

Sylvi Penne

*Førsteamanuensis ved Avd. for lærerutdanning og internasjonale studier,
Høgskolen i Oslo*

”Hvis du redder et menneske, så har du reddet hele verden”.

*Den gode moralen og den dialogiske samtalen i et norsk klasserom på ungdomstrinnet*¹

Sammendrag

Artikkelen tar utgangspunkt i observasjoner fra et klasserom på ungdomstrinnet der elevene arbeider tverrfaglig i norsk, KRL og samfunnsfag. Temaet er blant annet jødernes situasjon før og under krigen. Læreren er faglig dyktig, erfaren og sterkt engasjert i å formidle overgrepene som ble begått mot jødene, og elevene er velvillige. Likevel er elevenes konklusjon at de i en krigssituasjon med en etisk fordring, ikke ville ha våget å gjøre noe for å hjelpe jødene.

Med utgangspunkt i diskursteori, sosiokulturell teori og nyere kognitiv teori diskuteres disse svarene som ”naturlige” svar i den konteksten som skapes i klasserommet, og gjennom det språket som elevene utfordres i, deres ”mediational means”. Et konkret didaktisk problem er at den historiske fortellingen er borte og erstattet av empatisk innlevelse. Artikkelen avslutter med å hevde at uten en narrativ ramme forsvinner muligheten for etisk erkjennelse gjennom konteksten som skapes, og gjennom materialet som foreligger. Her ligger imidlertid nye didaktiske muligheter for engasjerte lærere, ikke minst gjennom litteraturundervisning.

Denne artikkelen handler om språk og diskurser som medium for menings-skaping i klasserommet. Den tar utgangspunkt i den elevsentrerte og dialogiske undervisningen i et velfungerende norsk klasserom på ungdomstrinnet der de didaktiske valgene er eksemplariske i forhold til tradisjonens og læreplanens anbefalinger. Men spørsmålet som her skal stilles, er om denne tradisjonelle til-liten til dialogisk tilnærming i norske klasserom i større grad må revurderes med mistankens blikk, som så mye annet i skolen som må vurderes i det senmoderne informasjonssamfunnet (Penne 2008).

Gjennom noen skoletimer skal vi her følge et flerfaglig prosjekt, norsk, KRL² og samfunnsfag, som handler om annen verdenskrig, med vekt på forfølgelsen og utryddelsen av jødene i Europa før og under krigen. Elevene er velvillige. Læreren er dyktig og engasjert. Likevel konkluderer de diskursivt på ulikt vis, læreren på sitt vis, elevene på annet vis, og det kan se ut som om utfallet av undervisningen rett og slett kan komme på kant med andre av skolens mål, for eksempel disse: ”Oppfostringen skal se mennesket som et moralsk vesen, med

ansvar for egne valg og handlinger, med evne til å søke det som er sant og gjøre det som er rett” eller ”Oppfostringen skal utvikle personlig fasthet til å hevde egne og andres rettigheter og til å reise seg mot overgrep” (Generell del L97 og K06 2006, s. 4/5).

Læreplanen forsvarer her humanismens grunnleggende spørsmål i bydeform. Elevene lever i det senmoderne mediasamfunnet der individet skal høres i et mylder av individuelle stemmer, der alle har rett til å mene uten risiko, og der det likevel, og paradoksalt nok, menes nokså likt blant store grupper som identifiserer seg med hverandre (Bourdieu 1995, Gee 1999, 2000-2001, Wertsch 1995, 1998). Ifølge nyere kognitiv teori er ”mening”, i mye mindre grad enn tidligere antatt, knyttet til rasjonalitet og refleksjon, dette gjelder ikke minst det temaet som her skal formidles fra klasserommet, nemlig etikk og moral (Johnson 1997, Johnson og Lakoff 1999).

Det er altså et vanskelig område vi her skal bevege oss inn i, språk og diskurser som medium for meningsskaping, og konteksten er klasserommets midler og mål. Det følger heller ingen enkel og entydig konklusjon. En av teoretikerne som i det følgende vil bli referert, Jerome Bruner, sier det slik:

(...) it is increasingly clear that one does not explain how culture affects mind but interprets its influence in some understandable way. (...) How culture influences mind in particular instances seems better told in a series of connected narratives, likeness among them suggesting a genre rather than an explanatory theory.

(Bruner 2001, s. 206)

Det jeg her skal presentere, kan altså sees på som en slik fortelling som kan sees i sammenheng med andre og lignende fortellinger.

Skaper den didaktiske handlingen det didaktiske målet i klasserommet?

Våre teorier om læring, og ikke minst, det Bruner kaller vår ”hverdagspedagogikk” (Bruner 1997), tar ikke alltid høyde for denne språklig medierte meningsskapingen som her skal gjøres greie for, og som er tett vevd sammen med følelser, tilhørighet, identitet. Vi kan derfor ha en tendens til et forenklet syn på læring basert på idealistiske teorier om tenkning. I en kulturhistorisk sammenheng er tradisjonen fra Kant fremdeles virksom: Vi lever i individets tidsalder med stor tillit til den menneskelige fornuft, med vekt på det handlende og tenkende subjektet, og med det ”autonome” individet som mål for undervisning og oppdragelse. Når læreren setter i gang sine undervisningsopplegg, er det ultimale målet å få elevene til å ”tenke selv”. Men det er ikke nødvendigvis det som skjer i demokratiske norske klasserom.

Thomas Ziehe (2005) gir konkrete eksempler på slike hverdagspedagogiske forenklinger. Han viser hvordan diskursen om læring i skolen stadig har en tendens til å forveksle de pedagogiske *handlingene* som initieres i klasserommet, med det proklamerte *målet* for handlingene: ”Man forudsætter indsigt i de proklamerede mål, og at eleverne ændrer sig i overensstemmelse med dem, fordi eleverne konciperes som indsigtfulde og selvmotiverende. For eksempel: ”Ved øget gruppearbejde opnår eleverne evne til at danne team” ” (Ziehe 2005, upag.).

