

Barnets beste i lys av pedagogisk-filosofiske tenkemåter¹

Rigmor Mikkelsen

Innledning

Barnets beste har etter hvert blitt et sentralt begrep i alle sammenhenger hvor det tas avgjørelser som angår barn. Barnets beste er et overordnet prinsipp i politiske beslutningsprosesser og i all lovgivning som vedrører barn. Prinsippet fungerer dessuten som en paraplyartikkel i FNs barnekonvensjon av 20. november 1989.

Barnets beste er et skjønnsmessig begrep. Det finnes ikke *en* klar for-
mening om hvordan begrepet skal fortolkes. Hva man legger i begrepet vil variere med livssyn, verdier og ikke minst den konkrete situasjonen man står i når det er snakk om å ta avgjørelser eller finne praktiske løsninger. Et eksempel fra den politiske dagsordenen er debatten om homofile skal ha rett til å adoptere barn. Ulike politiske partier er uenige om hvorvidt dette vil være til barnets beste. Partienes syn på barnets beste i dette konkrete tilfellet avhenger av de familieverdiene de forfekter.

Siden barnets beste i stor grad gir rom for skjønnsmessige fortolknin-
ger, vil begrepet være et lettvent redskap for politisk retorikk. Det finnes også eksempler på at begrepet anvendt i praksis, for eksempel i rettslige sammenhenger, kan fremstå som vilkårlig. Ofte vil dessuten avgjørelser som retter seg mot et konkret barn, stride mot det barnet selv definerer som sitt eget beste. På bakgrunn av dette er det viktig at skjønnsstemmet *barnets beste* ikke får stå ureflektert.

¹ Artikkelen bygger på min prøveforelesning i forbindelse med hovedfagseksamen i pedagogikk ved Universitetet i Tromsø i november 2000. Oppgitt emne var: *Barnets beste i lys av ulike pedagogisk-filosofiske tenkemåter*.

Selv om det finnes mange innfallsvinkler til barnets beste, ønsker jeg her å se begrepet i lys av pedagogisk filosofi.² Filosofiske tradisjoner kan utgjøre et viktig refleksjonsgrunnlag for nettopp barnets beste. Det stadig tilbakevendende temaet om frihet og tvang i oppdragelsen, har vært gjenstand for grunnleggende filosofiske refleksjoner gjennom tidens løp, og er ennå i dag høyst aktuelt. Hvor mye frihet skal barn gis, og i hvor stor grad er det nødvendig å begrense denne, kanskje ved hjelp av tvang? Hvor mye skal barn selv få være med på å bestemme hva som er til deres beste, og hvor mye skal voksensamfunnet bestemme?

I det følgende vil jeg presentere to teoretikere som kan sies å representere ytterpunktene mellom frihet og tvang i oppdragelsen, henholdsvis Jean-Jacques Rousseau og Emile Durkheim. Deretter redegjør jeg for Richard S. Peters dannelsesfilosofi og hans syn på frihet og tvang i oppdragelsen. Jeg vil deretter komme med en kort kritikk av Peters, før jeg til slutt presenterer en eksistensialistisk-hermeneutisk tilnærming til barnets beste innenfor pedagogikken.

Selvstendighet gjennom frihet eller tvang?

Frihet og tvang er to begreper som står i et motsetningsforhold til hverandre. Frihet assosieres innenfor pedagogisk filosofi med selvbestemmelse, deltakelse, selvstendighet, uavhengighet og autonomi. Tvang assosieres med makt, autoritet, restriksjon og paternalisme, det vil si at andre enn barnet selv mener å vite hva som er til dets beste.

Oppdragelse og læring synes å innebære noe normativt. Barn skal utvikle seg til selvstendige, velfungerende, ansvarlige og lykkelige mennesker. Et moderne ideal som ser ut til å ha fått fotfeste er dessuten *det selvskapte individ*. Dette er et individ som konstruerer sin identitet gjennom å være tro mot sitt sanne jeg (Taylor 1998). At barnet skal utvikle seg fram mot disse idealene er i barnets interesse og følgelig til dets beste.

Det er imidlertid ulike veier fram mot målet. Noen hevder at man best når målet med tvang, mens andre hevder barn må gis frihet for å kunne utvikle seg til selvstendige og lykkelige mennesker. Ens vektlegging av tvang eller frihet i oppdragelsen bestemmes av ens syn på individ og samfunn, og spenningsforholdet mellom dem. To tenkere som representerer

² Pedagogikk er det virksomhetsområdet som har undervisning og oppdragelse som sitt hovedanliggende. Pedagogisk filosofi forstår jeg dermed som refleksjon over de forutsetningene som ligger til grunn for denne virksomheten, enten de er av teoretisk eller praktisk karakter.

ytterpunktene mellom frihet og tvang, individ og samfunn, er som nevnt i innledningen Jean-Jacques Rousseau og Emile Durkheim.

