til i redsel ved denne hvisken, og blodet vek fra mitt ansikt: men jeg svarte ikke. (...)

*Jeg gråt og skalv som et barn og sa: “Akk, jeg har lenge villet det, men hvorledes kan jeg! Spar meg for dette ene - det overstiger mine krefter!”*¹¹¹

Det er den lange og tunge vandringa mot denne erkjenninga Zarathustra tek fatt på i det fyrste sitatet. Omgrepet *evig ring-gang* uttrykkjer ei tru på den endelause lidinga i verda. Eg oppfattar denne tanken som svært pessimistisk, og det er kanskje òg grunnen til at Zarathustra til å byrja med ikkje vil setja ord på tanken og dela han med andre; - korleis kan mennesket nå vidare i ei verd som er utan håp, utan moglegheit for framgang? Det er ikkje sikkert at *“Alt går, alt kommer tilbake: evig ruller livets hjul”*¹¹² tyder at det å leva er eit håplaut prosjekt. For *“I hvert “nu” begynner livet.”*¹¹³ Sjølv om alle ting og menneske som er og har vore skal forgå og koma tilbake på same måte, kan mennesket skapa noko nytt. Men òg det som ikkje har skjedd enno, må skje om igjen til evig tid.¹¹⁴ Livet er ikkje determinert; mennesket må sjølv velja sin lagnad - og elska han.

Nietzsche kan altså forkynna både overmenneske og *evig ring-gang* fordi mennesket må skapa sitt eige tilvære sjølv. Det verkar ikkje som han meiner at alle menneske kan nå like langt. Slik eg tolkar han, ser han berre for seg nokon få utvalde som kan ha moglegheit til å nå det overmenneskelege. Han ser ikkje noko

håp for den samla menneskeætta, men einskild-individet kan nå høgare nivå av erkjenning.¹¹⁵ Dette er Zarathustra sin lærdom om mennesket:

Akk, hittil har jeg bare lært dette: at det verste er til menneskets beste, at mennesket trenger det - at alt det verste er menneskets beste kraft og den hardeste sten som krever mest av den høyeste, skapende kunstner; at mennesket derfor må bli bedre og verre: (...)116

Den endelause lidinga i verda er med andre ord til beste for mennesket. Det er gjennom lidning det utviklar seg. - Men kva tyder det at mennesket må verta betre og verre? Eg trur han brukar begge desse orda fordi dei eigenskapane han ynskjer skal koma fram i mennesket er definert som "vonde" ut frå den målestokken som folk i samtida hans brukte til å setja verdi på ting og åtferd. Zarathustra, òg Nietzsche, går inn for ei omvurdering av alle verdier. Sjølvviljen har måtta vika plassen for sjølvforneking og forsaking i bygginga av samfunnet:

(...) herredyret stengdest inne som i eit bur av lov og samfundsmoral, og daa det ikkje lenger kunne tumla seg fri i sin frie krig utetter, vende det seg innerter, mot seg sjølv, reiv seg upp og sund med samvitsagg, sjølvpining, sjølvforagt, skam; (...)117

Garborg viser her kor skadeleg den rådande *trælemoralen* er for mennesket. I staden for å venda sinne utover og la det koma til uttrykk, går trælen til angrep på seg sjølv. Herren er fri i forhold til andre og han treng ikkje undertrykkja kjenslene sine. Dersom han føler seg urettferdig behandla eller vert krenka på eit eller anna vis, vil han reagera spontant - for så å gløyma det heile. Det at han vert så fort ferdig med kjensla av å ha vorte krenka, gjer at han kjem heil og kanskje til og med styrkt frå hendinga. Trælen gløymmer aldri, - men han bøyer seg audmjukt. Alle menneske har noko av begge moraltypene i seg, og Nietzsche seier ikkje klart at den eine typen er betre enn den andre. Men det kan verka som om herremoralen er sunnare for mennesket. Noko av det som får Nietzsche til å forakta trælemoralen er at trælen ikkje er ærleg mot seg sjølv, slik som herren i det minste er: "*Ressentimentsmennesket derimot er verken oppriktig eller naiv, og heller ikke ærleg og rett frem med seg selv. Sjelen hans skjeler.*"¹¹⁸ "*Ressentimentets ånd*" vert skildra som "*hat, misunnelse, motvilje, mistanke, agg [og] hevn.*"¹¹⁹ Nietzsche meiner at trælemoralen forgiftar menneskesjela. Moralene gjer at "*viljen (...) vender seg mot livet selv [og blir] en dødelig sykdom.*"¹²⁰ Den som ynskjer å koma vidare, om ikkje nødvendigvis så langt som til overmenneske, må prøva å fri seg frå denne sjølv-destruktive moralen. Denne formen for destruktivisme verkar ikkje utviklande fordi han ikkje ber i seg kimen til noko konstruktivt. For å nå høgare nivå må ein bruka *viljen til makt* på ein slik måte at ein vert sterkare og modigare.¹²¹ Det krevst mykje mot og stor styrke for å søka òg bæra sanningar. Både Zarathustra og Haugtussa har noko å læra oss om dette. Vilje til makt ser eg i denne samanhengen som ei slags livskraft som driv menneske framover. Kanskje er det denne krafta som lyfter Haugtussa gong etter gong og som hjelper ho å halda fast ved livet, sjølv når det er som svartast. Dette er noko av det som undrar meg mest ved denne gåtefulle jenta; - kva er det som gjer at ho klarar å sjå alt det grufulle ho ser, og kva er det som endatil får ho til å ynskja å sjå det?

Kampen mellom kreftene Å heller vil eg med augo sjå

*enn dauv og blind gjennom verdi gå og ikkje det sanne skilja!*¹²² Dette er haldninga til Gislaug, og det viser at ho har den styrken og det motet som krevst for å søkja sanning. Ho har sjølv vald å sleppa laus dei destruktive kreftene i seg, men ho såg det nok ikkje klart då ho tok i mot begeret at kalken skulle opna augo og øyrene hennar for så mykje vondt. Ho får eit førevarsel på dette av "*si sæle system*". Denne systema kan vera den døde systema hennar som kjem til ho i draumen, men det kan òg vera ei personifisering av den søkjande krafta og viljen ho har i seg sjølv. Eg les diktet ut frå den siste tolkinga:

FYRIVARSL

Veslemøy ligg og drøyer
i morgonstundi grå
og ser si sæle syster
for sengebenken stå.
Mjukt fløymer det kvite lakan
ikring den skapnad fin;
so vent det skimrar og lyser
med underlegt bivreskin.

Eit staup av sylvet klåre
i magre hand ho bær.
Dei store stille augo
med sorg på Veslemøy ser.
"Du arme, unge syster!"
ho kved med kjærleg sut,
"her er den kalken djupe,
som du skal tømme ut.

Du hev den tyngste lagnad
som nokon her kan få.
Det som i natti seg løyner,
det skal du skilja og sjå.
Di legg det svikefulle
snørrur i vegen din
og lillar lint og lokkar
og tryller ditt unge sinn.

Å sjå deg, sjå deg fyril!
du hev so myrk ein veg.
Men når du ut vil glide,
eg er ikkje langt frå deg.
Å sjå, å sjå deg fyril!
Vegen er myrk og glatt.
Men ljuv er ljósande morgon
alt etter den tunge natt."

Veslemøy vak med glede
vil helse si syster god.
Då lyste gjennom rute
den fyrste morgon-glod.
Den sæle, kjære syster
gleid burt i ljøsken linn.
Det drogst ein sukk som døydde
i vaknande morgonvind.
Arne Garborg¹²³

Når Gislaug drikk av sølvkaret tek ho eit val som forandrar livet hennar. Det kan henda at det er eit ubevisst val sidan handlinga skjer i søvne. Men slik eg ser der er det uansett hennar val og eit uttrykk for hennar vilje. Ei ny verd kjem til å opna seg for ho dersom ho drikk av begeret. Den jungianske analytikaren¹²⁴ Astrid Hognestad meiner at karet kan vera eit symbol på "*dypet og underverdenen, et bilde på det ubevisste som inneholder kimen til den fremtidige personlighet.*"¹²⁵ Når Veslemøy av eigen vilje - og med gleda - stig ned i underverda, veit ho at ho ikkje kan venda tilbake utan spor. Men ho har ikkje noko formeining om kva som vil visa seg for ho, anna enn at vegen ned; vegen inn i ho sjølv, vil vera mørk og glatt. Ho kan fort koma til å mista foffeste og orienteringspunkt i tilværet. Men i det kaos-riket som ho stig inn i, ligg "*visdommen til liv og død skjult.*"¹²⁶ Litt etter litt går det opp for ho kva det er for ei gåva ho har fått. Det gjer ho redd: "*Upp døri*

*flyg med brak; inn stuper gjenta kvit med munnen turr og opin, med augo utan vit.”*¹²⁷ Veslemøy er synsk. Det skremmer ho sjølv, men enda meir mora - for ho kan ikkje sjå det som dottera fortel om. Ho trøystar Veslemøy så godt ho kan, men folk i bygda er ikkje like imøtekomande: *“dei sa ho vanta på vitet.”*¹²⁸

Slik vert han ofte møtt av samfunnet, han som skil seg ut på eit eller anna vis. Den som ser meir enn andre kan sjå, får fort folk mot seg. Motgangen er med på å gjera lagnaden enno tyngre å bera for den som har teke eit val og som søker. Søkjande menneske slår seg ikkje til ro - dei må stadig overvinna seg sjølv. Slik var Nietzsche og hans Zarathustra,¹²⁹ og slik var kanskje Garborg og Haugtussa òg? Eg meiner at mykje av Garborg si tolking av Zarathustra har eit nært slektskap til hans eiga diktning og Haugtussa. I samband med Zarathustra sin veg mot overmenneske skriv han:

*For mennesket maa gaa under. Det er vilkaaret for forløysningi. Mennesket kan ikkje “bli godt”;
“moralisk forædling nyttar ikkje; gjennom undergang maa det naa fram til ei heil nyskaping. Difor maa
det fyrst verta “vondt”, vondt til gagns.* 130

Veslemøy vert vond. Ho gjer den verst tenkelege handlinga ein kan gjera i eit kristent samfunn: ho forbryt seg mot det heilage.