Vi trenger derfor et annet språk for å komme nærmere elevenes livsverden, sier Ziehe, et etnografisk blikk på skolen, en tettere beskrivelse av virkeligheten, som kan forholde seg til de mange motsigelsene som finnes i skolehverdagen: ”En hermeneutisk orientering mod eleverne indebærer, at man forsøger at forstå processerne i skolen (også) ud fra elevernes mentalitets- og betydningshorisont, altså man forsøger at se hverdagen i skolen med elevernes øjne” (ibid.). Jeg skal i denne artikkelen forsøke å ta Ziehe på ordet, og i de skoletimene som her skal presenteres, er det faktisk skolens humanistiske verdigrunnlag som står på timeplanen.³

Språk som medium for mening

Kulturell mening skapes, bekreftes og gjenskapes gjennom språket – ”språk” ikke her forstått som en abstrakt størrelse, men som språklig konstruert menings-skaping. Samtalene om moralske spørsmål initieres i dette klasserommet av læreren som er i ferd med å realisere læreplanens mangfoldige krav. Elevenes dialogiske prosess i det samme klasserommet skaper en alternativ mening som alle de som uttaler seg, etter hvert kommer til å dele der og da⁴. Diskursteoretikeren og skoleforskeren James Paul Gee forklarer det slik:

When we speak or write we craft what we have to say to fit the situation or context in which we are communicating. But, at the same time, how we speak or write creates that very situation or context. It seems, then, that we fit our language to a situation or context that our language, in turn, helped to create in the first place.

(Gee 1999, s. 11)

I det elevorienterte klasserommet er det en dyd at elevene får sine meninger fram, og at mange stemmer høres. Det er ingen gode grunner til at læreren skal ha det siste ordet i den norske skolen. Men her tematiseres altså våre grunnleggende menneskerettigheter og behandlingen av jødene under krigen. Lærerens tenkning, handlinger og spørsmål til elevene er i tråd med dominer-

ende historieskriving i etterkrigstidas Norge, og i tråd med læreplanenes holdning, både L97 som var gjeldende læreplan, og K06 som kom like etterpå. Elevene har imidlertid ikke denne bakgrunnen. De orienterer seg *her og nå* – åpent og interessert – i forhold til sin egen naturlige livsverden – de skaper mening om jødernes skjebne slik de naturlig skaper mening ut fra *sin* verden og *sin* hverdag, mediert av det språket de bruker til daglig.

Diskurs som meningsnettverk

Språk som mening er ladet med verdier. De språklig medierte meningene vi er omgitt av, gjør vi til våre, men det er ingen tilfeldighet hvilken mening vi tilegner oss til enhver tid. Det er som med magneten under jernfilspan. Vi ønsker å inkluderes i meningsnettverk, det vi sammen med andre tror og tror på, den meningen vi finner – eller har funnet (Bruner 1986, Gee 1999, 2000, 2003, Ochs og Capps 2001, Wertsch 1998). Dette blir vår, eller i skolen, elevenes livsverden, folketeori, hverdagsteori, eller hva vi velger å kalle det.

Gee skiller mellom ”diskurs” og ”Diskurs”. Diskurs er språkbruk i vid forstand, men Diskurs med stor D er meningsstrukturer eller meningsnettverk. En Diskurs kommuniserer derfor alltid mer enn ett budskap: Den formidler *både budskapet og samtidig inkludering i en bestemt gruppes verdisystem.*

Making visible and recognizable who we are and what we are doing always involves a great deal more than ”just language”. It involves acting, interacting, thinking, valuing, talking (sometimes reading, writing) in the ”appropriate way” with the ”appropriate” props at the ”appropriate” times in the ”appropriate” places. Such socially accepted associations among ways of using language, of thinking, valuing, acting, and interacting, in the ”right” places and at the ”right” times with the ”right” objects (associations that can be used to identify oneself as a member of a socially meaningful group or ”social network”), I will refer to as ”Discourses”, with a capital D.

(Gee 1999, s.17)

En Diskurs er altså et ”medierende redskap”. Verden ser annerledes ut innenfor det meningsnettverket som Diskursen er. Nøkkelen inn i en Diskurs er ”gjenkjennelse” og ”bekreftelse”. Gee understreker derfor hvor viktig det er for intellektuelle å være bevisst at akademiske Diskurser er perspektiv på verden som en også underkaster seg når en er en del av den (ibid., s.18).

Den historiske Diskursen i Norge

Ikke lenge etter at disse elevene hadde sine timer om jødernes skjebne, reiste Holocaustsenteret ved direktør Odd Bjørn Fure en sak som ble omtalt i mediene. Det dreide seg om politiinspektør Knut Rød som var ansvarlig for at jødene i

Oslo og Akershus ble arrestert og sendt til gasskamrene. Rød ble tiltalt for landsvik etter krigen, men ble frikjent fordi han *samtidig* hadde gitt bistand til Hjemmefronten. ”Det er en dom med et forferdelig innhold”, sier Fure i et intervju (Kulturnytt 2005). ”Her sies det rett ut at livet til denne store gruppen personer fra en livssynsminoritet var av mindre betydning enn uspesifiserte bistandshandlinger som ble gitt til Hjemmefronten” (ibid.). Fure vil ha revurdert dommen og i ettertid ha Knut Rød moralsk dømt. Fures uttalelser er selvsagt uttrykk for hans egne meninger, men også uttrykk for en Diskurs som har vært delt av mange etter krigen i Norge. Læreren i den klassen vi her følger, har vokst opp i etterkrigstidas Norge. Hennes holdning, engasjement og de spørsmålene hun stiller til elevene sine, viser at hun deler denne Diskursen som vi også kan skimte i læreplanens generelle del som er sitert over. Men er – eller blir – dette humanistiske grunnspørsmålet disse elevenes verdigrunnlag? Skaper handlingen målet? Det som her følger, er forskerens feltnotater fra disse timene og tolkninger av disse.

