

Politisk danning etter 22. juli

Lars Løvlie

POLITICAL EDUCATION AFTER JULY 22. This article makes the case for deliberation as a major end-in-view for a political education in the general sense. The immediate backdrop is the neofascist ideology of Anders Behring Breivik and his ilk, an ideology that may partly explain the motive behind the devastation of government buildings in Oslo and the following mass shooting at Utøya on July 22. My intention here will, however, be limited to the question: what is basic to the idea of deliberation? My answer is twofold: deliberation is a reasonable method for arriving at a possible and temporary agreement on questions of truth and morality; and it is based on some – usually tacit – mutual presuppositions. These two aspects together make deliberation educative and part of an education for deliberative democracy. Without deliberation as a method we are unable to get at what John Dewey used to call “warranted assertibility”. Without deliberation as embedded in joint assumptions we would be unable to distinguish between method as wayward gibberish and as reasonable conversation. On pain of being presumptuous I invite the reader to this short educative stroll!

Keywords: neofascism, education, idealisations, argumentation, democracy.

Politisk danning begynner ofte med personlige opplevelser av krenkelse, urettferdighet eller manglende respekt for en selv og andre, med å bli trukket med i politiske bevegelser og organisasjoner, eller med dramatiske politiske hendinger. Den kan også skyldes den mer dagligdagse påvirkningen fra en god venn, en inspirerende lærer, eller en engasjerende bok. I alle fall synes den å begynne i det vi kaller *in media res* – midt i tingene, stedfestet og tidfestet: mordet på Kennedy i Dallas 1963, angrepet på World Trade Center i 2001, og nå Oslo og Utøya 22. juli 2011. Den som opplever seg som politisk menneske, blir det likevel ikke plutselig som ved et under, men over tid: vi blir allerede fra barnsben av oppdratt og formet i et samfunn med lokale

politiske institusjoner. Fortiden risses fra barnsben av inn i kropp og sinn som holdninger, vaner og begreper. Men det er hendingen som tenner opplevelsen av det historiske, som gjør en forskjell og tilmed kan bli skjellsettende. Utøya var en av dem.

Når begynner danningen? Kant tenkte seg at pedagogikken begynte med omsorg og tilvenning til lokale tradisjoner for å kle seg og te seg i tidlig barnealder og endte med moralsk danning hos tenåringen. Hegel derimot foreslo at barnets første natur – det dyriske – burde fjernes med roten for å erstattes av den andre natur – det dannede menneske. Denne metaforen om den første versus den andre natur er fortsatt i omløp, men Rousseau hadde et bedre forslag med sin opprinnelige tanke om den udelt gode natur. Utviklingspsykologien har bekreftet hans og John Deweys idé om kontinuerlige erfaringer, og støtter oppfatningen av danning som oppdragelse gjort eksplisitt gjennom læring, forståelse og kritikk – kritikk i den opprinnelige betydning av å analysere, skjelve og ta stilling til. Jeg skal ikke ta for meg den fortellingen her, men la hendingene den 22. juli føre til tema: politisk danning eller danning til demokrati. Bombingen av regjeringskvartalet og massakren på Utøya skjerpet betydningen av det såkalt deliberative demokrati, basert på ideen om åpne fora for politisk diskusjon der alle i prinsippet er meningsberettiget under selvpålagte krav om å felles regler for saklighet. Metodisk sett dreier deliberasjon seg om å praktisere en saklighetslære, men det er klart at en politisk danning ikke bare er en ferdighet, men må favne om verdier og holdninger. Vi må forutsette en dagligverden som gjør saklighetslæren som politisk diskusjon mulig, med støtte fra en felles bakgrunn av kunnskap, vaner, ritualer og løsningsforsøk. Uten verdier som ytringsfrihet, solidaritet og toleranse, er det vanskelig å snakke om demokrati i vår forstand. Dessuten forholder vi oss til slike verdier i et retorisk felt der ironi, paradokser og dekonstruksjon bidrar til politisk danning. Parodien i politiske tegneserier virker fordi den følger kjente retoriske regler, det ”usaklige” kan under visse omstendigheter være saklig.