Heilagbrot

Ein søndag går Gislaug *“til kyrkje; ho vil med heilagt ord sin vanhug styrkje.”*¹³¹ På kyrkjegarden får ho auga på eit bein som ho tek med seg heim. Då ho held det inn til seg tenkjer ho at *“det skal den vonde makt frå henne drive”*.¹³² Men det er ikkje det som skjer (Garborg, 1995, s92-94):

KRAVSMANNEN

Ho ligg um natt i benken sin
og lyder på den tunge vind,
som læt og gret um stova.
Og timar sig so smått um senn.
Ho frys og skjelv og stundom brenn;
og aldri fær ho sova.

Som so ho ligg der mo og ør,
det bankar hardt på ute-dør,
og henne just det varar.
Ho upp og ut og kring seg ser.
Er folk på veg i slikt eit vør?
- Ho spyrr, men ingin svarar.

Tri gongir slik ho fara må;
men inkje liv der er å sjå.
Då må ho ottast fåre.
Ho breid seg i benken ned
og so med munnen att ho bed
tri gonger fadervåret.

Som der ho ligg i sveitelaug,
på golvet blånar fram ein draug
som upp av jordi skotin.
Han stend og stirer still og kvit.
So hinkar han åt sengi hit;
tungt dreg han eine foten.

Av rædsle nòmi ligg ho kald
og kjenner seg i daudmannsvald,

og halsen inn seg snører.
Den daude med sin valne arm
fùmlar seg inn åt strøypte barm
og ved det beinbròt rører.

“D’er mitt, d’er mitt”, han mullar hås;
“du braut den sterke vigsle-lås
og stal mi kneskjel-spildre;
kom att, kom att, legg beine ned;
fyrr fær eg ikkje kvile-fred,
men må som dauding vildre.”

Han kverv; og smått ho vaknar or
og gråtande hjå gamlemor
i storeseng seg gøymer.
Til henne alt ho segja må.
Då finn ho ro; då ser ho råd.
Og snart i svevn ho drøymer.

Men ute vinden strøymer.

Dette diktet er eit av dei fælslegaste i *Haugtussa*. Når eg les det skjønar eg på ein ny måte korleis det er å sjå det “*som i natti seg løyner*”. Eg skjønar det betre fordi det er så godt skildra at eg kan føla det med heile meg korleis den daude armen strekkjer seg mot bringa hennar der beinet heng. Diktet kan tolkast i mange retningar. Utan å gripa inn og øydeleggja mystikken, ser er i denne samanhengen to tolkingar. For det fyrste viser det at det ikkje nyttar å rømme frå det som gjer vondt og fortrenga det som ein ikkje likar å sjå, eller som ein veit at ein ikkje “bør” sjå. Dersom ein prøver å sleppa unna lagnaden sin på denne måten, vil dei destruktive kreftene venda tilbake på ein sjølv - i fullt monn. Dei vil gå til angrep på det inste.

For det andre kan det sjåast som eit uttrykk for den religiøse vildringa som Garborg gjekk gjennom både før og etter at han skreiv *Haugtussa*. Kanskje er det den kristne læra sitt krav om å vera den eine rette sanning, som fører Gislaug til det ho kallar “*vanhug*”. Ho vil så gjerne tru, men klarar det ikkje heilt. For ho ser jo så tydeleg at det finst så mykje meir enn det som kyrkja forkynner. Ei slik erkjening fører fort til at ein forkastar alt som har med religion å gjera. Det er på dette området at eg finn den største skilnaden mellom Garborg og Nietzsche. Medan Zarathustra seier at “Gud er død”, bed Haugtussa “Fader vår”. Ho held fast på Gud på tross av alt. Gudstrua reddar ho til og med ut av fleire kritiske situasjonar i laupet av forteljinga og er med i frigjeringa hennar. I artikkelen *Troen paa livet (- et stykke religiøs udvikling)* skriv Garborg noko som eg meiner er ein indirekte kritikk av Nietzsche:

Overhoved kan den moderne religiøsitet antage mange skikkelser. Har man først anerkjendt det religiøse princip, bøiet sig - ikke blot resigneret - overfor livsmysteriet, saa kommer der nyt liv i mere end en af de gamle guder. 133

Garborg kjem fram til at korkje optimistane eller pessimistane sine livsforklaringar held. I allfall ikkje for han. “Gud” er for han ei personifisering av det mystiske ved livet, det som ikkje let seg forklara, det som er “*dybere end nogen menneskehjerne har tænkt*”.¹³⁴ “Trua på livet” vert dei tenkande sin religion. Ei tru som ikkje er til å koma forbi:

Livet staar der. Aldeles umotiveret, fuldkommen fornøftstridigt; et blot og bart postulat, - men et energisk postulat, som vi ikke kommer forbi. Et postulat saa overlegent, at det forsmaar at begrunde sig; saa suværent, at selv når vi fornægter det, er vi dets love eller luner undergivne med hver fiber af vort væsen.

For det er ikke saa, at det bare “staar der”. Det hævder sig. Mod alle sine fiender hævder det sig, og det til den grad, at det endog drager nytte af selve modstanden, forvandler hindringer til betingelser, trives, naar det traakkes, som skrevet staar. 135

Veslemøy vert etter kvart sterkare i denne trua. Ho lærer seg å gjera nytte av motstand. - Å la dei destruktive kreftene bryta ned noko, men ikkje alt. Gislaug er enno ikkje ærleg mot seg sjølv, ho har enno ikkje godkjend

seg sjølv slik ho er og vil vera. I prosessen fram mot livsvisdommen, må ho kjempa mykje. - Trælemoralen er sterk og vanskeleg å fri seg frå.

Det slit i hjarta og det brenn på kinn

No må ho døy; ho miste guten sin. ¹³⁶ Slik tenkjer Gislaug då ho får høyra frå andre det ho så lenge har frykta: Han Jon Skarabrøtet skal gifta seg, og det med eit langt betre gifteval enn henne. Tidlegare kom trælemoralen til uttrykk gjennom at ho forneakta det ho ikkje likte å sjå. No kjem denne skadelege moralen fram i ho som ressentiment. Ho føler seg krenka og sorga driv henne ut på vildring. "Den snilde guten" som ho før hadde hatt tillit til, viser seg å vera nett lik alle andre gutar. Det kjem fram eit ynskje om makt over han som har krenka henne, noko som er eit trekk ved trælemoralen. Men dette ynsket får ikkje koma fram, difor skadar ho seg sjølv meir enn Jon, fordi ho undertrykkjer kjenslene sine. Dei destruktive kreftene får ikkje koma ut av kjelda si, men vert halde nede. Der kverner dei rundt som i ei gjettegryte og slipar holet større og større. Veslemøy vert meir og meir oppteken av seg sjølv og si eiga sorg. Fleire gonger er ho nære ved å gje seg over til dei vonde maktene som lokkar på ho og lovar ho æveleg gleda. Til slutt går ho til trollkjerringbolet. Der bed ho om ein "*drykk som hugen kan venda brått for min gut til hans rette møy*". Ho sel seg sjølv til Satan for ho "*vil honom eige ei einaste nott og so i djup-hylen døy*". ¹³⁷

Eit anna utslag av ressentiment kjensla er hat, misunning og ynskje om hemn. Dette går ut over den "rike megga ifrå Aas" som skal gifta seg med Jon:

EIN BÊLE

Det kryp ein haugbukk fram under ein stein.
Han hev horn i skallen og bukkebein.
(...)
Men vil du, so er eg den guten gilde,
at snart eg skal gjera det helst du vilde.

Gjev meg den duken du ber um barm;
av den dreg eg ut din heitaste harm.

Av den dreg eg ut ditt tærande hat;
det fær ho i kveld til salt i sin mat.

Då ligg ho i morgo og ille læter,
men tagnar - so vel - um tolv-trettan næter.”

Veslemøy løyser det lette plagg;
då stansar ho brått; ho kjenner eit agg.

Skal ho? Vil ho? - Dette er stygt.
Då riv ho det laust og gjev han det snøgt.

“Hehe!” mekrar trollet med gledefaktir;
“men løn eg tek for dei natte-vaktir!

Når drosi frå Aas til kyrkjegard dreg,
då rid ho Veslemøy brudferd med meg!
(...)
Eg vil ikkje! Nei; ho skal ikkje døy!”
ropar angrande Veslemøy.

Til Gud ho bed og slær kross for seg:
“gjev meg duken og drag din veg!”

Burte er den byksande svein;
duken ligg att ved den gråe stein.

Duken ligg att på den tuvebanke.
Veslemøy skjelv for sin vonde tanke.

Arne Garborg¹³⁸

Gislaug riv seg laus. Ho klarar å snu før det er for seint. Det gjer ho òg i dømet med elskhugs-drykken:

HO VAKNAR

Då vart det sagt eit lite ord;
ho høyrd grant det kviskra mor.
Då stilna det i bringe.
Kva hev ho tenkt? Kvar vil ho gå?
Ho aldri meir kan mor si sjå.
Her er kje langt å tinge.
Ho må i hylen springe.