Utdrag fra feltnotat i januar

Læreren vil først snakke om filmen Schindlers liste som de så sammen på skolen før helgen. Elevene synes filmen var fin. ”Den var ikke så skummel som jeg hadde trodd”, sier en. ”Det var egentlig ikke en krigsfilm, men en jødefilm”, sier en annen. ”Hva skjedde egentlig på slutten?” spør ei jente. Hun refererer til scenen ved Schindlers grav der flere av skuespillerne kommer hånd i hånd med den historiske karakteren de spiller i filmen. ”Tyskerne prøvde å slette alle spor”, forteller læreren, ”slutten i filmen forteller derfor noe veldig viktig til oss alle: Hvis du redder et menneske, så har du reddet hele verden!”

Læreren fører her sine elever rett inn i humanismens kjerne. Her er ikke rom for slingringsmonn. Menneskelivet er ukrenkelig. Lærerens diskursive legitimering er den samme som Holocaustsenterets i denne timen på en norsk ungdomsskole en kald og grå januardag. Har du sviktet et menneske i livsfare, har du sviktet hele verden.

Men elevene er ikke innenfor denne Diskursen. Det er ingen absolutter i deres verden. Elevene gjør i utdraget som følger, naturlig nok, det vi alle pleier å gjøre i hverdagen. De lever seg emosjonelt og empatisk inn i folks følelser *som om det hadde vært dem selv*. Det fører, naturlig nok, ikke til noen endelig konklusjon: ”The self has no absolute meaning in itself”, sier Holquist i sin bok om Bakhtin (Holquist 2002, s.37).

Utdrag fra feltnotat januar (forts.)

Lærer: Hvorfor var tyskerne så passive med jødene? Hvorfor var det ikke flere som protesterte før krigen, og som hjalp dem? Mange hender i været. Elevene

prøver oppriktig å forstå tyskerne på 1930-tallet. ”De skjønte kanskje ikke hva som foregikk”, sier en. ”De var opptatt av å overleve”. ”Tida var vanskelig”, sier en annen. ”Alle hadde vel nok med sitt”. ”Det var jo ikke så mye medier som det er i dag”, sier en tredje. ”De trodde kanskje ikke det var så farlig.”

”Men nordmenn da?” spør læreren. ”De gjorde heller ingenting, selv om mange i Norge så hva som holdt på å skje og sa fra offentlig”. Hun skriver ”Arnulf Øverland” på tavla. Elevene skriver av: ”1889-1968. Øverland advarte mot den farlige utviklingen i Tyskland. I 1936 publiserte han diktet ”Du må ikke sove!”.

Læreren forteller om Øverland før og under krigen – om engasjementet for kommunisme, at han ble arrestert, først fengselsopphold på Grini, så Sachsenhausen. Læreren har kassettpiller med. De skal nå få høre Øverland selv lese diktet ”Du må ikke sove!”. En kopi av diktet deles ut.

Øverlands stemme fyller rommet. Opptaket er gammelt, det skurrer og gnisser. Stemmen virker fjern, fremmed, intens og underlig i konteksten. Læreren skrur opp lyden. Noen fniser. Læreren reagerer lynraskt og signaliserer med hele seg at dette ikke er noe man skal fnise av. De skjønner. Snart er det stille. Kassettpilleren er på høyeste volum. Øverland leser med dirrende stemme.

..
*Du må ikke sitte trygt i ditt hjem
 Og si: Det er sørgelig, stakkars dem!
 Du må ikke tåle så inderlig vel
 den urett som ikke rammer deg selv!
 Jeg roper med siste pust av min stemme:
 Du har ikke lov til å gå der og glemme!*

...
 Øverlands stemme toner ut med linjene

*Jeg tenkte: Nu er det noget som hender,-
 Vår tid er forbi – Europa brenner!*

Det er stille i klasserommet. Læreren reiser seg og står framfor elevene. ”Hva er det forfatteren skriver om?” spør hun. Mange hender i været. Erik får svare. Læreren nikker, ”men hvorfor gjorde ikke folk noe?” Læreren gjentar spørsmålet: ”Hvorfor hjalp ikke folk i Norge jødene? Det stemmer jo ikke at ingen visste! Dette diktet ble skrevet i 1936!” Det sto i avisene. Det var en grunn til at det sto der. Hva ville *dere* ha gjort?

Ingen svarer. Tor? Tor svarer ikke. ”Kristine?” ”Mange visste det jo!” fortsetter læreren. ”Tror ikke vi ville ha gjort noe”, svarer Kristine. ”Det er slik menneskets ego er. Jeg er ikke jøde, tenker de. Det har ikke noe med meg å gjøre.” ”Anne?”, spør læreren. ”Hva mener du?” Det tar litt tid før Anne svarer.

”Folk trodde kanskje ikke det kunne være sant!” ”Det var jo harde tider, folk hadde nok med seg selv!” ”Det er jo ikke lett å vite hva som er sant, og hva som ikke er sant, da”, sier en. Det var jo mye propaganda, da, om jødene, mener jeg”. Tor tar nå ordet uoppfordret. ”Jødene hadde jo gjort det bra i Tyskland. Folk var kanskje misunnelige. Det var jo vanskelige tider for mange.” Cecilie

rekker opp hånda. Hun viser til noe de nettopp har gjort i KRL-faget. De dramatiserte utvelgelse til konsentrasjonsleirer der folk ble tatt på grunn av helt tilfeldige kriterier. Hun sier til slutt: ”Hvis kameratene mine var fanget, hadde ikke jeg turt å gjøre noe, for da var jeg også blitt skutt!” Flere tar nå ordet. Svarene går i samme retning.