Men la meg begynne midt i saken, som er 22. juli. Angrepene ble utført av en etnisk norsk 32-åring, født og oppvokst i Oslo, og som til alles forbauselse og etter alt å dømme opererte alene. Forklaringer på Anders Behring Breiviks handlinger strekker ikke til. Han gjorde det umulige mulig, men vi kan ikke helt forberede oss på det umulige. Vi kan skjerpe skolens oppdragelse, men vi kan ikke undervise oss vekk fra terroristene. Når psykologiske diagnoser fører til strengere isolering og behandling av mulige avvikere, når tiltak mot det umulige styrker overvåkingssamfunnet, når mediene puster til folks frykt og avsky, og når skolens reaksjon er å indoktrinere, da beveger vi oss nettopp mot Breiviks totalitære samfunn. Breivik passer til bildet av en nyfascistisk

ideolog når han maner til kamp mot snikislamisering av Europa. Ideologien går på at muslimes invasjon er støttet av den regjerende politiske eliten og av offentlige media, og i Norge føres videre i de politiske ungdomsorganisasjonene. På samme dag som angrepene fant sted, la Breivik ut et politisk manifest på 1500 sider, klippet og limt fra ulike kilder og med egne tillegg og kommentarer. Tre trekk er verdt å nevne i denne sammenhengen, trekk som til slutt fører oss til det spesifikke spørsmålet hva danning til deliberativt demokrati kan tenkes å være. Det første trekket er ideologi, og henger sammen med synspunkter som finnes like fra Fremskrittspartiets populistiske innvandrerskeptikere til den ytterste høyresiden i det europeiske samfunnet. De som ser for seg et såkalt Eurabia, mangler ikke nødvendigvis politisk kunnskap. Bristen finnes i omgangen med politiske fakta, i en vindskjev dømmekraft og i en logikk som ender i det absurde – selve definisjonen på en ideologi. Det andre er immunisering, som ligger mer på det emosjonelle planet og kan motivere til ekstreme handlinger. Det dreier seg om den store konspirasjonen, nemlig muslimes sammensvergelse for å ta over den politiske makten i Vesten, et komplott som altså den vestlige eliten vilig deltar i. Hva er typisk for en slik konspirasjonsteori? Jo, at den er immun for kritikk. Motargumenter mot teorien er per definisjon del av den store sammensvergelsen. De bare forsterker troen på at den andre part har onde hensikter og farer med bedrag og forbannet løgn. Denne tillitsflukten lukker for en åpen og realitetsorientert diskusjon.

Det tredje trekket er selvisolasjon og aktiv realitetsvegring – tilbaketrekningen fra omgangen med familien, skolekamerater, venner, og kolleger. Det skaper et sosialt og mentalt tomrom som begrenser en rimelig støtte fra familieautoriteter og andres anerkjennelse. Hvilke innsikter gir seg av dette? For det første at kunnskap ikke er nok. Den bør tuktes av en kommunikativ, diskuterende rasjonalitet og temmes av en saklig diskusjon. For det andre at trosbasert immunisering lukker for det diskuterende publikum som Kant i sin tid tenkte seg, med mot til å ytre seg ut fra felles realitetsprøving og personlig autonomi. For det tredje at selvisolering fører til alenegang og sviktende dømmekraft; for dømmekraft er et annet ord for sosialt gangsyn, og det får vi i omgang med andre. Disse konklusjonene kan samles i ideen om et deliberativt eller diskuterende demokrati.

Litt historikk

Deliberere betyr noe sånt som å overveie, diskutere og reflektere, men ordet virker ikke godt i norske ører. For deliberativ går det an å bruke diskuterende, og det kan skilles mellom tre typer diskusjon.

Den første gjelder etterprøving av påstander om fakta, altså om sant og usant; den andre dreier seg om normative ytringer, det vil si om rett og galt; den tredje angår verdier, med andre ord ting som folk setter pris på, identifiserer seg med og ønsker å holde i hevd. Empiriske og normative ytringer i tale, skrift eller bilder er i prinsippet frie og offentlige og tilgjengelig for alle. Etterprøving er en form for kritikk som ikke avviser andres påstander, men prøver dem i det offentlige ordskiftet med krav om å holde seg til fakta. Det samme gjelder spørsmål om hvordan vi skal te oss overfor hverandre i det flerkulturelle samfunnet, med kravet om det rette og rettferdige som målestokk. Verdier er ofte nasjonale og lokale, har med smak og behag å gjøre, og opererer derfor med relativt lokale kriterier for hva som er et godt samfunn, en god nordmann, eller en god film. Verdidiskusjoner kan derfor oppleves som kuslepp om våren, der synspunktene kan løpe i ulike retninger inntil kreftene dabber av og man velger å holde seg til visse kriterier, for eksempel for hva som er fair play i arbeidslivet, god musikk på iTunes, eller ønskelig innhold i læreplanen. En fullverdig idé om demokratisk danning må altså favne vidt. Diskusjonen kan da spenne fra det strengt saklige og formelle forskningsseminaret til avisinnlegg mot diskriminering og videre til spørsmålet om hva nasjon og patriotisme kan bety. Den finner i alle sine variasjoner sted innenfor en felles horisont og med dagligspråket som medium. Det er ikke noe i veien for å la den klassiske tredelingen mellom det sanne, det rette og det skjønnne danner rammen for politisk danning. Men litt mer historie er ikke av veien, for den antyder den bredere konteksten for politiske diskusjoner.