Ho stend som sprengd av synd og skam.
Då stig det stilt ein skapnad fram
meir kvit enn alle fennar.
Rik fell den ljose kåpa ned.
Veslemøy sig med rop i kne.
Fram gjev ho rædde hendar.
No ser ho, allting endar.

“Å kjære syster, sæle møy!
å hjelp! no må eg dauden døy;
eg gav den vonde magti!
Eg ligg i synd og satans vald.
Han hev på meg so fast eit hald.
Eg somna av på vakti;
eg svor den vonde pakti!”

“Vend deg til den som sol hev skapt.
Enn er du ikkje reint fortapt,
du arme syster kjære!
Reis deg med magt og ut deg rykk;
gjev att, gjev att den synde-drykk!
Det store tøl du lære!
- Du ut er vald til Ære.”

Burt sloknar syn og kvæde; matt
stend Gislaug der åleine att,
med von- og vigsels-tåre.
I svære strid ho yvi vinn;
det vakner mod i mødde sinn.
Ut, ut or fall og fåre! -
Høgt les ho Fadervåret.

Dei trøyttte føtar vegen snur.
Ho finn det svarte trollebur,
og døri upp ho river.
“Eg vil kje eige hjelp av deg!
Eg vender um frå denne veg!”
Og flaska inn ho hiver,
so glod og gneistar driver.
Arne Garborg¹³⁹

Dette viser meg at mennesket har eit val, og at det har ei kraft i seg som strittar i mot når dei destruktive kreftene vert for øydeleggjande. Som seier ifrå når dei sunne destruktive kreftene held på å verta sjuke. Dersom ein lyttar til krafta eller viljen i seg, vil ein kanskje klara å halda seg på den trygge sida. På den sida der ein kan ha kontroll og gleda over det destruktive. Med kontroll meiner eg ikkje at ein heile tida må vita kva som skjer med ein, eller at ein heile tida må ha eit bevisst forhold til alle kjensler. For stor kontroll over kjenslene kan som vist vera skadeleg. Nietzsche legg vekt på det spontane når han skildrar herren. Herren veit ikkje alltid kva han gjer, men han undertrykkjer ingen ting. Fordi om ein søker det ukjende kan ein ha ein viss kontroll: ein kan vita at ein klarar seg gjennom det, uansett kva ein skulle møta. For å vita dette må ein ha evne til å seia nei, evne til å snu i tide. Det er det som reddar Veslemøy frå å verta oppslukt av si eiga sorg og redsle.

Veslemøy når sin djupaste avgrunn. Dette vert symbolisert gjennom pakta med djevelen. Men ho har kraft. Ho har vilje til makt over seg sjølv. Når ho no har nådd ned i "*smertens dype sorte understrøm*" kan ho, som Zarahustra, byrja oppstiginga til det høgaste fjellet. Veslemøy si livskraft vert symbolisert ved "den ljose systema" hennar. Denne "systema" dukkar opp i fleire situasjonar. For som ho lova: "*Når du ut vil glide, eg er ikkje langt frå deg*". Systema lærer henne å ta styring over sitt eige liv. Ho lærer henne òg etterkvart å verta glad i dei destruktive kreftene og å bruka dei til å styrkja hugen. Dette kjem fram i det siste diktet i delen "FRI". Diktet står til sist i dette essayet. Den konstruktive, ljose krafta i Haugtussa kjem òg fram på biletet som vert presentert på neste side. - Sjå på det før du les vidare!

Biletet er måla av Håkon Bleken og er ein del av praktutgåva av Haugtussa som vart gjeve ut i 1995 i samband med 100-årsjubileet av diktverket. Illustrasjonen er detaljrik og ein oppdagar stadig nye symbol i biletet. Fyrst såg eg berre huldra som stod og song trøystande tonar til den sørgjande Veslemøy. Ljoset rundt henne viser at ho er god, og ho står der rank og stolt; slik som Veslemøy òg må gjera for å klara seg gjennom sorga. Huldra, som systema, kan vera eit symbol på dei konstruktive kreftene i ho sjølv. Så såg eg bekken som renn forbi Veslemøy som ligg der og prøver å gløyma. - Tyder det av livet held på å renna bort? tenkte eg. Men då såg eg kjelda som fossen og bekken kjem ut av: ein daud manns skalle! - Korleis kan det strøymande vatnet, som er symbol på liv, koma ut av noko daudt, av eit teikn på det vonde?

Og fyrr eg vil sleppe den suti hard

Fyrr gjeng eg og bed meg i kvar manns gard. ¹⁴⁰ No har Gislaug endeleg teke eit val i forhold til dei destruktive kreftene i seg. Ho vil ikkje gå inn i Blåhaugen for godt - der er det inga *lykke* å finna! Ho vil leva her, i denne verda, same kor vond røyndomen er. Ho "*hev den tyngste lagnad, som nokon her kan få*", men det er hennar lagnad - eit resultat av noko ho har vald sjølv. Difor lyt ho bera livet og elska lagnaden sin, som Nietzsche kanskje ville ha sagt det.

Når livets vatn på biletet renn ut av det daude og vonde, fører det tankane mine over på noko som Zarahustra sa: "*fra det dypeste må det høyeste heve seg til sin høyde*". Dette uttrykkjer omlag det same som Garborg sin kommentar til Nietzsche og Zarathustra:

(...) han trong den myrkaste natt just for aa svinga seg upp til sine ljosaste høgder. Di djupare angst, di meir kraft i vengjetaki. Gjennom undergang til siger, gjennom daude til liv - so maatte han hava det, denne martyrnaturen. 141

- Det ljose skal altså koma ut av det mørkaste. Den tyngste erkjenninga for Nietzsche var lova om den evige lidinga i verda, om evig ring-gang. Kanskje er det dette Gislaug òg kjem fram til mot slutten. Det vonde kjem tilbake gong på gong gjennom forteljinga, og det vil koma tilbake til evig tid. Men Veslemøy ynskjer ikkje lenger å flykta frå det, - ho vil møta det. Det er hennar val og lagnad, og det vert hennar ære. Det at ho erkjenner det vonde sin plass i verda, og i ho sjølv, gjer at ho vert sterkare. Ho vil etterkvart kunna møta dei destruktive kreftene på ein slik måte at ho gjer seg nytte av dei. I staden for å la dei bryta henne ned ved at dei ikkje slepp ut av kjelda si.

Denne erkjenninga fører henne eit steg nærare ein fullstendig livsvisdom. Då ho drakk av begeret fekk ho opne auge for dei løynde sidene ved tilværet. Døden såg ho med ein gong. Det var vanskelegare å sjå livet. Vanskeleg å sjå korleis ho skulle klara å leva med visdomen om døden og samstundes få visdom om livet. Ho kunne ikkje stenga det eine ute og ta vare på det andre - ho måtte få til ei sameining. På same måte som Zarathustra måtte ho koma fram til at "*det verste er til menneskets beste, at mennesket trenger det*". Det er fyrst når ho ser at ho treng det vonde, at det mørke har ein plass i ho, at ho kan koma vidare. Fyrst då vert ho fri.

Ord til å koma vidare med

Dei destruktive kreftene i sinnet vert til å leva med dersom ein brukar dei til nytte for seg sjølv og ikkje let dei ta styring over sinnet. Ein må heller ikkje, som trælen, la seg styra av andre på den måten at ein bryt seg sjølv ned. Det konstruktive må få ein like stor plass for at ein skal klara å halda seg på den sunne sida av sjuk - sunn lina. Den som ikkje vågar å gå ut på denne slakke lina, som heller vel å stå å sjå på dei andre som dansar og ventar med ei blanding av ærefrykt og fryd på at dei skal ramla ned, den kan aldri koma vidare. - Kanskje er det eigentleg farlegare å vera tilskodar: den som ikkje er redd for fallet vert etter kvart flink til å balansera. Det er ikkje berre *ein* veg som fører menneske vidare. Kanskje finst det like mange vegar fram, som det finst menneske. Ein ting er iallfall sikkert i dette utrygge tilværet: "*ingin angrar denne gang*".

Um natti still ved sengjekrå
Veslemøy ser eit kvende stå
i lange, myrke klæde.
Hjå henne ser ho syster si
fager og ljøs og ålvorsblid
med smil av heilag glede.
Ho kved so lint eit kvæde;

"Statt upp, statt upp, du syster kjær!
No er du løyst til betre ferd.
Høyr helgeklokka klingar!
Frå alle troll du laus deg vann.
Og i di sorg deg sjølv du fann.
No upp mot høgare ringar
din styrkte hug seg tvingar.

Kom, fylg oss på din nye veg,
som upp or myrkheim fører deg
til ljøs og klåre dagar!
Den stig er bratt, den veg er lang.
Men ingen angrar denne gang.
Um trøytt du stundom klagar,
til sist seg allting lagar.