Elevene er lojale med lærerens prosjekt. Det som skjedde, var forferdelig. Kunne det ha vært forhindrede? De prøver virkelig å forstå hvorfor ingen gjorde noe. Det de gjør, er å sette seg empatisk inn i enkeltmenneskets reaksjoner før og under krigen, jøder eller ikke jøder. De bruker det språket de har, hverdags-språket, det språket de forstår seg selv og sine egne motiver gjennom. Slik kommer de fram til at det var mange grunner til ikke å gjøre noe. Folk hadde nok med seg selv. Det var farlig å blande seg, farlig å vite for mye. Og hva var egentlig sant, og ikke sant, av alt som ble fortalt? Det vi også ser, ut fra disse små utdragene, at til tross for flere uker med flerfaglig prosjektarbeid, har elevene ikke fått forståelse av noen ”sak” å kjempe for. Det handler bare om individets kamp i hverdagen for å redde seg selv.

Utdrag fra feltnotat januar (forts.)

”Du må ikke tåle så inderlig vel den urett som ikke rammer deg selv!” resiterer læreren nok en gang, litt spørrende. Ingen svarer. De har ikke mer å si. Læreren skifter tema. ”Hvorfor virker dette diktet så sterkt?” spør hun og peker på kopiarket. Resten av dobbelttimen skal handle om diktet. De jobber i grupper. På slutten av timen spør læreren hva de har snakket om. De har sett metaforene, gjentakelsene, rytmen, den appellerende du-formen. Læreren viser dem allusjonene. En elev spør: ”Hva lærer elevene i de tyske skolene om krigen? Hva skriver de om seg selv?” Læreren forklarer hvordan slike fortidsberetninger endres over tid. Den tida de skrives i, setter alltid sitt preg på hvordan de blir. Elevene i Tyskland lærte derfor en helt annen krigshistorie etter krigen enn den de jobber med nå. Slik er det også i Norge.

Det postmoderne

Ja, hva er for eksempel skjedd med den krigshistorien som læreren tilegnet seg, sammenlignet med den elevene nå konstruerer i dette klasserommet? Et gjennomgående og selvsagt tidstypisk tema i den offentlige debatten om formidling av fortida har det siste tiåret vært en slags Lyotards kritikk av de store fortellingene. Denne kritikken ble tydelig allerede under høringsrundene til forrige læreplan, L97, og er i enda høyere grad konkretisert i *Kunnskapsløftet* (K06)⁵ der elevene for eksempel skal ”presentere historiske hendinger gjennom å lage to forteljingar om same hendinga, sett frå ulike ståstader”. Videre skal de ”utforske ulike kjelder, illustrere korleis dei kan gje ulik informasjon om fortida, og forklare korleis historikarar bruker dei til å lage historiske framstillingar”. De

skal ”presentere ei historisk hending med utgangspunkt i ulike ideologiar” (K06, s.122/123).

Lærebøkene har gjennomgående metatekstlige kommentarer – en metadiskurs som minner om at dette bare er *en* versjon av mange mulige versjoner – av fortida, av for eksempel fortellinga om den andre verdenskrigen og jødene. Det senmoderne didaktikkspørsmålet blir da: Hvordan forener læreren historisk bevissthet om narrativ sammenheng – en absolutt forutsetning for historisk bevissthet (Johnson 1997) – med bevissthet om at denne sammenhengen rett og slett er en konstruksjon?

Fortellingen som ble borte, og stemmene i brev fra Stalingrad og Normandie

Det er blitt februar, og elevene holder fremdeles på med verdenskrigen. De skriver nå fiktive brev hjem, fra østfronten og vestfronten. I norsk skal de skrive og publisere i ulike sjangrer, og i samfunnsfag skal de forstå ulike parter i en konfliktsituasjon:

Feltnotater i februar

Elevene har skrevet fiktive brev hjem fra Stalingrad. I brevene skulle de være tyske soldater langt hjemmefra og under ekstreme forhold. Brevoppsettet står på tavla – med dato, sted og ”kjære Mutti”.

Læreren har nå lest brevene og skryter av dem. Hun vil nå lese noen høyt. Det er brev til Mutti fulle av fortvilelse og hjemlengsel. Elevene har fint flettet inn historiske opplysninger. Alle klapper etter hver opplesing! En av jentene ler og forteller at hun har tårer i øynene. ”Jeg også”, sier en annen.

I elevenes skrivemapper fins flere tekster som er skrevet i den samme perioden. En annen av disse skriveoppgavene var å skrive et fiktivt brev fra en av de allierte soldatene i Normandie. Her er de siste avsnittene av et brev en av elevene skrev:

(...) Frykten var stor hos alle, ingen skjønnte hvorfor vi måtte gjøre dette. Hva var meningen? Jeg ble som en robot, en drapsmaskin. Noen av mennene hadde ikke sjangs, de ble drept før de fikk kjenne land under føttene. Kampen mot villdyrene var i gang. Det virket umulig, løven mot musen. Alle ville trekke seg, men hva ville skje da? Du ville vært tysk på skolebenken.

Historien ender ikke slik alle tror. På en utrolig måte klarte vi å vinne. Vi hadde gudene på vår side. Vi vant over Hitlers grusomhet, vant over masse-morderne.

Jeg husker godt tiden etter. Byene vi kom til. Det var et forferdelig syn. Døde og sårete mennesker, det var for mange. Det var også glede. Glede blant de overlevende. De mottok oss som helter. Jeg husker spesielt jenta i den lille landsbyen. Hun kom mot meg og hoppet opp i armene mine. Hun mottok meg

som en far. Hun ropte på moren sin og sa noe med ”mamma, grønn uniform, det er heltene våre”.