Historisk går deliberasjon eller diskusjon tilbake til den europeiske opplysning, og finnes i Immanuel Kants allmenne idé om "publisitet", i Edmund Burkes tanke om parlamentet som en "deliberativ forsamling", og senere i John Stuart Mills forslag om et "styre gjennom diskusjon" (se vidare Elster red. 1999). Diskusjon i vår forstand omfatter den konstitusjonelle staten og det sivile samfunn, og strekker seg fra Stortinget til frivillige organisasjoners offentlige aktiviteter. Vi kan skille mellom tre ulike praksiser i vårt demokrati: representative, deltakende og diskuterende, eller om man vil: valg, forhandling, og diskusjon. Den første realiseres på valgdagen, den andre i forhandlinger ved lønnsoppgjøret, og den tredje ved å rettferdiggjøre moralske og politiske påstander. John Deweys republikanske ideer, blant annet i hans *The Public and Its Problems* fra 1927, om staten som et "politisk publikum" skapt av "fellesaktiviteter" og "artikulert" av valgte representanter, dekker disse områdene. Hans forslag om danning basert på en allmenn logikk for problemløsning, en "logic of inquiry", får med Jürgen Habermas' tanke om å rettferdiggjøre ved argumentasjon en klar språkfilosofisk

profil. Den andre verdenskrig førte til et allment krav i skandinavisk utdanning om en utvidet politisk oppdragelse og kunnskap, slik at vi her kan snakke om danning før og etter Auschwitz.

Diskusjon og danning

Danning realiseres ikke i bare med et pensum. Å ha et pensum er selvsagt nødvendig, men det bør være i stand til å kritisere seg selv. Norge har som ledd i Bologna-prosessen innført et nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for universiteter og høyskoler etter europeisk mønster, som fra 2012 skal gjelde all høyere utdanning. Rammeverket definerer utdanning som individuelt læringsutbytte på områdene kunnskap, ferdigheter og kompetanse. Likesom Niklas på Skavlan har jeg gått ut og spurt folk både på universitet og i lærerutdanningen om dette, og oftest fått til svar: ”Rammeverket – hva er det?”. Svarene har fått meg til å se rammeverket som en hybrid: det er verken pensum eller pålagt lov. Forskriften introduserer tilsynelatende et kvasi-juridisk regime, med formelt ansvar og mulige sanksjoner, og er åpenbart tenkt som den politisk-byråkratiske hånd inn i utdanningene. Samtidig sier Universitets- og høyskoleloven at Kunnskapsdepartementet ikke skal blande seg inn i deres undervisning og forskning, eller i det faglige utviklingsarbeidet. Det er duket for en konflikt som ingen, så vidt jeg kan se, har tatt tak i, en konflikt som gjentar den humboldtske motsetningen mellom universitetets frihet og statens tvang. En ting er sikkert, og det er at selve rammeverket nå ikke står til diskusjon, noe som svekker universitetenes samfunnskritiske oppgave. Jo bedre danning defineres gjennom individuelt læringsutbytte og internasjonale rangeringslister, dess dårligere går det gjerne med refleksjonen over den type institusjonell praksis som kvalifikasjonsrammeverket fører med seg.