Durkheims fokus på tvangsaspektet i oppdragelsen kommer av hans vektlegging av samfunnet eller fellesskapet. Det er samfunnet som er opphavet til moralen. Samfunnet representerer derfor det som er godt for individet. Det er til barnets eget beste at det tilpasser seg til fellesskapets moralnormer. Et samfunn uten sterke fellesskapsverdier vil i følge Durkheim skape ensomme og ulykkelige mennesker. I slike samfunn er selvmordsraten atskillig høyere enn i samfunn hvor fellesskapsverdiene står sterkt (Durkheim 1978).

Durkheims forslag er dermed at vi tilegner oss kunnskap om barnets natur, slik at vi kan styre barnet inn på den rette vei, til dets eget beste. Ut fra hans tiltro til vitenskapen mener han at det er psykologien som best kan tilføre oss viten om barns natur. Barn er i følge Durkheim asosiale vesener. Han sammenligner dem med primitive mennesker på det nederste trinnet i sivilisasjonens utvikling. De styres av sine lyster og tilbøyeligheter. Det er dermed en kløft mellom barnets natur og samfunnet, som må overvinnes gjennom oppdragelsen. Barnets ubestandige natur og målet med oppdragelsen som er tilpassning til samfunnet, gjør det legitimt å bruke disiplin og straff overfor barna. Målet helliger midlene.

Frihet for barnet oppstår i følge Durkheim først når barnet har internalisert samfunnets normer. Når det innser at samfunnet har rett til å utøve tvang fordi dets lover er fornuftige og gode, kan barn frivillig føye seg under de begrensninger samfunnet pålegger i forhold til deres selvutfoldelse. Men fordi barn ikke bidrar til å forme moralen i samfunnet, og heller ikke får stille spørsmål ved denne, blir de passive mottakere av tradisjonen. Det er altså snakk om en fri tilslutning, som likevel ikke er fri. Barnets beste i lys av Durkheims oppdragelsesteori er derfor klart tvangspregget. Det er samfunnet som bestemmer hva som er best for barnet, og som har rett til å sette sin vilje igjennom ved disiplinering av barnets natur.

Mens Durkheim tar utgangspunkt i samfunnet er Rousseaus startpunkt individet og dets frihet. Veien til samfunnet er faktisk hos Rousseau atskilt fra samfunnet. Rousseaus teori om oppdragelsen kommer til uttrykk i hans fortelling om gutten Emile. Siden barnet av natur er godt og samfunnet er det motsatte, skulle Emile leve et beskyttet liv isolert fra samfunnet. I denne beskyttede tilværelsen skulle Emile utfolde sin naturlige godhet i nær kontakt med naturen (Rousseau i Bowen og Hobsen 1987).

Rousseau var talsmann for en negativ oppdragelse; en oppdragelse som gav barnet stor frihet. Den voksne skulle holde seg i bakgrunnen,

mens barnet gjorde seg sine egne erfaringer i lek og eksperimentering med tingene i naturen. Hvis barnet fikk utvikle seg i forhold til sin naturlige rytme, ville det bli til et lykkelig og selvstendig menneske.

Rousseaus pedagogikk var tilsynelatende et radikalt forsvar for frihet i oppdragelsen, men bare tilsynelatende, for under overflaten ligger hele tiden tvangen på lur. Læreren opererer i bakgrunnen med å tilrettelegge for Emiles læringsgang. Emiles natur begrenses av lærerens ståsted i kulturen, det vil si av hans erfaringer, innsikt og vaner. Om Emile sier Rousseau:

La ham alltid tro at han er mesteren, men la det være du som er det. Det er ingen underkastelse mer perfekt enn den som opprettholder et skinn av frihet. På den måten holdes viljen selv i lenker... Ligger ikke alt hans arbeid, hans lek, hans gleder og hans sorger allerede i dine hender uten at han vet det? Han bør ganske visst bare gjøre hva han selv vil; men han bør ville bare det du ønsker at han skal gjøre.³

Rousseau utnevner altså naturen som den rette veilederen for pedagogisk praksis, men det er likevel læreren som vet hva som er til det beste for barnet, Emile. Som den norske filosofen Hans Skjervheim (1976) har påpekt, ender den oppdragelsesform som ikke tematiserer frihetens paradoks, nemlig den at den voksne alltid er tvunget til å ta beslutninger på vegne av barnet og til barnets beste, opp med at barnet blir objekt for en skjult form for manipulering. Dette paradokset løses aldri i Rousseaus fortelling om Emile.