Tiden i Normandie vil bli husket så lenge jeg lever. Jeg er glad jeg kunne bidra med noe. Jeg kan ikke forstå hvorfor vi måtte ha krig. Det var så nytteløst.

Jeg håper brevet er et godt svar på ditt spørsmål.

M.V.H. Menig ”Olavsson”

Det er flere stemmer som krysser hverandre i dette vesle tekstutdraget som utgjør det siste avsnittet i en tekst på en og en halv side. Vi kan sannsynligvis se tre små spor etter den etiske Diskursen som læreren prøvde å få elevene inn i.

- ”Alle ville trekke seg, men hva ville skje da? Du ville vært tysk på skolebenken.”
- ”De mottok oss som helter.”
- ”Jeg er glad jeg kunne bidra med noe.”

Men de tre sporene overdøves av resten som er ekspressivt skildret. Teksten munner ut i et desillusjonert hjertesukk over krigens meningsløshet. Her er et eksempel fra begynnelsen og ett fra slutten av utdraget.

- Frykten var stor hos alle, ingen skjønnte hvorfor vi måtte gjøre dette. Hva var meningen?
- Jeg kan ikke forstå hvorfor vi måtte ha krig. Det var så nytteløst.

Metaforene i første del representerer en tredje type stemmer som ikke er helt i overensstemmelse med den desillusjonerte holdningen som kommer til uttrykk i sitatene over: ”Jeg ble som en robot, en drapsmaskin” eller ”Kampen mot villdyrene var i gang”. De siste minner om actionfilmer.

Den samme handling – deltakelse i invasjonen i Normandie – tolkes gjennom innbyrdes motstridende Diskurser bare i dette lille utdraget: en offerdiskurs med vekt på utlevering til tilfeldighet og meningsløshet, en heltediskurs med vekt på etisk og tragisk nødvendighet, en ”action”- diskurs med vekt på blind vilje til å overleve.

Og slik er vel krig. Et kaos av overlevelsesdrift, blind vold og kanskje med glimt av mening – enten det handler om amerikanske ungdommer i Irak eller i Normandie under den andre verdenskrigen. Men hvordan kan vi knytte et slikt emosjonelt kaos til humanistiske verdier – til en kamp mot krefter som måtte bekjempes i det godes tjeneste, til sviket overfor de 500 norske jødene som politiinspektør Knut Rød overga til gasskamrene? Skal vi bare droppe den moralske anklagen, eller hvordan skal vi holde fast på den?

En postmoderne ønskediskurs?

Det vi er vitne til i denne ungdomsskoleklassen disse januar- og februar dagene, er på mange måter en postmoderne ønskediskurs. Her dominerer ingen ”stor fortelling” om den andre verdenskrigen. Her er ingen skurker og ingen helter. Jødene var riktignok ofre, men det var mange andre ofre, og flere konklusjoner er det vanskelig å trekke. Fures aksjon for å få revurdert frikjennelsen av politiinspektør Rød fra 1948, ville blitt meningsløs i denne klassens samtaler om krigen. Rød kunne vel ha hatt sine gode grunner som ikke vi kjenner til? Hva hadde skjedd med ham og hans familie om han ikke hadde fulgt ordrene? ”Det er jo slik menneskets ego er”, som en elev sier. Hvorfor skal vi da kreve mer av politiinspektør Rød enn vi krever av oss selv?

Elevene er empatisk orientert mot alle partene i krigsspillet. De vurderer med utgangspunkt i seg og sitt de mulige *motivene* som lå bak det som ble gjort og ikke ble gjort, for eksempel for å redde eller ikke redde jødene. De prøver å forstå de involverte som enkeltmennesker, men de vurderer ikke deres handlinger ut fra en overordnet moralsk norm – eller innenfor en narrativ struktur eller ramme der denne kampen på liv og død kan utspille seg, innenfor et univers elevene kan forestille seg, og der dette universets verdier står på spill. De ser derfor ikke for seg et truet fellesskap med noen verdier som det er verdt å kjempe for, ofre livet for om nødvendig.

Elevenes språklige repertoar er knyttet til individet, til følelser, til motiver for handlinger, trygg/utrygg, sikkerhet/angst osv. De konkluderer – så paradoksalt det enn kan høres – i et samstemt og felles *jeg-perspektiv*, mens et *vi-perspektiv*, er forutsetningen for en etisk Diskurs. Alle har nok med seg og sitt, ifølge elevene, og det er kanskje ikke så underlig om det er slik de tenker: ”Deciding how to act in a particular set of circumstances will depend on how we frame the situation”, sier Mark Johnson i sin bok om etikk (Johnson 1997, s.11).

Fortellingen som moralsk kontekst og ramme

Når Holocaustsenteret og Fure krever politiinspektøren moralsk dømt nærmere 60 år etter frifinnelsen, er det fordi hans handlinger kan plasseres i et bestemt narrativt univers som derved og samtidig alltid vil være et verdiladet univers, et univers der verdiene kan identifiseres. Dette narrative universet er ikke lenger kjent for elevene. De går riktignok inn i sider og aspekter av det, men mer som empatisk innlevelse i en tilstand for enkeltmennesker før og under krigen, og ikke som en fortelling med en begynnelse, en midte og en slutt. Da blir det umulig å finne fram til årsak og virkning, og da forsvinner verdiene og valgene, hevder teoretikere enten vi går til litteraturvitenskapen, sosialpsykologien eller

filosofien (Burke 1973, Bruner 1990, Polkinghorne 1988, MacIntyre 1981). Filosofen Alasdair MacIntyre sier det slik:

A central thesis then begins to emerge: man is in his actions and practice, as well as in his fictions, essentially a story-telling animal. He is not essentially, but becomes through his history, a teller of stories that aspire to truth. But the key question for men is not about their authorship; I can only answer the question "What am I to do?" if I can answer the prior question "Of what story or stories do I find myself a part?"