Da den siste læreplanen for videregående skole ble til i 2005 og 2006, ble flere utkast til norskplanen lagt ut på nettet. Et av dem inneholdt forslaget at spørsmålet om kanon, eller det foreskrevne pensumets begrunnelse, skulle være del av læreplanen, altså et spørsmål ikke bare om innhold, men også om ramme. I neste utkast var forslaget fjernet, og dermed tapte læreplanen sin selvkritiske funksjon, som er å forholde seg til motsetningene eller bruddflatene i eget begrep og opplegg. Jeg kjenner ikke grunnene til at forslaget forsvant, men jeg har to hypoteser. Den første er oppfatningen at denne metalogen, for å bruke Gregory Batesons betegnelse, skaper strid lærerne mellom og ellers tenkes å gå over hodet på elevene. Den andre er at så lenge elevene tilegner seg kunnskaper og ferdigheter, har lærerne gjort jobben sin og skolens mandat er oppfylt. Skolen skal altså forberede til kritikk uten å

bruke den på seg selv. Synet er problematisk. Tradisjonister ser danning som innvielse i middelklassens borgerlige vaner – som en måte å føre barbarene på innsiden av sivilisasjonens mur på, som den engelske pedagogen R. S. Peters engang formulerte det (Peters 1972). Men barn er ikke primitive vesener utenfor samfunnet, de lever ikke som barbarer før de kan snakke eller hedninger før de blir kristnet, men er fra fødselen av – og tilmed før det – blant oss voksne vel innenfor husets fire vegger. Danning har i tradisjonen etter de tyske og skotske liberalerne fra Kant til Mill vært å dyrke holdninger og tenkesett som fremmer selvstendighet og kritikk. Den har hatt som oppgave å formidle politiske innsikter som gjør elevene klar over både enkle og mer subtile maktmekanismer i samfunnet, og har dermed bidratt til å skjerpe deres politiske forståelse og dømmekraft. Danning har fortsatt som ideal å virkeliggjøre 1700-tallets grunnleggende liberale prinsipper at borgerne skal kjenne igjen sine beste politiske hensikter i de institusjonene de skaper og identifiserer seg med.

Grensen mellom innvielse og samfunnskritikk er ikke lett å trekke opp. Den amerikanske filosofen Richard Rorty prøver med ett slag å løse konflikten, og han gjør det ved å plassere den i ulike faser av utdanningen. I artikkelen ”Education as socialization and as individualization”, opprinnelig publisert i 1989, foreslår han at utdanningen fram til 18-19-årsalderen for det meste skal dreie seg om sosialisering, om å innpode tradisjonelle verdier – ”... om å få eleven til å tilegne seg den moralske og politiske fornuften til samfunnet slik det finnes” (førf.:s övers.). Etter at studentene har forlatt skolen for å begynne på høyskoler og universiteter, er det tid for deres ”opprør” mot indoktrinering og for individuell selvrealisering. Dette synet synes å snuble på to måter, den første psykologisk, den andre logisk. For det første blir unge mennesker eventuelt samfunnskritiske ut fra erfaringer de gjør hjemme, blant jevnaldringer og i fritiden. Ettersom sosialisering går hånd i hånd med individualisering, synes ikke tanken å utsette barns kritikk å ha så mye for seg. Så til den logiske snublesteinen. Det synes like umulig å tro på overgangen fra indoktrinering til kritikk som en overraskelse på 18-årsdagen som det er at kunnskap forvandles til handling ved et trylleslag. Et kritisk repertoar utvikles samtidig som elevene lærer seg fakta, tilegner seg gode vaner og bruker den vurderingsevnen som hører til en kritisk diskusjon.

Disse observasjonene tilsier at vi – foreldre og lærere – tidlig tar ansvar for en tidlig og flersidig skolering til kritiske tenkning. Det skjer ved indirekte møter med demokratiske idealer gjennom å kreve respekt for små personers grenser, oppmuntre barn til å snakke i stedet for å slå, anerkjenne i stedet for å mobbe, inkludere i stedet for å isolere. Kritikk nærer seg av spredt autoritet, for eksempel av metodefrihet

for lærerne og læreplaner som gir lærere og elever frihet fra regler og forskrifter som skaper livløse rutiner og fraskriver partene deres ansvar for egen og andres hverdag. Dessuten, når elevene verdsettes i doble beskrivelser, som selvopptatte og sosiale, uvørne og forsiktede, upålitelige og ansvarlige, da kan læreren oppleve den fine balansen mellom å slå fast et synspunkt og la det stå åpent, å stå på sin autoritet og å akseptere sin feilbarlighet. Det ansvaret for egne meninger, den *Mündigkeit* som Kant snakket om, kan ikke settes på vent, men bør dyrkes fram gjennom en praksis som lærere og elever deler over tid. Det er det pedagogiske synspunkt, og utgangspunktet for en bred diskusjon av det diskuterende demokrati som dannelsingsprosjekt.