Det går en linje fra Rousseaus oppdragelsesideer, til reformpedagogikken på 1900-tallet, til 68-generasjonen og til den postmoderne forestillingen om det selvskapte individ. Alle framhever frihet og selvtutfoldelse uten å tematisere frihetens paradoks. Man kan saktens spørre seg om det å gi barn full frihet er til barnets beste? Vil ikke en negativ frihet forstått som fravær av tvang og restriksjoner, bare føre til usikre individer som blir lett-vinte ofre for ytre press og autoriteter, til kravmentalitet og egoistiske individer som ikke kan forholde seg til hverandre i et sosialt fellesskap?

³ Sitert etter Lars Løvlie 1997:200.

Peters dannelsingsfilosofi

Hos utdanningsfilosofen Richard Peters (1966) finner vi disse spørsmålene tematisert. Men først litt om Peters dannelsingsfilosofi. Peters hører til den analytisk-filosofiske tradisjonen som hadde sin glanstid ved "Institute of Education" i London på 1960- og 70-tallet. Gjennom sin dannelsingsfilosofi bidro Peters til en renessanse for det klassiske dannelsingsbegrepet som ble utviklet i det antikke Hellas. Innenfor denne tradisjonen forstås mennesket primært som et fornuftig vesen. Fornuften er menneskets essens. Det gode liv er et liv i overensstemmelse med fornuften. Gjennom fornuften kan man gripe essenser som er absolutte og uforanderlige størrelser. Kunnskap representerer sikker viten om essensene. Det er snakk om påstandskunnskap: "knowing that". Et dannet⁴ menneske er ikke det samme som en ekspert eller en spesialist. Det dannede mennesket representerer et menneske som har tilegnet seg allmenne perspektiver. I det helhetsperspektivet som denne tradisjonen representerer blir danning konstituerende ved det å være menneske.

Det klassiske dannelsingsbegrepet videreføres altså av Peters, men innenfor konteksten av språkfilosofi. Inspirert av Wittgenstein og Austin tar Peters tak i dagligspråket. Det nye synet på forholdet mellom språk og verden er at språket formidler en livsform. Ved en analyse av dagligspråket skulle det dermed være mulig å finne fram til de forutsetningene mennesker bygger sine handlinger på. Peters (1973) satte seg fore å analysere grunnleggende pedagogiske begreper. Han spurte seg om det finnes ett begrep som kan være betegnende for hele den pedagogiske virksomheten. Han kom frem til at *danning* er et slikt begrep. Som hos det klassiske dannelsingsbegrepet, representerer også danning hos Peters allmenne perspektiver, det vil si innsikt i kunnskap og moral. Danning representerer noe ikke-instrumentelt, den må ses uavhengig av politiske mål som for eksempel nytte og økonomi. Peters sier at danning har verdi i seg selv. Danning har to ulike aspekter som har en indre sammenheng. Et prosessaspekt "tasc" og et produktaspekt "achievement". Prosessen tar vare på resultatet, forstått som at du oppnår det du gjør. En utvikling mot det dannede mennesket forutsetter at man i den pedagogiske praksis baserer seg på visse kriterier eller moralske spilleregler.

⁴ Paul M. Opdal (2000) mener det engelske ordet "education" som blir brukt av Peters, på norsk må oversettes til danning. Danning uttrykker noe verdifullt og assosieres dessuten med kunnskapsutvikling.

Peters hevder dannelsesbegrepet kan begrunnes transcendentalt, det vil si at det er selvbegrunnende. I det man spør hvorfor noe er tilfellet har man allerede forutsatt rasjonalitet. Når man ber om en grunn har man allerede akseptert kunnskap som en forutsetning. Menneskelivet er i følge Peters slik at man ikke kan unnsnippe det gyldighetsteoretiske skillet: skillet mellom sant – falskt, riktig – galt, ekte og uekte osv. Dette skillet er fundamentalt for oss. Det er bygd inn i menneskelivet. Peters kritikk av de pedagogiske teoriene som redegjort for ovenfor, nemlig Rousseaus vekstmodell og Durkheims formingsmodell, skjer på bakgrunn av det gyldighetsteoretiske skillet. Det er derfor nødvendig med en nærmere redegjørelse for dette skillet.