Her ser du visdoms volve stå.
Ho vil deg gjeva djupt å sjå
og store røymslur herde.
Ho ber deg gjennom helheims gov;
der skal du skimte livsens lov
og gjennom rædsle lære
det verk, som vert di ære."

av Arne Garborg¹⁴²

Fotnoter

- xxv Garborg, 1995, s110.
xxvi op. cit. p.9-11.
xxvii Norges Litteraturhistorie, 1975, s512.
xxviii Julia Kristeva nemner i Svart sol (1994, s28) at sjølvord kan vera ei slags sameining med det triste. Dette skjer etter at det triste har vorte ei objektserstatning som følgje av tap av eit anna kjærleiksobjekt.
xxix Det eg presenterer her byggjer på mi eiga forståing av sjølv og korleis det er sett saman. Eg vil ikkje låsa meg fast i den typiske moderne forståinga av sjølv som noko som vert utvikla og forma "ein gong for alle". Eg kan heller ikkje godta postmoderne argument som hevdar at det ikkje finst noko indre sjølv, at det er desentrert (t.d. Lacan). Eg trur at det finst eit indre sjølv, men at det stadig er i endring. Difor kan ein ikkje gripa det og seia at "dette er meg og slik vil eg vera i all mi tid". Menneske må ikkje slå seg til ro for lenge, må ikkje bli ståande stille; -ein må søkja.
xxx Tanken om dei andre si påverking finn ein òg i Mead, 1967. Han meiner heller ikkje at individet berre er eit resultat av ytre påverknad: i sjølv, som han deler i "meg" og "eg", står eg èt for det spontane og nyskapande. Eg kan likevel ikkje bruka Mead fordi han, som andre moderne tenkjarar, ser for seg utvikling i form av ei stadig påbygging av sjølv. Ut frå mitt postmoderne perspektiv må ein både riva ned og byggja opp for å utvikla seg. Ein må våga å mista seg sjølv for å finna seg sjølv. Det postmoderne vert såleis - for meg – ein tenkemåte som menneske treng for å meistra livet i det omskiftande og fragmenterte moderne samfunn.
*xxxi Syn og segn, volum1, 1994, s193-205 og s341-359.
xxxii Norges Litteraturhistorie, 1975, s533.
xxxiii Ideen om overmenneske har vore forstått på ulike måtar opp gjennom tida. Etter mi meining vart Nietzsche mistolka då han vart sett i samband med nazismen; han snakkar ikkje om noko genetisk bestemt eller arveleg overmenneske. Overmenneske er ikkje ein eigen rase.
xxxiv Nietzsche, 1990, s1-50, s95-106, s198-205.
*xxxv op. cit. s.101.
xxxvi Garborg brukar denne nemninga når han skriv på nynorsk i Syn og segn, 1894 Nietzsche, 1990, s98.
xxxvii op. cit. s.148.
xxxviii ibid.
xxxix Nietzsche, 1990, s104.
xl Garborg, 1894, s347-348.
xli Nietzsche, 1990, s149.
xlii Garborg, 1894, s348.
xliii Nietzsche, 1994, s24 (sitat og avsnitt).
xliv op.cit., s52.
xlv op.cit. , s6.
xlvi Garborg, 1894, s349 (berre siste setning).
xlvii Garborg, 1995, s45. Diktet har tittelen HAUGTUSSA.
xlviii op. cit., s29.
xlix Den jungianske tradisjonen er oppteken av symbol i draumar, indre bilete, eventyr og andre forteljingar. Gjennom analysar prøver ein å forstå det ubevisste for å finna ut kva moglegheiter som ligg skjult i individet og kva som hindrar det i å realisera desse sidene ved seg sjølv (Hognestad, 1990, s27-28).
li Hognestad, 1990, s30.
lii ibid.
I iii Garborg, 1995, s40. Henta frå diktet GAMLEMOR VENTAR.
liv op. cit., s46. Frå HAUGTUSSA.
lv Garborg, 1894, s203.
lvi op. cit., s350.
lvii Garborg, 1995, s91-92.
lviii ibid.
lix op. cit., s92-94.
lx Garborg, 1895, s16.
lxi op. cit., s14.
lxii op. cit., s12.
lxiii Garborg, 1995, s144. Diktet heiter VOND DAG.
lxiv op. cit., s213. Frå PÅ VILDRING.
lxv op. cit., s208-210.
lxvi op. cit., s216-217.
lxvii op. cit., s225. Strofe frå diktet I BLÅHAUG.
lxviii Garborg, 1894, s345.
lxix Garborg, 1995, s229-230.

Litteratur

- Garborg, A: Friedrich Nietzsche. I, Syn og segn, vol 1. Det norske samlaget, 1894.
Garborg, A: Troen paa livet. I, Samtiden, 6.årgang. Aschehoug, 1895.
Garborg, A.: Haugtussa - hundreårsutgåve med illustrasjoner av Håkon Bleken. Aschehoug, 1995.
Hognestad, A: Haugtussa - en symbolsk fortelling om kampen med de destruktive krefter menneskets psyke. I, Impuls, nr.3, 1990.
Kristeva, J.: Svart sol - depresjon og melankoli. Pax Forlag, 1994.
Mead, G.H.: Mind, Self and Society. The University Press of Chicago, 1967.
Nietzsche, F.: Slik talte Zarathustra. Gyldendal, 1990.
Nietzsche, F.: Moralens genealogi. Gyldendal, 1994.
Norges Litteraturhistorie (1975) Redigert av Edvard Beyer. Cappelen.

Andre kjelder

Herborg Kråkevik sin CD *Mi Haugtussa* og Kirkelig Kulturverksted si utgjeving av *Haugtussa* der Lynni Treekrem syng, har vore til stor inspirasjon før og under arbeidet. Den som ikkje har lytta til desse, bør snarast gjera det!

Stephen Dobson og Øivind Haaland: Eksistensielle hull og utprøving av selvet; - noen pedagogiske refleksjoner.

Innledning

Den moderne forståelsen av selvet synes å være grunnlagt på et premiss om at når det først er dannet (gjennom sosialisering og oppdragelse), så er selvet å forstå som en uavhengig enhet som gjør oss i stand til, på en rasjonell måte, å hankes med hendelser og situasjoner i dagliglivet. D.v.s. vi mestrer "storbylivets" påkjenninger og de krav det stiller til det enkelte individs kognitive struktur. (Simmel 1978,1990)

Hva hender når vilkårne for selvets "normale" funksjon blir forstyrret eller brutt ned? Kan vi fortsatt snakke om et moderne selv eller begynner et post-moderne selv å ta form? Dersom vi nå i det hele tatt kan snakke om et post-moderne selv, hva er karakteristisk for dets funksjon?

Det er slike spørsmål som tas opp i dette essayet. Vi har på ingen måte tenkt å antyde noe håp om den immanente supermanns komme (Nietzsche, 1968, 1974) eller varsle om en postmoderne frelser. Vi har heller ingen ambisjon om å komme fram til en post-moderne form for selv som er mer i pakt med hyper eller cyber-virkeligheten. Vi er verken opptatt av supermannens moral eller post-mannens teknologi. Vi har lagt lista lavere. Siden dekonstruksjonistenes (og i det hele tatt de som er opptatt av å forrykke menings) yndlingsbeskjeftigelse har vist seg å være begrenset til å demonstrere forskjell, retter vi ganske enkelt søkelyset mot mulighetene for at "post-moderne" selv kan være forskjellig fra "moderne" selv.

Den moderne forståelsen av selvet.

I følge Usher og Edwards (1994, s24-25) kan moderne teori om selvet lokaliseres til et bestemt syn på pedagogikk og pedagogisk praksis.

"The very rationale of the educational process and the role of the educator is found in the humanist idea of a certain kind of subject who has the inherent potential to become self-motivated and self-directing, a rational subject capable of exercising individual agency. The task of education has therefore been understood as one of 'bringing out', helping to realise this potential, so that the subjects become fully autonomous and capable of exercising their individual and intentional agency. Thus education is allotted the task of making people into particular kinds of subject".

Hensikten med den pedagogiske virksomheten skal mao. være å utforme rasjonelle uavhengige individer.

Lasse Løvlie (stensil s3-4) har lansert en parallell begrepsfesting av det moderne selvet. Han peker på hvordan pedagoger har benyttet seg av, hovedsakelig, tre metaforer for å forsvare og begrunne sin virksomhet: Linjen, sirkelen og kjernen. Linjen illuderer hvordan elevens selvoppfatning står i forhold til utvikling og akkumulering av ferdigheter i en lineær fremadskridende forstand. Dannelsesromanen hovedpersoner er i denne sammenheng idealet Sirkelen illustrerer på sin side hvordan selvet gjennom leke

og lærevirksomhet blir i stand til å forene motsetningene mellom f.eks. den naturlige lystens tvingende tilskyndelse og fornuftens begrensende tilbakeholdelse. På denne måten utvikler barnet et selv som både lekent og rasjonelt manipulerer sin egen natur og sin fornuft. Kjernen som metafor henspiller på en oppfatning av at det finnes en autentisk indre kjerne i selvet som f.eks. Sartres(1986) "sanne jeg" eller Rousseaus(1953) "følte natur".

På samme måte som i Usher og Edwards perspektiv så peker metaforene linjen, sirkelen og kjernen ut en dannelsesoppgave i retning av å utvikle individet slik at det blir i stand til "å stå rasjonelt på sine egne to bein". Det er utvikling av rasjonalitet som vektlegges. Den fremherskende antakelsen om at det moderne selvet må utøve selv-disiplin og selv-kontroll i sin daglige virksomhet og i forhold til sitt begjær, kan også knyttes til disse metaforene. Følgende påstand synes å gjelde: Utviklingen av et rasjonelt og uavhengig selv er en funksjon av selv-disiplin, selv-kontroll og selv-fornektelse. Men slike antakelser som støtter opp om det moderne selv og dets pedagogiske prosjekt, kan konstrueres negativt og oppmuntre til overdreven og vedvarende narsissistisk selv-observasjon.