(MacIntyre 1981, s. 216)

Når elevene skjønner så godt at så mange ikke gjorde noe, er det fordi de vurderer individet, som individ, og trukket ut av det filosofen og litteraturviteren Kenneth Burke vil kalle "den kontekstuelle scenen" (Burke 1973), som er den eneste bakgrunnen en persons handling og motivering kan vurderes på. Elevene vurderer individet isolert fra den scenen som handlingen utspiller seg på gjennom en empatisk, emosjonell og innlevende diskurs som også er deres menings-skapende diskurs i hverdagen.

Intimitetstyranniet

Elevene i klassen vi her følger, tolker den fortida de møter i klasserommet, slik det er blitt vanlig å tolke hverdagen. En av dem som har teoretisert dette, er Richard Sennett. Han kaller det "intimitetstyranniet". Det offentlige livet har forfalt, hevder Sennett (2002). Vi har ikke lenger noe felles offentlig språk. Offentligheten er blitt intimisert til en slik grad at det blir stadig vanskeligere å oppleve det Sennett kaller "shared action". Det betyr at følelser og motiver for handlinger blir fokusert til en slik grad at handlingen i seg selv blir uvirkelig, den blir uinteressant.

I narrativ teori, og i litteraturens, dramatikkens eller filmens verden, er derimot handlingen selve utgangspunktet. Det er alltid en konkret handling som starter handlingsforløpet, det vil si det som er en fortelling. Det narrative universet der handlingen utspiller seg, er derfor *alltid* et univers der verdier settes på prøve. Handlingen blir derfor *alltid* en verdihandling. Noe står på spill, ellers var det ingenting å fortelle om. Motivene for handlingen kan derfor aldri isoleres fra den scenen den utspiller seg på. Da blir det en helt annen handling (Burke 1973).

De felles handlingene ("shared action") som forsvant, forsterker det Sennett kaller narsissistiske trekk ved kulturen. Det som betyr noe, er ikke lenger *hva* du har gjort, men *hva du føler* i forhold til det du har gjort (Sennett 2002, s.325). Dette ser vi utspille seg i samtidas rettssaler. Handlingene må vike for motivene

også i straffesaker når den dyktige forsvarer fører saken fram til seier. Juridiske kategorier blir til psykologiske kategorier (ibid., s. 259).

Det moderne mediasamfunnet forsterker og bekrefter det samme. Barn og unge invaderes av følelsesorienterte stimuli som definerer og konstruerer deres verden. Bourdieu kaller det "den nye terapeutmoralen" (Bourdieu 1984, s. 28). Og slik er også skolens diskurs blitt, paradoksalt nok i demokratiets navn. Thomas Ziehe beskriver det slik: "Målestokke for, hvad der er vigtigt, tages nu helt direkte fra hverdagskulturen og overføres uden filter til områder, der tidligere var mere formaliserede - og det gælder også for dannelsesinstitutioner som skoler og universiteter" (Ziehe 2005, upag.).

Feltnotatene over fra dette klasserommet viser hvordan den tidligere krigsfortellingen i bestemt form, en vi-fortelling, er blitt til mange små elevfortellinger. Man kunne jo forestille seg at det var et postmoderne program på gang, at læreren hadde som tidstypisk mål å løse opp den store fortellingen om helter, skurker og svikere. Ingenting tyder på at det var tilfelle. Den store fortellingen er forsvunnet helt av seg selv. Å kreve den dekonstruert i skolen, er å slå inn vidåpne dører.

Fortellingen og den etiske fordring

Kanskje er det ikke så nøye, eller kanskje er det ikke så mye fra eller til som læreren kan gjøre? Men spørsmålet var her "den etiske fordring", menneskeverdet og læreplanens krav om at "Oppfostringen skal utvikle personlig fasthet til å hevde egne og andres rettigheter og til å reise seg mot overgrep" (K06). Den danske filosofen, Knud E. Løgstrup, drøfter lignende problemstillinger i sin bok *Den etiske fordring* (Løgstrup 2000), og han bruker krigen i Norge som et eksempel. Det fins mange etiske beslutninger man kan grunne over, men de viktigste beslutninger må vi sannsynligvis komme til å ta uten betenkningsstid. Slik var det i Norge 9. april 1940, i motsetning til for eksempel i Danmark, der regjeringen kontinuerlig inngikk kompromisser med okkupasjonsmaktene for å beskytte lokalbefolkningen mot å bli direkte involvert.

I Norge f. eks. var det annerledes. Avgjørelsen kom som kastet på en. Man stod midt oppe i den enten man ville eller ikke - bare i kraft av sitt virke eller sitt embete. Uten selv å ha fremkalt den, sto nordmannen plutselig overfor avgjørelsen: han måtte enten si nei til det som de nazistiske makthaverne forlangte og ta de ofte svært harde konsekvensene av dette, eller så måtte han forråde sitt land ved å gjøre som makthaverne ville. Noen tredje mulighet fantes ikke. En dag ble hver eneste norske lærer konfrontert med tilslutningen til nazismen ved å skulle melde seg inn i en Quisling-organisasjon for lærere og der-

med bli propagandister for nazismen i skolen – eller, hvis han nektet det, sto han overfor muligheten for å bli sendt i konsentrasjonsleir. Og det var ikke bare den norske læreren, men også den norske journalisten, dommeren, fagforeningslederen, skuespilleren, presten og mange andre som bare i kraft av sin stilling eller embete ble stilt overfor den avgjørelsen. Det var ingen tredje mulighet, og tidsfristen var uhyre kort.