Hos Platon (1987) lå den gyldighetsteoretiske differensen til grunn for skillet mellom retorikk og dialektikk. Dialogen *Gorgias* handler blant annet om diskusjonen mellom den sofistiske talekunstneren Gorgias og Sokrates. Gorgias sier at talekunstneren har ordet i sin makt. Han kan påvirke hvem det måtte være til å endre oppfatning. Talekunst er kunsten å få folk dit man vil. Ved å få makt over folk, vinner talekunstneren frihet for seg selv.

Sokrates reiser imidlertid spørsmål om det ikke er et skille mellom *doxa* og *episteme*, mellom tro og innsikt. Dersom man tror noe om et saksforhold kan oppfatningen vise seg å være rett, men den kan også være feil. Innsikt derimot gjelder det som virkelig er sant eller rett. Gorgias aksepterer dette skillet, og han er med på at talekunst dreier seg om tro og ikke innsikt. Men han legitimerer talekunsten ut fra at det er den mest effektive påvirkningsmåten som finnes. Den som behersker talekunsten kan overtale folk til hva som helst.

Hans Skjervheim (1976) sier at det finnes to hovedformer for verbal påvirkning, overtaling og overbevisning. Når man overtaler tar man ikke hensyn til det gyldighetsteoretiske skillet, skillet mellom *episteme* og *doxa*. Man forsøker å påvirke folk i retning av en bestemt tro eller mening. Overbevisning derimot, formidles gjennom det gyldighetsteoretiske skillet. Her ønsker man å formidle en bestemt saksinnsikt eller *episteme*. Å overtale forutsetter i følge Skjervheim et subjekt/objekt-forhold. Gorgias sier da også at gjennom talekunsten kan man gjøre seg selv til herre og andre til knekter. Å overbevise forutsetter derimot et subjekt/subjekt-forhold. Her går man ikke bakenfor den andres frihet. Det gjelder ikke for enhver pris å overtale den andre. Begge parter står likt overfor saken, fordi ingen eier kunnskapen mer enn noen andre. Det er det som er sant eller rett som styrer kommunikasjonen.

Men tilbake til Peters. Han kritiserer den pedagogiske vekstmodellen som den fremkommer hos blant andre Rousseau, for ikke å ta hensyn til at undervisning og oppdragelse handler om formidling av noe verdifullt. Vekstmodellen vektlegger noen, det vil si elevene, på bekostning av noe, det vil si lærestoffet. Siden undervisning handler om at barn skal innvies i våre allmenne kunnskapstradisjoner, er det en forutsetning at dette skjer i samspill med en voksen som allerede har den nødvendige kunnskapen, innsikten og forståelsen. Formingsmodellen, her representert ved Durkheim, kritiseres av Peters for å være moralsk forkastelig. Tilpassningstankegangen innebærer at læreren står i et kausalt forhold til eleven. Eleven er imidlertid ikke et naturmateriale som læreren kan forme i sitt bilde. All dannelsesvirksomhet krever et minimum av frivillighet fra elevens side. Å mene noe annet er å overse at elever er mennesker med krav på respektfull behandling.

Vender vi tilbake til skillet mellom å overtale og å overbevise, vil de ovennevnte modellene, vekstmodellen og formingsmodellen, begge ses på som en type overtaling. Barnet utsettes for strategiske eller instrumentelle handlinger, enten i form av åpenlys tvang eller skjult manipulering. Begge modellene overser at barnet er et handlende subjekt, et individ med meninger, intensjoner og vilje. Hvordan kan vi så plassere Peters i forhold til begrepsparet frihet og tvang innenfor pedagogikken? Vi skal forsøke å finne svar på dette ved å se på hvordan Peters forholder seg til skillet mellom *episteme* og *doxa*.

Som nevnt ovenfor ser Peters dette skillet som fundamentalt for menneskelivet. Det er et skille vi ikke kan komme utenom. Formidling av lærestoffet må derfor ta form av overbevisning, og ikke overtaling. Danning som innvielse i våre allmenne kunnskapstradisjoner handler altså om å overbevise. Både formingsmodellen og vekstmodellen mangler blick for at tenkning og handling må bygge på en offentlig eller felles tradisjon som eksisterer forut for, og uavhengig av det enkelte individ. I følge Peters blir den menneskelige bevissthet strukturert utenfra, gjennom at vi internaliserer de sosiale reglene som ligger nedfelt i språket. Språket er dermed den dimensjonen i menneskelivet som er uavhengig av enkeltindividet. Man sier at språket har en intersubjektiv karakter. Det eksisterer uavhengig av det enkelte individ, og er samtidig det som vi har felles. Språket er en forutsetning for at vi overhode skal kunne tenke, og også kommunisere med hverandre.