Saklighetskravet

At demokrati er en sårbar institusjon, er ingen ny oppdagelse. Heller ikke at saklighet i lengden er et godt og foretrukket vern mot frykt, diskriminering og hat. Kant bidro med sin opplysningstanke til det som kan kalles et saklighetsregime. Slike regimer setter mer eller mindre strenge krav til en saklig diskusjon. Et eksempel er den norske filosofen Arne Næss' prinsipper for saklig meningsutveksling i Forberedende prøve i filosofi, det som senere ble *examen philosophicum*. I den lille boken *En del elementære logiske emner* definerte han på 1960-tallet feltet for saklighet ved å ta avstand fra utenomsnakk, flertydigheter og ironi. Nå behøver altså ikke ironi være usaklig. Den kan være en spesiell måte å forholde seg til verden på, som den vi finner i Rortys ironi, der ironikeren innser det kontingente eller tilfeldige i sine egne overbevisninger, og der denne tvilen henger sammen med håpet om å kunne redusere grusomheten i verden. På liknende vis behøver ikke flertydighet bety flere veier ut av revehiet, for å si det slik, men snarere til kompleksiteten i tolkninger og retorikk.

Jeg har skissert et begrep om saklig diskusjon som spenner fra krav om entydig og konsistent tenkning, med relativt strenge regler for argumentasjon og over til temadiskusjon, med rom for tolkninger, ironi og paradokser. En ting er å etterprøve empiriske påstander, en annen å begrunne normative valg, en tredje å tolke en tekst og drive verdidiskusjoner. Men så er det også snakk om å beholde bredden i den praksis som kalles danning. I innledningen nevnte jeg at kunnskap ikke er nok, men at det trengs politisk vett og evnen til å takle en saklig diskusjon. Når kunnskapen er på bordet, bør den etterprøves og rettfærdiggjøres i en argumentasjon som involverer to eller flere personer i en samtale eller diskurs. Pedagoger har lett for å oppfatte språket som et kommunikasjonsmiddel, som noe vi bruker for å gjøre

oss forstått og til å påvirke andre. Det har sammenheng med dagens forkortede fokus på kunnskaper og ferdigheter, der språkferdigheter – du må kunne lese og skrive – blir del av en personlig kompetanse som åpner for å lykkes i arbeidslivet. Tradisjonell retorikk kan støtte denne tradisjonelle og i og for seg helt legitime oppfatningen. For eksempel ble Quintilians *Institutio Oratoria* i sin tid brukt som metodelære i den romerske overklassens danning. Dessuten, språk finnes i flertall, og betyr da å mestre norsk, engelsk og fransk, altså spesifikke språkferdigheter.

Men språk finnes også i entall, språket som bakgrunn og sosialt medium, som samfunnets lim. Ifølge den såkalt lingvistiske vending grunnes ikke samfunn i menneskets bevissthet eller i samfunnets institusjoner, verken i Kants ”jeg tenker” eller Hegels begrep om ”sedelighet”, men snarere i dagligspråket. Her spores ”fornuft” i språklige praksiser og avdekkes i forsøket på å rekonstruere dem. Her går din og min fornuftsbruk over fra å være kognitiv til å bli kommunikativ, lagt ut i det sosiale feltet og realisert i det Rorty kalte ”the conversation of mankind”. Denne samtalen kan konkretiseres i grammatikken barn møter i småskolen. Med ytringen ”Jeg mener...” henvender jeg meg i første person til den andre fra innsiden av en opprinnelig fysisk og musisk relasjon mellom barn og omsorgsperson, men nå ut fra en generalisert forventning til den andre om å svare og dermed – for å spille på ordene – ta et ansvar for det sosiale forholdet.