Vi kan oppsummere med at den moderne forståelsen av selvet ligger i en humanistisk påpeking av at den pedagogiske aktivitet skal bidra til utvikling av autonome og rasjonelle individer. I sin tur krever dette selv-kontroll, selv-disiplin og selv-fornektelse. Det rommer også en fare for overdreven narsissisme som gjør at individet ikke klarer å knytte intime bånd til andre mennesker. Det kan også argumenteres for at et rasjonelt, autonomt og disiplinert moderne selv er nødvendig for å sikre en stabil samfunnsmessig funksjon. Eller for å si det på en annen måte; den pedagogiske virksomheten finner sin endelige begrunnelse og hensikt i det at rasjonalitet, autonomi og selv-disiplin spiller en viktig rolle ved utviklingen av sosiale, funksjonelle og lingvistisk kompetente individer.

Tap av mening, den vedvarende risiko og de "eksistensielle hulls" framtredden.

Hva kunne komme til å skje med en moderne forståelse av selvet og dets tilstøtende pedagogiske prosjekt dersom den et øyeblikk ble snudd opp ned eller uigjenkallelig forstyrret? -Et sammenbrudd i de normale dagligliv eller i menneskenes motivasjon for å opprettholde det? Vi vil argumentere med at tre erfaringsformer eller typer av hendelser vil bli framtreddende.

For det første så vil det oppstå tap av mening på en slik måte at selvet som sirkel ikke lenger er i stand til å forene motsetninger til et meningsfullt hele. Dernest, selvet som en linje vil bli brutt av tilstedeværelsen og den stadige tilbakevendelsen av det uventede. Det vil ikke lenger være samme forutsigbarhet og sikkerhet for at tradisjonen blir opprettholdt eller reproduert. Det vil snarere tvinge seg fram en kultur preget av øyeblikkets uvisshet og risiko. For det tredje så vil forestillingen om selvet som en kjerne blir forstyrret av at det dukker opp "eksistensielle hull" i den selvsamme kjernen.

Vi skal undersøke hver av disse formene for erfaring mer utførlig i fortsettelsen. Likevel vil vi alt nå nevne at det interessante for oss er at metaforene linjen, sirkelen og kjernen synes å være mindre dekkende og forestillingen om det rasjonelle og autonome selv synes i mindre grad funksjonell under uforutsigbare og usikre betingelser. Det er mao. ikke lenger garanti verken for at fornuft, autonomi og selv-kontroll eller lingvistisk, funksjonell og sosial kompetanse skal sørge for at selvet tilpasser seg og mestrer situasjonens krav.

Det er framført en rekke argumenter for det moderne menneskets meningstap. Det kan eksemplifiseres med Nietzsches påstand om at gud er død og Webers påpeking av framveksten av en stadig mer sekulær og vitenskapsfundert kultur. Det sistnevnte plasserer evig tvil og usikkerhet i stedet for vissheten om guds styrelse og tilbedelsens rituelle nødvendighet. Tapet av mening kan også knyttes til at sosiale normer som er funksjonelle med hensyn til individenes samfunnsmessige integrasjon, blir manglevare. En framtreddende følelse av "anomi" kan bli konsekvensen. I slike tilfelle vil det moderne selv forstått som "en sirkel" som er i stand til å samle og forsonne ulike normer og erfaringer til et sluttet hele, være mindre hensiktsmessig. Om normer og mening i det hele tatt eksisterer, så kan det hevdes at selvet er ute av stand til å sammenføre dem eller dra nytte av dem. Selvet som sirkel mister sine grenser og splintres i utallige fragmenter. "Det fragmenterte selv" er skapt.

Selvet som en linje utvikles over tid, og siden det på den måten er forankret i en sosial utviklingshistorie, kan det trues av uventet tilsynekomst av forgangne hendelser og barndomsopplevelser. Dette legger hindringer i veien for selvets visshet om at fortiden og selvets plass i den, på en forutsigelig måte, vil sive fram og tilbake i nåtid og fremtid. Problemet for det moderne selvet er at slik inntrengen fra det fortidige kommer plutselig og uten forvarsel. Selvet tvinges til å operere i et felt preget av usikkerhet og risiko. En konsekvens av dette er at selvet har problemer med å sannsynlighetsberegne ulike handlingsforløp. Selvet settes på prøve. Det

gambles i øyeblikket uten noen garanti for fremtidig utbytte. "Selvet på prøve" overtar arenaen etter "selvet på trygg grunn" - det selvet som var tilpasset forutsigbarhet, reproduksjon og planlegging.

Et eksempel på "selvet på prøve" kan finnes hos flyktninger som etter flukten både spiller på og regner med å bli overmannet av minner fra tiden før flukten. Noen ganger blir slike minner kilde til angst og kan lede til søvnløshet og spiseforstyrrelser. Uansett om slike symptom utvikles eller ikke så tapes selvets lineære trygghet. Vi kan snakke om en bevegelse fra forutsigbarhet til sjansespill. Når selvet mister sin fornemmelse av mening og når dets lineære utviklingsforløp trekkes i tvil, kan man øyeblikksvis erfare dyp eksistensiell krise. Kjernen av visshet går tapt og det eksisterer ingenting som kan plasseres i dens sted.

Vi kan summere opp; det autonome, sosiale, funksjonelle og lingvistisk kompetente individets rasjonalitet kommer i klemme når mening, kontinuitet og sikkerhet blir problematisk. Selvet fragmenteres, settes på prøve og gjennomhulles eksistensielt. En annen måte å si det på er at det "moderne" selvet splintres og at det "postmoderne" selvet stiger fram. Spørsmålet er om dette fragmenterte, sjansespillende og gjennomhullede postmoderne selvet, kan være et hensiktsmessig instrument for å klare seg i et samfunn som er mer og mer omskiftlig og som forandres i stadig høyere tempo. Hvordan kan forestillingen om det fragmenterte, det sjansespillende og det eksistensielt gjennomhullede selvet bidra til å forsvare, begrunne og rettlede pedagogisk virksomhet?

Hva kan forestillingen om et postmoderne selv ha å si for den pedagogiske virksomheten?

Inspirert av Lacan, Derridas dekonstruksjonisme og Derridas fortolking av Rousseau, har enkelte kommentatorer (Usher og Edwards) argumentert for at det post-moderne selvet desentreres og forrykkes kontinuerlig. Det utvikles av betegnelser som er framskaffet av "andre". Et typisk eksempel på et slikt syn kan finnes hos Lacan(1977) og hans velkjente arbeid om speilfasen i spebarnets utvikling. Spebarnet som en av foreldrene holder opp foran et speil, mistolker og tror at speilbilde er det samme som det selv. Det antar feilaktig at det er en enhet som er i stand til å bevege seg på en intensjonell måte. Spebarnet har blitt løftet til speilet av en av foreldrene som dermed er ansvarlig for at barnet oppfatter seg som mer helt og autonomt enn det er dekning for. Lacan argumenterer for at slike erfaringer er indikasjoner på at barnets oppfatning av «jag» og «selv» alltid kommer fra en ekstern kilde - det være seg bekreftelser gitt av en annen person eller strukturer som blir inpodet gjennom bruk av lingvistiske termer som "jeg er.....", "du er.." eller "ditt navn er.....". Lacan trekker den slutningen at en persons oppfatning av "selv" er basert på et "jag" som er lokalisert et annet sted. Sagt på en annen måte; jeget er ikke "jeg tenker derfor er jeg", men "jeg tenker hva jeg ikke er". Det kartesianske selvet er desentrert fra begynnelsen av, og begynnelsen referer i denne sammenheng til de tidlige danningserfaringene i "speilfasen". D.v.s. at "andre" ikke bare bidrar til å stadfeste - de er også kilde til identitet. Det autonome subjekt er en illusjon.

Slike argument frarøver subjektet den tilfredstillelsen som ligger i forestillingen om en uavhengig ego-identitet. Selvet er alltid avhengig av "andre" og deres språkbruk - slik sett finnes det alltid et annet sted. Det kan mao. være et oppdragelses mål å gjøre barnet oppmerksom på at forestillingen om bevisste, autonome og rasjonelle vesener er illusorisk. Barnet skal ikke oppdras til uavhengighet, men til større avhengighet av "andre" og til avhengighet av de kulturelle ressurser som befinner seg i et vidt spekter av betegnelser(tegn) og betegnede gjenstander(begreper).

Et slikt oppdragelses perspektiv understøtter et syn om at individets selvutvikling (i postmoderne forstand) er en estetisk og kunstnerisk prosess. Individet må velge og kultivere både "stil" og innhold fra "tegn" og "begrep" som er til deres disposisjon og innen deres rekkevidde. Selv-utforming som kunstnerisk prosess (Greenblatt, 1980) gjør dannelsen av selv i postmoderne forstand til en åpen prosess hvor nye utkast, nye stiler og nye forandringer alltid finnes som mulighet.

Dersom man kan enes om at post-moderne selv som pedagogisk prosjekt alltid er åpen og at den mangler et definert senter så kan man spørre hva dette kan ha å si for "det fragmenterte selvet", "selvet på prøve" og "selvet perforert av eksistensielle hull". Grovt sett så kan dette dreie seg om å finne og formidle metaforer egnet til å øke individets bevissthet om og mestring av å være gjennomhullet, utsatt for sjansespill og fragmentert. Det dreier seg om å finne metaforer som på samme tid holder fast og aksepterer det post-moderne selvet som en enhet som alltid forrykker en selv-sentrert bevissthet samt fastlåst og absolutt mening. I det følgende vil vi konsentrere oss om to metaforer som kan utgjøre deler av et slikt pedagogisk prosjekt.

Den gjennomhullede formen som metafor.