Denne erkjennelsen er det så Peters overfører til pedagogikken. De allmenne kunnskapstradisjonene som elevene skal innvies i, ligger nedfelt i

språket. Innenfor pedagogikken er det den innsikten som ligger i de allmenne kunnskapstradisjonene (lærestoffet), som utgjør den intersubjektive virkeligheten som læreren og eleven deler. Siden denne virkeligheten er uavhengig av både læreren og eleven, tilhører lærestoffet i prinsippet dem begge. Ingen har derfor noen eksklusive rettigheter i forhold til det. Læreren har riktignok en viktig rolle i undervisningen siden han eller hun er en person som allerede er innviet i lærestoffet. Han eller hun har også ansvaret for den prosessen som skal lede fram mot målet, nemlig eleven som et dannet menneske. I denne prosessen kan ikke barn gis full frihet. Den tvangen eller de restriksjonene barna utsettes for er imidlertid ikke noe ytre i forhold til selve dannelsesprosessen. Eleven, men også læreren må innordne seg under visse regler for at innvielsesprosessen i det hele tatt skal være mulig.

En forutsetning for at barnet skal bli til et dannet menneske er at det må gå på skole eller motta undervisning. Dette legger selvfølgelig restriksjoner på barns frihet. Men Peters mener denne restriksjonen er godt begrunnet siden det vil være til barnets eget beste å bli innviet i våre allmenne kunnskapstradisjoner. Å leve i samsvar med disse kunnskapstradisjonene representerer for Peters det gode liv. Videre må elevene akseptere visse regler når undervisningen pågår. De må for eksempel ikke bråke, for det vil hindre undervisningen. De må være sannferdige. Og dette gjelder for både lærer og elev, for hvis eleven eller læreren ikke kan stole på at det den andre sier er sannferdig, vil kommunikasjonen mellom dem bryte sammen, og undervisningen vil ha dårlige vilkår. Elevene må også underkaste seg de regelstrukturene som det aktuelle lærestoffet bygger på. For uten at de gjør det, blir undervisningen umulig. Under optimale forhold er elevene oppriktig interessert i lærestoffet, og da går disiplineringen av seg selv. Men i enkelte tilfeller, når elevene ikke er med, kan det i følge Peters være aktuelt med ytre disiplinering eller straff.

I forhold til frihetens paradoks er Peters klar i sitt syn. Hvis det ikke eksisterer regler som elevene må følge, vil alt snakk om frihet bare være tomt snakk. For i fravær av restriksjoner vil barn være mer utsatt for press fra annet hold, for eksempel fra markedet og kameratgjengen. Læreren må derfor kunne påtvinge elevene sine regler. Men de må altså ha en fornuftig begrunnelse. Læreren må ta vare på elevens frihet, og dette aspektet mener Peters blir ivaretatt ved at man skiller mellom autoritet i kraft av ens posisjon og autoritet i kraft av ens rasjonalitet. Autoritet i kraft av sin posisjon er den formelle autoriteten som læreren har i kraft av å være lærer. Den kan sammenlignes med den autoriteten en rettsstat har i kraft av at den skal

gi lover, fortolke dem og påse at de blir overholdt. Autoritet i kraft av sin rasjonalitet har læreren som fagperson. Som en dannet person skal læreren være i stand til å gi gode grunner for de restriksjonene han eller hun legger på elevens frihet. Når læreren gir fornuftige grunner for sine restriksjoner, respekterer han eller hun samtidig eleven som et individ med tanker, følelser og vilje. Peters understreker det viktige i at læreren respekterer eleven som en person som har sitt unike perspektiv på verden.

Vi ser at Peters mener å kunne begrunne visse restriksjoner i barns frihet og selvutfoldelse ut fra hva han mener er i deres interesse eller til deres beste. Danningsprosessen innebærer både tvang og frihet i forhold til eleven. Man kan si at Peters har valgt den gyldne middelvei. Som et handlende subjekt som har krav på å bli respektert skal barnet ideelt sett få være med på å definere hva som er til dets beste. Så spør det hvordan man skal forholde seg til det faktum, at Peters ser ut til å mene at i hvertfall små barn, bare er potensielt sosiale vesener.