Lingvisten Wilhelm von Humboldt var individet tro, og hevdet at *Bildung* er en *Selbstbildung*, en danning av personen eller selvet. Han forutsatte for det første at språket slett ikke bare er et middel til å gjøre seg forstått (*Verständigungsmittel*), men også et uttrykk for den enkeltes ”ånd og verdensanskuelse (*Weltansicht*)”. Dernest slo han fast at vi som personer utfolder oss i det livsmiljøet vi deltar i, men at denne deltakelsen har sitt motiv i det grunnleggende sosiale forholdet mellom et jeg og et du. I dette forholdet oppstår nå i alle mennesker ”de dypere og edlere følelser, som i vennskap og kjærlighet og i ethvert åndelig fellesskap binder de to sammen i den høyeste inderlighet” (Humboldt 1963). Her settes ikke individ og samfunn opp mot hverandre, motsetningene som finnes mellom de to hviler på et språklig fellesskap. Målet for oppdragelsen er et selvstendig selv som ikke kan tenkes isolert fra menneskeheten som sådan. Jeg og du er kortformen for det som allerede samspiller i en verden opprettholdt og formidlet i språket. Grammatikkens bøyingsmønster ”jeg er”, ”du er”, ”det er” setter oss faktisk på sporet av relasjonen mellom selvbevissthet, den andre og verden for øvrig.

Argumentasjonen

Jeg vender nå tilbake til Næss' saklighetslære fordi den dreier seg om de formelle krav til samtale som argumentasjon, og det av tre grunner. For det første har Breiviks manifest bekreftet ideologienes fatale irrganger. For det andre har diskusjonene etter 22. juli kretset omkring sannhet og begrunnelse. For det tredje bekrefter hendingene kravet om at politisk oppdragelse bør inneholde metoder for saklig legitimering av politiske utsagn og program. Det finnes folk som ikke bryr seg med fakta. Et eksempel er Fremskrittspartiets Carl I. Hagen som ganske umiddelbart etter hendingen uttalte i et intervju i Aftenposten at om ikke alle muslimer var terrorister, så var "nesten alle terrorister muslimer". Det vakte oppstandelse at han kunne gjenta det han uttalte allerede i 2005, og som er beviselig feil. Venstremannen Svein Abrahamsen gikk da umiddelbart etterpå gjennom Europols statistikker, og fant at i perioden 2006–2010 stod ekstreme islamister for 0,4 prosent av terrorhandlingene i Europa, mens franske og spanske separatister stod for nesten 85 prosent. Amerikanske FBI's statistikk for perioden 1980–2005 viste at ekstreme islamister sto bak 9 prosent av slike handlinger. Hagens syn ble imøtegått blant annet av Aftenposten, men holdt Hagen på sitt og hevdet nå at han egentlig hadde tallene på verdensbasis i tankene. Abrahamsen finner imidlertid at i tiden 2006–2010 har under 30 prosent av angrepene på verdensbasis blitt utført av ekstreme islamister, og da er selvmordsbomberne i Irak og landminene i Afghanistan regnet med (<http://liberal.no/sveinabrahamsen/>). Abrahamsen demonstrerer hvordan den politiske ideologikritikken bør hvile på fakta, dokumentering og offentlig imøtegåelse av triksing med realitetene. Dokumentasjonen hans kan selvsagt diskuteres videre, han tar for eksempel ikke hensyn til tilfeller der myndighetene har avverget islamske terrorangrep. I alle fall, kunnskap er nå som før danningens første bud, og imøtegåelse med grunnlag i fakta er danningens første tjener.

Fakta trer fram i forståelsen som det vi allerede vet om et saks-kompleks. Men kunnskap er ofte ufullstendig og statistikk kan som kjent lyve. Hagens påstand om muslimsk terror ligger tett på den om snikislamisering av Norge. Den første påstanden kan, som Abraham-sen har vist, relativt lett imøtegås ved å henvise til fakta. Men den andre inngår i en videre diskusjon, der det står om sivilisasjonskonflikt, om muslimer som snakker med to tunger, og derfor om konspirasjon. Det gjør en forskjell. En ting er å sjekke fakta mot kildene, en annen ting å diskutere verdier mot kultur. Det siste krever brede tolkninger og historisk vett. Bakgrunnskulturen, den felles meningshorisonten, må tas i betraktning. Synspunkter på hva som er rimelig og rettfærdig