Den første metaforen er en "gjennomhullet form" slik vi finner i billedhuggeren Barbra Hepworths arbeider. Mens Hepworths arbeider idag synes mer eller mindre glemt, virker det som om alle er kjent med Henry Mores skulpturer. Hans tilbaketrukkne figurer, framstilt alene eller i grupper, har blitt kjøpt av nasjonale samlinger over hele verden. I tillegg til hangen til abstraksjon så blir alltid gjennomhullingen som er så karakteristisk for mange av skulpturene hans, kommentert. De bemerkelsesverdige likeartede skulpturene til Elizabeth Hepworth fra samme periode, er altså mindre kjent. Likheten mellom hennes og Moores arbeider, viser seg i abstraksjons grad såvel som gjennomhullede former og i det at figurene ofte framstilles i gruppe. Men det finnes også forskjeller. Den viktigste er at Hepworth så tydelig var inspirert av natur - særlig i form av Cornwall-kystens raggete landskap. Hun levde det meste av sitt liv i Cornwall. (Moore på sin side synes mer ensidig inspirert av mor/ barn forholdet - et tema som vi riktignok også kan finnes i Hepworth arbeider). Mange av skulpturene hennes minner i større grad om rullestein med hull igjennom enn om bearbejdede figurer. I den grad det menneskelige elementet er til stede så er det menneskets mediering av den ytre og indre natur det dreier seg om. En annen forskjell, mellom arbeidene til Hepworth og Moore, kan finnes i hullenes karakter. Der Moores hull smidig og avslappet blander seg med den tilbaketrukkne figuren eller formen, framstår Hepworths hull som en kilde til spenning. Noen ganger er figuren forsynt med tau og vire for å framheve dette. Kanskje kan man si at for henne så er hullet mest en kilde til tvil, usikkerhet og spenning. Hullet er noe som kan utforskes både av øyet og ved berøring, men også eksistensielt

Det er nettopp slik Hepworths gjennomhullede skulpturer kan utnyttes som rettesnor for utdypning av forestillingen om eksistensielt gjennomhullede selv. Kan hende det også går an å kryste ut pedagogisk innsikt av hennes bestrebelser (og fra elvens møte med hennes arbeid)? Hepworth minnes f.eks. den emosjonelle erfaringen som det å lage en av de første (i 1931) gjennomhullede formene bidro til:

*"...in Pierced Form I felt the most intense pleasure in piercing the stone in order to make abstract form and space: quite a different sensation from that of doing it for the purpose of realism."
(Hammacher, 1987, s39)*

Den gjennomhullede formen forbinder det endeløse rommet som steinen er plassert i og selve steinformen som okkuperer dette rommet. Det å skape denne forbindelsen var forskjellig fra den estetisk erfaring som møtet med tradisjonelle skulpturers lukkede form, framkaller. Den lukkede formen gjør objektet til en autonom enhet som fyller sitt rom.

Disse opplevelsene av gjennomhullede og lukkede former kan altså anvendes i utdypning av vår interesse for eksistensielle hull. Den lukkede formen er metafor for erfaringene med det stabile, ikke-fragmenterte moderne selv - et selv som avviser kontakt med det som omgir det. Faren for isolasjon og ensomhet er hele tiden tilstede. Den gjennomhullede formen åpner mot verden omkring og drar selvet og den "andre" inn i den. Det antydes at vi mangler noe i livet på samme måte som de eksistensielle hull mangler mening, men likevel søker vi, i verden omkring oss, etter noe som kan, om enn ikke fylle hullet, så iallefall kommunisere med det. Den gjennomhullede formen blir m.a.o. en metafor for begjær og vårt behov for å undersøke vårt eksistensielt gjennomhullede selv. Vi gjør dette ved å åpne for det "andre" i form av natur og mennesker. Vi bestreber oss på å gå opp i det sosiale og oppheve vår følelse av isolasjon.

Seinere i sin karriere lagde Hepworth skulpturer med flere hull i samme figur eller, om vi skal ta sjansen på å hevde det; flere eksistensielle hull i det post-moderne selv som en mental åpning mot den sosiale vev av en uendelighet av "andre".

De gjennomhullede skulpturene antyder at vårt gjennomhullede selv åpner oss mot den "andre" som mulignes kan være en kilde til mening. Om denne meningen ikke kan fylle de eksistensielle hullene, så kan den ihvertfall bidra til overskridelse av det moderne selvets narsissisme. På liknende måte åpner den gjennomhullede formen det post-moderne selvet for den omgivende natur. Denne åpningen mot naturen er summert opp av Hepworths refleksjoner rundt sine seinere "buede former".

"The 'curved form' was conceived standing on the hill called Trevalgan between St. Ives and Zennor. Where the land of Cornwall ends and the cliffs divide as they touch the sea facing west. As this point, facing the setting sun across the Atlantic, where sky and sea blend with hills and rocks, the forms seem to enfold the watcher and lift him towards the sky." (Hepworth, 1978, s75)

Det er, imidlertid, et annet aspekt ved denne åpningen mot naturen som er viktig, om enn nedtonet her. Det er slik hun gjør brå og uventede erfaringer. Det er ikke bare en ytre natur som tvinger seg på hennes erfaringsverden i slike øyeblikk. Hennes indre selv eller indre natur gjør seg også gjeldende. Den "andre" og det post-moderne selvet kommuniserer. Denne plutselige tilstedeværelsen peker mot et postmoderne selv som er satt på prøve eller utsatt for sjansespill - en situasjon hvor det fullstendig uventede kan skje. Slike

hendelser kan det ikke planlegges for så når situasjonen oppstår, markerer den et totalt brudd med selvets normale persepsjon av og deltakelse i dagliglivet. Den gjennomhullede formen kan m.a.o. være en kilde til å erfare eksistensiell mening lokalisert til den "andre" i form av ytre og indre natur, og den kan gjøre et moderne selv om til et postmoderne selv som er eksponert for det uventedes sjansespill.

"De gjennomhullede formene" til Hepworth perforeres rett som det er av stadig større hull, og selv om den buede formen kan ses som resten av et hull som har brutt formens ramme så rommes likevel hvert hull i skulpturens form. Vi vil la dette være en illustrasjon av at det postmoderne selvet i sin kommunikasjon med "andre", i form av indre og ytre natur, ikke løses helt opp i disse "andre". Det er derfor ikke tale om et subjekt som har forsvunnet eller gått i oppløsning. Det er tale om en fragmentert og gjennomhullet enhet som fremdeles orienterer seg. Det betyr at det postmoderne selvet til stadighet vil kunne omformes og bli avhengig av mening som er anammet andre steder og likevel være i stand til å prege situasjonen med seg selv og virkningen av disse meningene.

Nietzsches sammenkopling av vilje, handling, virkning og følelse i sin framstilling av "viljens frihet" kan tas som en indikasjon om at det postmoderne selvet eksisterer. Det kan virke som han ser selvet som en fillesekk fylt med forskjellige egenskaper- en sekk som også stadig fylles med innhold.

He who wills adds in this way the sensations of pleasure of the successful executive agents, the serviceable 'under-wills' or under-souls - for our body is only a social structure composed of many souls - the sensation of pleasure as commander. *L'effect, c'moi.....* (Nietzsche, 1973, s31)

Hvis dette ikke var tilfelle så ville det post-moderne selvet ikke være forskjellig fra andre objekter. Det ville bare finnes i naturen og absorbere, på en behaviouristisk stimulus-respons måte, inntrykkene fra omgivelsene. Det postmoderne selvet er ikke bare utstatt for risikoen fra det uventede, men tvert imot selv en kilde til det. I det det setter sitt preg på situasjonen så opprettholder det post-moderne selvet sine karakteristiske eksistensielle hull, sin fragmenterte struktur og sin åpenhet for risiko.

Hepworths gjennomhullede form og seinere buede former leder ikke til forestilling om nihilisme eller til det postmoderne selvet som totalt absorbert av "andre" i form av samfunn eller indre og ytre natur. Slike implikasjoner kan, imidlertid, Lacans bruk av den tredimensjonale torus- formen ha. Denne "smultring"- formen er hos Lacan mer enn en metafor for selvet. Det formidler en selvets struktur - en struktur som mangler et senter, men er tvunget til å søke etter seg selv "in a will that is the will of the other." (Lacan 1977, s105) Derfor kan Lacans torus risikere å miste seg selv som en enhet i seg selv og bli "a being-for-the death". Dette kan tydes i retning av at selvet ikke eksisterer (for Lacan) i det postmoderne. Det oppløses i den "andre" eller søker etter tilintetgjørelse og blir ingenting. I motsetning til Lacan og med støtte av Hepworth og Nietzsche, ser vi for oss et postmoderne selv som er i stand til å forrykke sin mening og gjenvinne avhengighet av "andre" samtidig som det er en enhet i seg selv. Det er på dette området at metaforene i Hepworths arbeider kan ha en pedagogisk virkning for dem som opplever dem. Uavhengigheten og autonomien til det moderne selvet opprettholdes til en viss grad, men likevel i en slik forstand at det postmoderne selvet er gjennomhullet, fragmentert og åpent for det uventede.

Ansiktet som metafor.