Frihet er hos Peters knyttet til autonomi. Frihet og autonomi er beslektede begreper, men i motsetning til frihet så er autonomi positivt definert. Det er noe som må være til stede hos en person for at han eller hun skal kunne sies å være autonom. Autonomi kommer av de greske ordene *autos* som betyr selv og *nomos* som betyr lovgivning. Å være autonom betyr altså derfor å være selvlovgivende. En autonom handling er en handling en person foretar ut fra seg selv; i motsetning til om han eller hun gav etter for ytre press eller sanksjoner. I tillegg må en handling for å være autonom være foretatt ut fra rasjonelle overveielser. Den begrunnelsen som gis må være logisk konsistent og basert på relevante kriterier.

I følge Peters er ikke dette en beskrivelse som passer på små barn. Ingen er født med autonomi, det er snarere noe som utvikles gradvis ved at man innvies i de allmenne kunnskapstradisjonene. Disse tilfører oss den kunnskapen, innsikten og forståelsen som gjør at vi kan gi gode grunner for våre tanker og handlinger. Dette betyr i praksis at restriksjonene på barns frihet må være størst mens de er små, for deretter og gradvis bli mindre etter hvert som de innvies i kulturens kunnskapstradisjoner. Barnets rett til å være med på å definere hva som er til dets beste vil øke etter hvert som det tilegner seg kunnskap og innsikt. Hvordan vil jeg så vurdere Peters dannelsesfilosofi?

Innvendinger til Peters dannelsingsfilosofi

Den tilfører noe positivt i forhold til vekstmodellen og formingsmodellen ved at den anerkjenner barnet som et handlende subjekt, et individ som har sitt ståsted og sitt perspektiv på verden. Et individ som skal respekteres, som skal ha noe å si i forhold til sitt eget liv. Dette gjelder i hvert fall større barn. Det er likevel noe Peters stenger for. Han overser dimensjoner som lek, undring, og barnets erfaringsverden. Han legger ikke noen stor vekt på å drøfte den subjektive dimensjonen ved menneskelivet. Han bare antyder at noe slikt må være til stede for å kunne utvikle seg til et dannet menneske, når han sier at danning må frembringes av individet selv, det kan ikke bare tilføres utenfra. At danning ikke handler om bare å være velinformert, men forutsetter dypde og bredde til kunnskapen slik at den preger alt en person tenker og gjør.

Peters tar ikke hensyn til barnets egenverdi når han overser dimensjoner som lek og undring. Barnets liv her og nå kommer i bakgrunnen. I stedet skal barnet utvikle seg mot et ideal som først og fremst kjennetegner den myndige og autonome voksenpersonen. Jeg vil også stille spørsmål ved Peters forsøk på å gjøre dannelsingsfilosofien til noe universelt, altså noe som har gyldighet og relevans uavhengig av sosio-kulturelle forutsetninger. Hvor hensiktsmessig ville det for eksempel være for en sønn eller en datter fra en reindriftsfamilie å innvies i akademisk orienterte skolefag, utover det han eller hun har bruk for i sitt dagligliv? Det å mestre tilværelsen har en annen betydning på finnmarksvidda enn i London. Det som er best for et barn i London, trenger ikke nødvendigvis å være best for et barn i Karasjok. Det å være selvstendig innebærer forskjellige ting i ulike kulturelle kontekster. Det var det engelske universitetsmiljøets språkbruk som utgjorde Peters referanseramme. Hans dannelsingsfilosofi favnet derfor først og fremst om det som anses for å være verdifullt i den moderne vestlige verdenen.

Nå skal det riktignok sies at Peters senere revurderte sin oppfatning av hvilken kunnskap som er relevant innenfor dannelsingsvirksomhet. Han fremhevet betydningen av praktisk og persontilknyttet kunnskap, i tillegg til den teoretiske kunnskapen. Dermed viser Peters fram mot det som er den siste tenkemåten som vil bli tatt opp her, nemlig en eksistensialistisk-hermeneutisk tilnærming til pedagogikken.

Kunnskapens subjektive dimensjon og den menneskelige frihet

Innenfor den eksistensialistisk-hermeneutiske tilnærmingen har man som utgangspunkt at det er barnet som best vet hvordan det er å være barn. Hva bygger en slik tankegang på?

Hos Peters settes altså frihet i sammenheng med autonomi. Autonomi er noe som utvikles gradvis. For barns vedkommende betyr det at de må tåle betydelige restriksjoner i deres frihet. Innenfor en eksistensialistisk tenkning har frihet en annen betydning. Frihet begrunnes ut fra eksistens, det vil si at mennesket *er* frihet; frihet er menneskets vesen.