(Løgstrup 2000, s. 177)

Det var heller ingen tredje mulighet for politiinspektør Knut Rød, som valgte å samarbeide med okkupasjonsmaktene. Den etiske fordring som våre foreldre og besteforeldre, elevenes oldeforeldre, og kanskje tippoldeforeldre, sto overfor 9. april 1940, får ingen mening tatt ut av sin narrative sammenheng. Uten denne rammefortellingen kan vi ikke anklage politiinspektør Knut Rød for noe som helst. Uten denne fortellingen som narrativt univers det handlingene utspilles, fins ikke den etiske fordring. Hvis man derimot bare interesserer seg for *motivene* for det isolerte menneskets handlinger eller ikke-handlinger – ja, så smuldrer handlingen opp, sier Løgstrup: En holdning, et livssyn, en moral blir impotent av interessen for dem som motiver for handling (ibid., s. 182/183) Løgstrups ord samsvarer her med Sennetts som tidligere er sitert.

Tilbake til fortellingene?

Angsten for de unyanserte fortidsfortellingene i skolen, og inkluderingen av de mange stemmene i elevenes urolige verden, er godt ment. Skolen er tilpasset det senmoderne samfunnet, tilpasset nye tider der det er vanskelig å skille sant fra falskt. Det er likevel ingen grunn til de store feiringene. Som jeg i denne artikkelen har prøvd å diskutere, kan noe ha blitt borte på veien.

I disse timene om den andre verdenskrigen stiller læreren store spørsmål til elevene sine: ”Hvorfor hjalp ingen jødene?” Elevene svarer ærlig og oppriktig at de selv sannsynligvis ikke ville ha våget å gjøre noe som helst. Dette eksempelet fra skolehverdagen forteller bare det. Det forteller ingenting om hva disse elevene som voksne mennesker ville ha gjort om de kom i den valgsituasjonen som Løgstrup beskriver fra Norge etter 9. april 1940. Elevene i denne klassen ville i en slik situasjon sannsynligvis ha valgt ulikt, og deres valg ville ha vært preget av konteksten, men også av tilegnede verdier og normer som de har med seg hjemmefra eller fra andre miljø de kjenner tilknytning til (Gee 1999, 2000-2001). Men skal lærerne da bare trekke på skuldrene i elevdemokratiets navn? Det er jo dette elevene ”mener”. Det er slik de er? De som velger det, har sikkert læreplanen på sin side, men de som velger en mer aktiv og kjempende holdning til humanistiske verdier, har også læreplanen på sin side.

Vi lever i individets tidsalder med stor tillit til den menneskelige fornuft, med vekt på det handlende og tenkende subjektet, og med det "autonome" individet som mål for undervisning og oppdragelse. Den etablerte tilliten til dialogen i norske klasserom er en naturlig følge av dette. Men som jeg har prøvd å gi et mulig eksempel på i denne artikkelen, styres ikke elevenes dialog nødvendigvis av fornuften eller av fellesskapets beste, men i pakt med den verden vi lever i, i høy grad av subjektive og hverdagslige følelser. Humanistiske verdier som har stått på timeplanen i eksemplene over, medieres ikke "naturlig" gjennom elevenes hverdagsdiskurs.

Jeg har tidligere referert Ziehe. Han har et råd til lærere i det senmoderne samfunnet: Få elevene ut av hverdagspråket og de endeløse subjektive og emosjonelle referansene og inn i nye og fremmede verdener:

Den selvfølgelighet, hvormed eleverne relaterer alle emner til deres egen hverdagshorisont, må konfronteres med en anden impuls. Den konstante tilvænning til at være uformidlet og direkte skal læreren imødegå ved at indføre momenter af fremmedhed. (...) Man behøver ikke straks at relatere alt det, der er betydningsfuldt, til "livet". Ordenes, teoriernes og modellernes verden, fiksjonalitetens og fantasiens verden, er andre betydningsfulde verdener end hverdagserfaringens.

(Ziehe 2005, s. upag.)

Ziehes ord fører oss tilbake til fortellingene, til "fiksjonalitetens og fantasiens verden", til "andre betydningsfulde verdener end hverdagserfaringens". Det er mange gode grunner til å gjenerobre fortellingen som didaktisk medium, selv om den aldri kan bli "sann". En fortelling er alltid en versjon fortalt fra ett av mange mulige perspektiv, annet er ikke mulig. Det betyr likevel ikke at den er usann, sier Bruner (Bruner 1990). I stedet for sannhetskrav, stilles sannsynlighetskrav til et narrativt univers. Er den versjonen som foreligger, kulturell sannsynlig?

I fortellingene ligger verdidebattene klar for læreren som er interessert i å finne dem. Det kan handle om litteratur, film, medietekster, og det kan handle om fortid og samtid. Det narrative universet der handlinger utspiller seg, er alltid et univers der verdier settes på prøve, der verdiene faller sammen, eller der verdier skaper positive vendepunkt. Handlingen blir derfor *alltid* en verdi-handling, god eller dårlig, alltid bundet sammen i nødvendig kausalitet, etter årsak følger virkning, som kan vurderes i den narrative konteksten og bare der. Motivene for den narrative handlingen kan derfor aldri isoleres fra den scenen det handles på. Da blir det en helt annen handling (Burke 1973).

Elevene vi møtte, skapte, i pakt med gjeldende læreplan, sine egne krigsfortellinger der mange parallelle stemmer kom til uttrykk, enten de konstruerte erfaringer fra østfronten eller fra vestfronten. Slik konstruerte de mange fiktive tragiske ofre, med andre ord, ikke annet enn vi visste fra før. Innenfor en avsluttet fortelling fins det mye mer å reflektere over, sier for eksempel Mark Johnson i sin bok om etikk (Johnson 1997).