kan ikke utveksles uten en felles forståelse av de nasjonale og lokale tradisjonene, med de vaner, ritualer og tolkninger som ikke nødvendigvis står til diskusjon. Denne implisitte livsverden har allerede gitt oss vaner, metaforer og begreper som gjør individuelle fortolkninger mulig. Shabana Rehmans kritikk av kvinneundertrykkningen i det norsk-pakistanske miljøet gikk ut fra ideen om den enkeltes autonomi og universelle rett til å tenke høyt i det offentlige rom på vegne av seg selv og andre – Kants prinsipp om å tenke selv satt ut i livet. I dag er mange engasjert i en innvandringsdebatt som like mye avslører undertrykking i den norske kulturen, for eksempel gjennom diskrimineringen i arbeidslivet. Etter 22. juli opptrer fordømmene på den politiske arenaen som ideologi og retorisk manipulasjon – og folk har blitt oppmerksomme på det. De høyreekstreme bloggerne har i sitt bakvendte perspektiv til fulle minnet oss om at politikk er språk og at tale er handling. Argumentasjonens krav peker seg ut som et siviliserende moment i et flerkulturelt samfunn som er avhengig av at folk er enige, eventuelt om å være uenige.

Hvilke kriterier skal vi ha for saklighet? Jeg nevner i fleng: ta ballen og ikke mannen, legg standpunktet ditt åpent for kritikk, innrøm en påstand som er tilbakevist før du legger fram en annen for å holde fast på hovedstandpunktet (”Jeg mente egentlig ikke Europa, men verdensterroren), gå ikke fra en til alle (”Noen innvandrere er kjeltringer, derfor er all innvandring skadelig for Norge”), og ta konsekvensen av at slaget er tapt. Men den språklige vendingen går, som allerede antydnet hos Humboldt, ut over saklighetslæren i Næss’ forstand, altså som ren metode. En metode – det nye navnet er ”verktøy” – trenger å bli begrunnet ved noe annet enn seg selv, det kreves mer enn et pålegg fra skolemyndighetene og et forslag i læreplanen. Politikken allmenngyldighet går ut over lokal tradisjoner med ideen om at personlig autonomi går tvangsløst sammen med ansvar for fellesskapet. I den saklige diskusjonen er alle i prinsippet inkludert som deltakere, selv om den faktisk er begrenset av kultur, klasse, utdanning – og i noen tilfeller ren uflaks. Disse begrensningene har fått folk til å avskrive argumentasjon som et forsøk på å støpe folk i samme form, skapt av en elite og uttrykk for Vestens intellektuelle maktbrynde. Men så har vi altså folk som Rehman, som krever individuell uavhengighet for alle, og Abid Qayyum Raja, som klarte å samle hissige ungdom til politisk diskusjon i Litteraturhuset i Oslo etter voldelige demonstrasjoner mot den israelske ambassaden i 2009, og dermed introduserte dem til diskusjonen som en viktig del av demokratisk politisk praksis.

Jeg har foreslått at politisk danning må baseres på kunnskap og en saklig omgang med fakta ut fra regler som kan sammenfattes i en saklighetslære. Det som trengs er altså kunnskaper og ferdigheter til

å føre en samtale etter felles regler for rimelighet, kort sagt en metode eller framgangsmåte for å drive saksrettet problemløsning. Eksempler fra partipolitikken viser at saklighetskravet ofte står svakt for eksempel i valgkamper, og at spørsmål om det riktige og rettfærdige taper for det politisk hensiktsmessige. Riktignok bestemte politikerne tett opp under lokalvalgene høsten 2011 seg for å være ”snille” uten å måtte dempe motsetningene mellom partiene, kanskje en innrømmelse til at demokratiet må beskyttes, og at saklighet må trumfe hensiktsmessighet. Da har 22. juli overraskende nok vist seg å slå inn med krav om begrensninger i den politiske retorikken – så lenge det holder. Foreløpig viser velgermålinger at Fremskrittspartiet nå har tapt halvparten av sine velgere i forhold til samme tid i fjor.