Hans Skjervheim (1976) sier at vi må skille mellom ”faktum” og ”eksistens”. Et faktum er synonymt med ferdig fortid. Det er et materiale som har fått sin utforming. Som ikke er noe utover dette. Eksistens, derimot, er aktiv nåtid. Den menneskelige eksistens er preget av at vi alltid står overfor valg. Gjennom valgene vi tar skaper vi oss selv.

Et annet av eksistensfilosofiens kjennetegn er dens vektlegging av den menneskelige subjektivitet. Denne vektleggingen står i skarp kontrast til positivismens kunnskapsbegrep. Posivistene ville fjerne alt av subjektiv karakter for dermed å frembringe objektiv viten. Eksistensialistene mener derimot at vi ikke kan frigjøre oss fra vår subjektivitet. Vi befinner oss aldri som desinteresserte tilskuere til verden. I stedet er vi situert i verden. Det ståstedet vi har i verden vil prege all vår erkjennelse, og er dessuten en nødvendig forutsetning for at vi i det hele tatt skal forstå noe.

Vår menneskelige subjektivitet har hos Gadamer (1999) fått betegnelsen fordommer eller forforståelse. Denne inneholder vårt språk og våre begreper, våre trosforestillinger og personlige erfaringer. Forforståelsen utgjør den horisonten som gjør forståelse mulig. Forståelsesprosessen er et dialektisk samspill mellom to subjekter som har hver sin forståelseshorisont. At forståelse mellom dem er mulig kommer av at de er knyttet sammen gjennom et grunnleggende felles tilhørighetsforhold til verden. De deler den samme ytre referanserammen som er av historisk og lingvistisk karakter. Når et subjekt ønsker å forstå et annet, må han forholde seg åpen og lyttende. Ved å forholde seg åpen og anerkjennende til den andres ytringer, kan han komme til å måtte revurdere sin egen forforståelse. Den nye forforståelsen utgjør da horisonten for nye spørsmål eller problemstillinger. Resultatet av forståelsesprosessen er dermed ikke reproduksjon, men et produkt av en skapende handling mellom to subjekter. Så tilbake til

pedagogikken. Hvilken type pedagogikk er det denne tenkningen peker fram mot?

For det første blir barnets egne erfaringer, opplevelser og kulturelle bakgrunn en forutsetning for at barnet overhode skal kunne oppnå forståelse for noe. Barnets erfaringer og kulturelle bakgrunn utgjør den horisonten som er nødvendig for at barnet kan gjøre lærestoffet til sitt eget. Barnets livsverden kan dermed ikke utelukkes fra den pedagogiske virksomheten. Den er en grunnleggende motivasjonell faktor for læring. For det andre må den voksne være åpen for å endre sin forforståelse i møte med barnet. Det betyr at de erfaringene, og den innsikten barnet sitter inne med, kan bidra til å snu opp-ned på den voksnes forestillinger.

Innledningsvis nevnte jeg det moderne idealet om det selvskapte individ. Dette autentisitetsidealet bygger i følge Charles Taylor (1998) på ideen om troskap mot seg selv. Det autentiske mennesket står i motsetning til masse mennesket som blindt tilpasser seg eksisterende normer og idealer. Det er et menneske som bruker sin frihet til å skape sin egen identitet. Idealet er 2-300 år gammelt, men i dag ser vi i følge Taylor at det skjer en pervertering av idealet. Den postmoderne tenkemåten som blant annet er kjennetegnet ved en ekspressiv-individualisme, virker destruktivt siden den ikke anerkjenner samfunnets og fellesskapets betydning for den enkeltes vekst og utvikling. Denne tenkemåten fører oss på mange måter tilbake til Rousseau; altså til en oppgivelse av oppdragelsen. Frihetens paradoks blir stående u-tematisert.

Vi finner en viktig erkjennelse uttrykt hos Torbjørn Egner, i hans fortelling om de tre røverne i Kardemommeby. De tre røverne Kasper, Jesper og Jonathan lever først isolert fra fellesskapet, i sin røvervilla på utsiden av byporten. Etter hvert er det visse begivenheter som fører dem i kontakt med samfunnet innenfor bymurene. De havner i fengsel, og oppdager underveis i rehabiliteringsprosessen at livet underlagt Kardemomme-loven kanskje har sine fordeler. Nå får de oomsider realisert sine drømmer, både i arbeidslivet og på det kunstneriske plan. Individualiteten gis spillerom innenfor et sosialt fellesskap.