There is abundant empirical evidence that narrative is a fundamental mode of understanding, by means of which we make sense of all forms of human action. There are various types of narrative structure that play a role in how we understand actions, evaluate moral character, and project possible solutions to morally problematic situations. Narrative is not just an explanatory device, but is actually constitutive of the way we experience things. No moral theory can be adequate if it does not take into account the narrative character of our experience.

(Johnson 1997, s.11)

Med støtte hos blant annet Paul Ricoeur, hevder Johnson at forutsetningene vi har for moralske valg og forestillinger, er den kontekstuelle forestillingsverden, de "imaginative structures", som bare fortellinger kan gi. En nødvendig oppgave for enhver moralsk teori er derfor å erkjenne at vi narrativt konstruerer våre egne liv, og at forutsetningene for etiske forestillinger og verdier er at de har slike narrative strukturer som ramme.

Det innebærer en mer tydelig, aktiv og kjempende lærer enn den som er foreskrevet i etterkrigstidas norske læreplaner og i samtidas "hverdagspedagogikk" (Bruner 1997). En lærer som kan føre elevene ut av hverdagspråket, ut av det Bruner kaller "actual minds" og inn i mulighetenes verden, det han kaller "possible worlds" (Bruner 1986).

Referanser

- Bakhurst, D., Shanker, S.G. (ed.) (2001). *Jerome Bruner. Language, Culture, Self*. London: Sage Publications.
- Bourdieu, P. (1984). *Kultur och kritik*. Göteborg: Daidalos.
- Bourdieu, P. (1995). *Distinksjonen*. Oslo: Pax forlag.
- Bruner, J. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*: Cambridge, Mass., London: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge, Mass., London: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1997). *Utdanningskultur og læring*. Oslo: Adnotam Gyldendal.
- Bruner, J. (2001). In Response, i Bakhurst, D., Shanker, S.G. (ed.) *Jerome Bruner. Language, Culture, Self*. London: Sage Publications.
- Burke, K. (1973). *The Philosophy of Literary Form*. Berkely, Los Angeles, London: niversity of California Press.
- Gee, J. P. (1999). *An Introduction to Discourse Analysis. Theory and Method*. London and New York: Routledge.
- Gee, J. P. (2000). Teenagers in new times: A new literacy studies perspective. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 43:5.
- Gee, J. P. (2000-2001). Identity as an Analytic Lens for Research in Education. *Review of Research in Education* (25).
- Gee, J. P. (2003). *Social Linguistics and Literacies. Ideology in Discourse*. London, New York: Routledge Falmer.
- Holquist, M. (2002). *Dialogism. Bakhtin and his World*. London and New York: Routledge.
- Johnson, M. (1997). *Moral Imagination. Implications of Cognitive Science for Ethics*. Chicago, London: University of Chicago Press.
- Johnson, G., Lakoff, M. (1999). *Philosophy in the Flesh. The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought*. N.Y.: Basic Books.
- Kunnskapsløftet (2006). *Læreplaner for gjennomgående fag i grunnskolen og videregående opplæring. Læreplaner for grunnskolen*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet
- L-97 (1997). *Læreplanverket for den tiårige grunnskolen*. Oslo: Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement.
- Løgstrup, K. E. (2000). *Den etiske fordring*. Oslo: Cappelen.
- Lyotard, J. (1986). Svar på frågan: Vad är det postmoderna? i Löfgren, M., Molander, A. (red.), *Postmoderna tider*. Stockholm: Norstedts förlag.
- MacIntyre, A. (1981): *After Virtue: A Study in Moral Theory*. Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- Ochs, E., Capps, L. (2001). *Living Narrative. Creating Lives in Everyday Storytelling*. Cambridge, Massachusetts, London: Harvard University Press.
- Penne, S. (2006): *Profesjonsfaget norsk i en endringstid. Norsk på ungdomstrinnet: Å konstruere mening, selvforståelse og identitet gjennom språk og tekster*. Dr. polit.-avhandling. UV-fakultetet: Universitetet i Oslo.
- Penne, S. (2008): Omsorgsskolen – fra frigjøring til ny kolonisering? Diskurser om skole – før, nå og i framtida. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 2/2008, s. 112-124.
- Polkinghorne, D. E. (1988). *Narrative Knowing and the Human Sciences*. New York: State University of New York Press.
- Sennett, R. (2002). *The Fall of Public Man*. London: Penguin.

- Wertsch, J. V. (1995). The Need for Action in Sociocultural Research. I Wertsch, J. V., Del Rio, P., Alvarez, A. *Sociocultural Studies of mind*. New York: Cambridge University Press.
- Wertsch, J. V. (1998). *Mind as Action*. New York, Oxford: Oxford University Press.
- Wertsch, J. V., Del Rio, P., Alvarez, A. (1995). *Sociocultural Studies of Mind*. New York: Cambridge University Press.
- Ziehe, T. (2005). Undervisernes aktuelle opgave - at slå bro. http://www.gl.org/GL-Sites/WWW/Forside/Uddannelse_og_udvikling/Gymnasie-_og_HF-reform/Ziehe Kulturnytt, NRK, P2, 30. november 2005 (<http://www.nrk.no/nyheter/kultur/5279153.html>)

¹ Denne artikkelen er en bearbeiding av selvvalgt prøveforelesning til dr.polit-graden, holdt i juni 2006.

² KRL ble endret til RLE 1.08.08

³ Observasjonene i dette klasserommet er del av et større empirisk materiale samlet inn i forbindelse med min dr.polit.- avhandling (Penne 2006) der jeg observerer tre klasser på ungdomstrinnet gjennom to skoleår.

⁴ Om de "egentlig" mener noe annet, eller kommer til å mene noe annet, vet vi naturligvis ikke.

⁵ Plan for samfunnsfag