Hvis det er slik at det postmoderne selvet står ovenfor eksistensielle hull, fragmentering og sjansespill så kan man spørre om det ikke finnes noe som kan vokte eller snarere være til støtte i bearbeidingen av slike erfaringer. I tidligere tider så fylte gud, religion eller presteskaper, muligens, en slik funksjon. Med guds død så har det sekulære samfunnet plassert vitenskap og ulike sekulære autoritetsfigurer som lærere, sosial - arbeidere, ledere for etniske grupper og til og med foreldre i deres sted. Men ungdommen av i dag stiller spørsmålsteget ved disse figurenes autoritet og holdbarheten i deres rettleiding og råd. De er gammeldagse og har gått av mote. (Adorno, 1978)

Vi vil likevel argumentere med at autoritet og råd eksisterer for det post-moderne selvet. I Levinas(1969) terminologi så finnes denne autoriteten i den kroppslige/fysiske tilstedeværelsen av den andres ansikt. Levinas ser "den andres ansikt" som noe som tvinger en etisk relasjon på selvet. Det gjør at selvet må regne med både tilstedeværelse av før-bevisste erfaringer og utfordringer fra den "andre" - dvs. å stille spørsmålsteget ved "jegét": "The solipsistic dialectic of consciousness always suspicious of being in captivity in the same breaks off." (Levinas, 1969, s195) "Den andres ansikt" skaper mao. en prosess - både bevegelse og fragmentering - i det vi har kalt det moderne selvet. Om denne prosessen ikke hadde kommet istand ville selvet være fange i det "samme" - i sine narsissistiske repetisjoner og sin reduksjon av den "andre" til det "samme".(Levinas, 1969, s47) Ut fra en slik forståelse av selvet - som noe som er utsatt for

selvutprøving og utsatt for "andre" - vil vi foreslå at metaforen "den andres ansikt" kan romme fire erfaringer som har betydning for den postmoderne generasjon:

- (i) individets oppmerksomhet trekkes mot ansiktet til og omtanke for den "andre",
- (ii) møte med ansiktet representerer både sannhet og risiko,
- (iii) ansiktets uttrykkspill står i forhold til små brokker av erfaring med den "andre", og til slutt
- (iv) ansiktet som kilde til eksistensiell mening

(i) Når vi ser "den andres ansikt" inviteres vi til å bryte vår egen narsissisme. På en måte inviteres vi uten videre til å vise interesse for den andres ansiktsuttrykk og om vi får anledning til det, kan vi vise interesse for hva den andre eventuelt måtte si og mene. Poenget er at vi er avhengig av den andre for vår selvbevissthet skyld. Det moderne selvetts indrestyring blir brutt og vi blir ytrestyrt og forflytter vår selv-følelse over i den "andres" rike. I diskusjonen om den gjennomhullede formen, pekte vi på dette at selvet ikke er tapt eller gått i oppløsning. Det eksisterer fremdeles som en egen enhet, men er ikke lenger kilde til sin egen identitet.

Walter Benjamin gir et eksempel og en beskrivelse av hvordan en person vil kunne bli trukket inn i den andres ansikt. Sjølve ansiktets fysiognomi blir gjort til et sted å leve i.

"He who loves is attached not only to the "faults" of the beloved, not only to the whims and the weaknesses of a woman. Wrinkles in face, moles, shabby cloths, and lopsided walk bind him more lastingly and relentlessly than any beauty. This has long been known. And why? If the theory is correct that feeling is not located in the head, that we sentiently experience a window, a cloud, a tree not in our brains but, rather, in the place where we see it, then we are, in looking at our beloved, too outside ourselves. But in a torment of tension and ravishment. Our feeling, dazzled, flutters like a flock of birds in the woman's radiance. And as birds seeks refuge in leafly recesses of a tree. feelings escape into the shaded wrinkles, the awkward movements and inconspicuous blemishes of the body we love, where they can lie in safety." (Benjamin, 1979, s52)

(ii) Ansiktet til den "andre" er ikke bare noe som vi kan bli avhengig av, men det kan også være noe som representerer en kilde til risiko. Dette kommer av "den andres ansikt" forblir en overflate i møte med vår usikkerhet. Vi veit aldri sikkert om "den andres ansikt" bekrefter det som blir hevdet med ord. På sett og vis er ansikt ugjennomtrengelig, og vi er tvunget til å akseptere den sannheten som presenteres "at face value". Vi usetter oss for risiko. En risiko knyttet til usikkerhet på hvorvidt det er løgn eller sannhet som fortelles. Det postmoderne selvet blir både avhengig og preget av risikofylte elementer i møte med den "andre".

Det kan innvendes at problemet med å avgjøre hva som er sant eller usant ikke kan reduseres til et forhold mellom en persons ansiktsuttrykk og utsagn. Sannheten hviler på både pragmatiske og språklige kriterier - f.eks. erfaring og utsagn basert på rasjonelle argumenter og logikk. Blir vi, imidlertid, konfrontert med den "andres" konsentrete, alvorlige og søkende ansikt, er det vanskelig for oss å lyve. Vi kan på samme måte lett forføres til å tro at de andre er sannferdige dersom uttrykket i ansiktet signaliserer troverdighet. Ansiktet til den "andre" kan mao. være ugjennomtrengelig, men som overflate spiller det en viktig rolle ved å tvinge oss til å erfare sannhet ved et utsagn. I tillegg så er spørsmålet om sannhet - når det er formulert på denne måten - tett forbundet med risikoen for løgn. "Den andres ansikt" danner et risikofylt fundament for det postmoderne selvet.

(iii) Vi kan tilskrive metaforen "den andres ansikt" en tredje funksjon. Møte med "den andres ansikt" er ofte flyktig både i tidspenn og som skiftninger i ansiktsuttrykk. Vi erfarer den "andre" ofte bare glimtvis. Dette kan være glimt eller fragment som er med på å utgjøre det postmoderne selvetts identitet. Hvert påfølgende uttrykksskift eller møte vil kunne skape mulighet for at et nytt erfaringsglimt loses inn i selvet. Istedenfor forestillingen om det enhetlig moderne selv sprenges det en åpning for forestillingen om det fragmenterte postmoderne selvs identitet. En identitet basert på ulike ansikt og ansiktsuttrykk.

(iv) "Den andres ansikt" kan tilskrives en fjerde funksjon som metafor for det post-moderne selvet. Denne finner vi i ansiktet som kilde til eksistensiell mening. Ikke det at "den andres ansikt" fjerner de eksistensielle hullene, men de representerer et forslag til eller en interesse for hvordan hullene, til en viss grad og i en begrenset tidsperiode, kan fylles. Vi argumenterer ikke for at det post-moderne selvet aldri finner fullgod mening noen steder i den ytre verden. Vi hevder tvert om at slik mening kan finnes i det eksemplet som andres livsstil representerer og at slik mening kan medieres via "den andres ansikt". Hvis det postmoderne selvet flyter fra en erfaring til en annen uten noen gang å engasjeres eller gå fullstendig opp i noen av dem, kan det utledes som en invitasjon til ubegrenset nihilisme.

La oss studere Edvard Munchs maleri "Selvportrett med sigarett" fra 1895 som eksempel på "den andres ansikt" som kilde til eksistensiell mening. Bildet viser Munch som ung mann. Han holder en sigarett i den ene hånda. Blågrå røyk stiger buktende opp fra sigaretten. Munchs ansikt er blekt - en syklig blekgul farge. En fortolkning av portrettet fordrer at vi kjenner litt til Munchs bakgrunn for å lage det. Han var med i Kristianiabohémen som var en løs sammenslutning av diktere, forfattere og malere. Denne gruppen angrep, utfordret og provoserte borgerskapet og middelklassens livsstil og verdier. De agiterte for fri kjærlighet og for å fjerne klasseskiller. Politisk sett hadde de klare anstrøk av anarkisme. På samme måte som de som seinere representerte dadaismen og futurismen i malerkunsten, forsøkte de å sjokkere og provosere borgerskapet. Hans Jæger f.eks klarte det og ble fengslet i 1880 årene for å ha skrevet romanen "Fra Kristiania-Bohemen". Fængselstraffen begrunnet i de utilsørte erotiske beretningene. Christian Krohgs roman "Albertine" ble inndratt på grunn av sin åpenhjertighet og angrep på dobbeltmoralen i norsk lovgiving og holdning til prostitusjon.

Munchs "Selv-portrett med sigarett" er ment som en provokasjon. Sigaretten hadde gradvis blitt populær i 1880 åras Norge, men bruken var i hovedsak begrenset til arbeiderklassen. Sigaretten var dessuten forbundet med lettsindighet, seksuell lyst og ansett som et afrodisjakum. Med sitt portrett viste Munch en form for solidaritet med arbeiderklassen og han brøt konvensjonen ved å framstille seg selv med noe som var assosiert med lettsindighet og seksuell lyst i offentlig sammenheng. Følgende utsagn fra Boken Lasson illustrerer noe av stemningen i tiden, i Kristianiabohémen og i forholdet til sigarettøyk:

"Det var selvfølgelig ganske revolusjonerende at unge menn og kvinner gikk ut og drakk vin og røykte sigaretter sammen til de tidlige morgen timer. Men for oss var det nytt og spennende å komme inn fra gata, blindet av sola, inn i Bloms kafes lange smale lokale hvor man først ikke kunne skjelve noe i det blå røykfylte mørket." (Berman, 1993, s640)

Dersom man nå skal se Munchs selvportrett som en kilde til eksistensiell mening så kan man først bemerke hvordan ansiktet blir forbundet med anarkisme og provokasjon. Det er ikke bare det at sigarettøyken og røykingen understreker den unge mannens arrogante ansikt, men også det faktum at status quo blir røkket ved. Ansiktet representerer på den måten en utfordring og Munch indikerer at hans eget selv, uttrykt i portrettets ansikt, skal tas til inntekt for akkurat dette.