Det selvskapende prosjekt er altså ikke et prosjekt som individet står alene overfor. Med Gadamer kan man si at prosessen er dialektisk. Veien til erkjennelse og selverkjennelse går gjennom et samspill mellom voksne og barn. I dette samspillet må den voksne forholde seg åpen til barnets meninger og uttrykksmåter. Ofte kan det tenkes at barn utsettes for objektiverende innstillinger, med Skjervheim kan vi si at de reduseres til faktum. Dette fordi deres måte å uttrykke seg på ikke alltid er like tilgjengelig for

den voksne. I stedet for å prøve og forstå, kommer man med objektiverende forklaringer. Barnets væremåte som innebærer at det ofte beveger seg utover det faktiske gjennom lek og undring, fremstilles som noe mangelfullt, for eksempel sier man at det har et uutviklet selv.

Berit Bae (1988) sier at anerkjennelse er en væremåte eller en holdning, og ikke en kommunikasjonsteknikk. Å forholde seg anerkjennende innebærer å bruke hele seg, både følelser og intellekt. Man må lytte i vid betydning til hva den andre forsøker å uttrykke. Dette betyr at man må kunne høre mer enn bare ordene. Man må også lytte til blick, stemme, kroppsholdning osv. Ut fra dette perspektivet blir det tydelig, at til og med helt små barn kan formidle noe i samspill med en voksen. Lenge før barnet behersker det verbale språket er det gjennom ulike gester i stand til å uttrykke seg. At barnet fortsetter å utvikle seg avhenger av at det finnes voksne som gir det anerkjennelse. Den voksne må se barnet som et individ med rettigheter, integritet og separat identitet. Som Bae sier så må barn få lov til å være eksperter på sine egne opplevelser.

Avslutning

Hva sitter vi igjen med i forhold til begrepet barnets beste, etter å ha gjennomgått de forskjellige pedagogisk-filosofiske tenkemåtene? Jeg vil lage et skille mellom de tenkemåtene hvor de voksne definerer hva som er til barnets beste, og de tenkemåtene hvor barnet selv er med på å definere hva dette er.

Durkheim fratrar barnet medbestemmelsesrett. Hva som er til barnets beste bestemmes av de voksne som sitter på kunnskapen og makta. Rousseau vil gi barn frihet, men ender opp med at den voksne til syvende og sist bestemmer hva som er til barnets beste. Peters gir barnet status som handlende subjekt. Dette skulle i utgangspunktet bety at barn fikk være deltakere i dannelsingsprosessen. Jeg er imidlertid usikker på om dette gjelder alle barn. Hva med små barn som ennå ikke kan sies å være autonome individer? Og hva med de barna som vokser opp i kulturer med andre livsformer enn vår?

Den eksistensialistisk-hermeneutiske tilnærmingen jeg har skissert opp, er kanskje den som best ivaretar barnet som et handlende subjekt. Denne tenkningen fremhever respekt og anerkjennelse for barnets ståsted og væremåte, på en måte som ikke frarøver barnets liv her og nå mening.

Litteratur

- Bae, Berit. 1988. Voksnes definisjonsmakt og barns selvopplevelse. *Norsk pedagogisk tidskrift* 4.
- Bowen, J. & Hobsen, P. 1987. *Theories of Education*. R Brisbane: John Wiley & Sons.
- Durkheim, Emile. 1978. *Selvordet*. Oslo: Gyldendal.
- Gadamer, Hans-Georg. 1999. *Truth and Method*. London: Sheed & Ward.
- Løvlie, Lars. 1997. Rousseau og den paradoksale oppdragelsen, andre del. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 4.
- Opdal, Paul M. 2000. *Danning som initiering: R. S. Peters pedagogiske filosofi*. Vallset: Oplandske bokforlag.
- Peters, Richard S. 1973. *Education as Initiation. Authority, Responsibility and Education*. London: Allen & Unwin.
- Peters, Richard S. 1966. *Ethics and Education*. London: Allen & Unwin.
- Platon. 1987. *Gorgias*. Oslo: Det norske samlaget.
- Skjervheim, Hans. 1976. *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Oslo: Tanum-Norli A/S.
- Taylor, Charles. 1998. *Autentisitetens etikk*. Oslo: Cappelen akademiske forlag.

Rigmor Mikkelsen
Postboks 35
N-9144 Samuelsen, Norge
e-post: rigmor@kafjord.com