I 1890 årene ble begrepet "dekadanse" innført i i norsk kunstkritikk. Uttrykket forbindes med en overfølsom, intellektuell estet som på mange måter var syklig. En nervøs og ganske nevrotisk person. Kunstkritikeren Aubert så Edvard Munch i akkurat det lyset; sykelig, dekadent og overfølsom:

"...nervefin, nydelsessøkende intil det sygelige-af overordentlig ædelt raceblod.....Munch er den av vore kunstnere hvis temperament er fulstendig neurastenisk...Han tilhører en generasjon med fine, sygelig sensitive nerver som vi møter oftere og oftere i den nyeste kunsten. Og ikke skjelden finner de tilfredstillende i å kalle seg selv "dekadente", barn av en forfinet, overordentlig sivilisert tidsalder. (Aubert, 1890, s2-3)

Munch har med overlegg gitt huden en syklig gul lød i "selvportrett med sigarett" noe som kan tyde på at Munch så seg selv som en utfordrende dekadent og syklig kunstner. Dette kan kanskje være den andre kilden til eksistensiell mening som uttrykkes i selv-portrettet. Men også dette: Røykeren slapper av. Dette kommer tydelig fram av Munchs positur i portrettet. De fleste røykere oppfatter det å tenne seg en røyk som et signal om pause, men det assosieres også med et øyeblikks refleksjon. Røykeren er åpen både for kontemplasjon og avslapping. Det kan m.a.o. virke som dette maleriet unektlig mange tegn på nervøsitet og angst, nedtones av røykens beroligende virkning. Røykere forbruker tiden uproduktivt og uanstrengt. Muligens ligger røykernes viktigste provokasjon nettopp i dette at de utfordrer den disiplinerte "andres" blikk med sin dovenskap.

Å være doven og å forbruke tiden uproduktivt er ikke nødvendigvis negativt. Walter Benjamins beskrivelse av "flanøren" som vandret rundt i Paris oppslukt av byens varetilbud og drømmeverden, er et positivt bilde av denne holdningen. (Benjamin, 1983) Personer som "sløver", åpner seg selv for fantasering og muligheter for å forestille seg det nye. De avviser på sett og vis den ofte instrumentelt styrte virkelighet som kommer til uttrykk i det verdensbildet som de er innpodet i. De tillater kroppen, bevisstheten og følelsene å utforske forskjellige og tilfeldige virkelighets og virksomhetsområder. Sett med Benjamin (1983, s159, s176) øyne trenger ikke dette å forbli på fantasiplanet heller fordi det som det drømmes om i en periode kan realiseres i den neste.

Ansiktet i Munchs "selvportrett med sigarett" formidler altså minst tre former for eksistensiell mening. For det første så representerer ansiktet en anarkistisk provokasjon. Dernest betegner det den dekadente kunstners syklige og nervøse tilstand. Tilslutt kan ansiktet sies å representere den dovne, avslappede og uproduktive røykeren som på samme tid vil kunne drømme om eller forstille seg framtidige produktive prosjekter.

Øivind Haaland og Stephen Dobson: Pedagogen, teksten og selvet - innspill til en postmoderne pedagogikk.

Forskningsrapport nr 48, 2000.

Med dette bildet så sier ikke Munch bare noe om anarkisme, dekadanse og forbindelsen mellom kunst og avslapping. Han indikerer i tillegg hvordan han oppfatter seg selv - sin identitet. Han signaliserer noe eksistensielt. Vi som betraktere kan også bruke dette portrettet som et grunnlag for utforming av vår selvforståelse og vår søken etter eksistensiell mening. Dette betyr ikke at alle portrett fungerer på samme måte eller formidler likartet eksistensiell mening. Poenget er av mer generell karakter. Vi ser det slik at maleriet kan representere et møte med "den andres ansikt" og gjennom det bli en kilde til mening. En mening som er å finne i den andres domene og som kan oppfattes forskjellig ved andre gangs studieum fordi betingelsene endres. Slike meninger vil også kunne få tilskueren til å ta sjansen på å tro på ansiktet og som en konsekvens av det bygge opp en kompetanse i retning av å være utsatt for risiko knyttet til sin egen selvforståelse. "Den andres ansikt" slik vi møter det i et portrett eller i "kjøtt og blod", vil kunne bidra til å utforme et postmoderne selv basert på "den andre", risiko, ønske om eksistensiell mening og erfaringsglimt av begrenset varighet.

Oppsummering av diskusjonen; pedagogikk og estetisk utforming av selvet.

I et moderne perspektiv framstilles selvet som rasjonelt og autonomt. Det kan forstås ved hjelp av metaforene sirkelen (noe som forener motsetninger), linjen (noe som over tid utvikler en sammenhengende fornuft) og kjernen (noe som har en indre eksistensiell mening). Hovedvekten legges på rasjonalitet og på selvet som autonom enhet.

Forståelsen av selvet som noe atskilt fra omgivelsene vedvarer i det postmoderne, men dette selvet er ute av stand til å generere seg selv. I stedet for å være styrt av en narsissistisk selv-følelse, er det postmoderne selvet blitt avhengig av "andre" for å finne retning og interesse. Det har mistet sin følelse av visshet og et definert senter slik at metaforene sirkelen, linjen og kjernen har måttet vike plassen for "det fragmenterte selv", "det sjansespillende selv" og "det gjennomhullede selv". På denne måten blir forståelsen av et rasjonelt forutsigbart selv utfordret. I det postmoderne framheves i stor grad en estetisk utforming av selvet.

Det kan se ut som om utfordringen for pedagogikken kan være å utvikle selvutviklingsstrategier hvor rasjonalitet, forutsigbarhet og begrepsutvikling fortrenses noe til fordel for mer estetisk orienterte strategier. Et forsøk på å forbedre opplegg for selv-utforming som en slags "self-fashioning" (Greenblatt 1980), bygger på kulturelle midler som litteratur, kunst, musikk, dans og bevegelse.

Den postmoderne estetiske formen for selv-utforming synes å gjøre seg direkte nytte av og være forbundet med den rolle kroppen spiller. Ungdommen av i dag lar seg like gjerne lede av den uvirkelige og fantasifulle kiosk litteraturen, grafittikunstens visuelle sjokk, den monotone musikken i gangster-rap, erfaringer knyttet til rave-dansingens energi. Alt sammen er erfaringsformer hvor det estetiske snarere enn det kognitive spiller en rolle. Det antyder mao. at pedagogikken bør fokusere mer direkte på kroppslige erfaringer enn på medierte begrepsfylte erfaringer. I det første tilfellet er kontakten med den indre og ytre natur nettopp mer direkte og uformidlet. Elementet av risiko øker både i møtene og for det postmoderne selvet. Tryggheten som ligger i å trekke seg inn i narsissisme avises; det finnes ikke noe stabilt senter hvor selvet kan dyrke et sett av stabile eksistensielle meninger over tid. Men dette trenger som vi har antydnet, ikke å lede til nihilisme fordi eksistensiell mening kan finnes og utvikles ved hjelp av råd fra ulike metaforer.

Vi kom med to forslag til selv-utforming via metaforene; "den gjennomhullede formen" og "den andres ansikt". Hepworths skulpturer og Evards Munchs maleri kan synes å være utrangerte og konservative eksempler på slike metaforer i en tid preget av videokunst og kyber-kultur. Men selv slike postmoderne kunstvarianter hviler på og retter oppmerksomheten mot metaforer og erfaring med gjennomhulling (piercing) og erfaring med "den andres ansikt". Det må også bemerkes at den interessen for piercing (gjennomhulling av kropp og ansikt) som man finner i ungdomskulturen rommer, på en korporlig måte, både "den gjennomhullede formen" og "den andres ansikt". Det pedagogiske argumentet er ikke at Hepworths og Munchs kunst er bedre og mer raffinert enn video kunst. Det motsatte argumentet er heller ikke nødvendigvis tilfelle at video kunst og kroppskunst har gjort tradisjonell skulptur og maleri ubrukelig som kilde til selv-utforming. Det er heller slik at de representerer ulike former for estetisk erfaring - ikke bedre eller dårligere. Nøkkelen ligger i hva slags metaforer som brukes og hvordan selvet kan dra nytte av dem.

Litteratur

Adorno, T.: *Minima Moralia*, Verso: London 1978

Aubert, A.: *Høstutstillingen. Årsarbeidet IV. Edvard Munch.* i *Dagbladet*: 5. nov. 1890

Berman, P.: *Edvard Munch's Self-Portrait with Cigarette: Smoking and the Bohemian Persona.* In *Art Bulletin*, Dec. 1993 vol. LXXV, No.4

Øivind Haaland og Stephen Dobson: Pedagogien, teksten og selvet - innspill til en postmoderne pedagogikk. Forskningsrapport nr 48, 2000.

Benjamin, W.: One Way Street. New Left Books: London 1979
Benjamin, W.: Charles Baudelaire. A Lyric Poet in the Era of High Capitalism. Verso Books: London 1983
Greenblatt, S.: Renaissance Self-Fashioning. Chicago University Press: Chicago 1980
Hammacher, A. M.: Barbra Hepworth. Thames and Hudson: London 1987. Revised edition.
Levinas, E.: Totality and Infinity. Duquesne Univ. Press: Pittsburgh 1969
Lacan, J.: Écrits. Tavistock: London 1977
Løvlie, L.: Postmodernism and Subjectivity. Stensil
Nietzsche, F.: The Will to Power. Vintage Books: New York 1968
Nietzsche, F.: Beyond Good and Evil. Penguin Books: London 1973
Nietzsche, F.: The Gay Science. Vintage Books: New York 1974
Rousseau, J.: Confessions. Penguin Books: London 1953
Sartre, J.-P.: Being and Nothingness. University Paperback: London (1958) 1986
Simmel, G.: Storbyen og åndslivet. i Dag Østerberg (red.): Handling og Samfunn. Pax: Oslo 1978 s134-140
Simmel, G.: Moten. Sosiologi i dag nr 2, 1990