Politisk danning både i og utenfor partipolitikken bør prøves mot et innhold som går ut over kunnskaper og ferdigheter. Det er her den såkalt pragmatisk-lingvistiske vendingen presenterer noe nytt, nemlig en analyse av det vi må forutsette når vi går inn i en saklig diskusjon. Det dreier seg om å klargjøre det underforståtte i våre talehandlinger, uten å falle tilbake på subjektive erfaringer og klokkestro på egne meninger eller på forskningsinstitutter og kommunikasjonseksperters, men på innsikt i dagligspråkets bindinger. Hvorfor undersøke disse bindingene, som ikke er lovens eller forskriftens? Det er først og fremst for å se hvordan et praktisk fellesskap, i dette tilfellet et fellesskap i språket, kan beskrives som danning. Vi kan, innenfor visse grenser, både trosse regler og erstatte dem med andre, det skjer denne høsten når folk protesterer i gatene mot ordninger som gir til dem som har og tar fra dem som ikke har. Vi kan også glemme utdaterte ferdigheter og erstatte dem med mer brukbare, og det har skjedd med introduksjonen av datamaskinen. Men nå skal det dreie seg om visse forutsetninger som må være til stede dersom vi overhodet skal kunne snakke om en moralsk diskusjon, og at uten disse forutsetningene ender vi i absurditeter. For å si det på en annen måte: noen forutsetninger kan oppfattes som normer som er konstitutive eller nødvendige forutsetninger for ”fornuftige” samtaler oss imellom. De kan avdekkes ved en filosofisk rekonstruksjon som minner om psykoanalysens minnearbeid, bare at her er det språkbruken som undersøkes.

Om å avdekke det selvfølgelige

Jürgen Habermas foreslår en slik rekonstruksjon av forutsetninger som allerede må være i sving når vi deltar i en diskusjon om riktig og galt. Jeg må forutsette a) at den andre forstår omtrent det samme med ordene vi bruker, at vi altså deler en tolkningshorisont og et rimelig

entydig vokabular, b) at den andre er tilregnelig, det vil si en selvstendig eller autonom person, en som altså snakker på vegne av seg selv, og c) er sannferdig og ikke snakker mot bedre vitende. Samtidig er disse normene åpenbare idealiseringer, i den forstand at vi ikke kan regne med diskusjoner der disse forutsetningene faktisk innfris; de opptrer med andre ord som kontrafaktiske (se vidare Eriksen & Weigård 1999). Normene er selvsagt ikke ment å være speiderguttregler som man kan kurses i. Å rekonstruere dem tjener tvert om til å avdekke – så å si på heideggersk vis – forutsetningene for en seriøs politisk diskusjon. Og nettopp her ligger innspillet til en politisk danning i rammen av vårt demokrati: at danning både impliserer normene og eksplisitt forholder seg til dem, og dermed åpner for den selvkritikk som vårt utdannings-system har vansker med å takle. På sett og vis bekreftes altså det jeg antydet i starten: at en viss kultur allerede for lengst har formet elevene og at det for ivrige dannelsesagenter ikke bare kan være snakk om kunnskaper, men også om å gjøre det innforståtte forståelig. Danning er ikke bare et innhold jeg bør tilegne meg, en framgangsmåte jeg bør bruke, eller et resultat jeg skal oppnå, men en refleksjon over det jeg allerede må underforstå for å delta i et opplyst politisk liv. Da kan vi begynne å snakke om politisk kompetanse.

Gunnar Skirbekk har framholdt at vi bør avvise den klassisk tyske bildungsidé om menneskets perfeksjon, og heller innse at vi er under en viss plikt til å realisere diskursive normer i visshet om at vi er feilbarlige. Om personlig autonomi i Kants betydning av å tenke selv sier han at det er ”eit spørsmål om gradualitet, ikke om perfeksjon” (Skirbekk 2009). Deltakere i seriøse diskusjoner må gjensidig erkjenne sin feilbarlighet og dermed akseptere en ”graduell autonomi som treng forbedring”. Kravet om å argumentere og ikke manipulere går da sammen med den gjensidige fordring å styrke den personlige autonomi. Ideen om personlig autonomi er konstitutiv i den forstand at uten denne forutsetningen, i punkt b) ovenfor, har vi nok en samtale av et eller annet slag, men ingen diskusjon mellom likeverdige parter. Ettersom ideen om autonomi foreskriver en oppgave som under menneskets feilbarlighet aldri helt kan realiseres, kan det bare være snakk om å nærme seg av et ideal som per definisjon ligger utenfor menneskets rekkevidde, og derfor må ha karakter av løfte, forventning eller håp, altså en utopi som virker innenfor et praktisk saklighetsregime. Habermas sier det slik: ”Poenget er at hvis vi ønsker å gå inn i en argumentasjon, må vi ta argumentasjonens forutsetninger som et *faktum* på tross av at de har et ideelt innhold som vi bare kan tilnærme oss i virkeligheten” (Habermas 2003 s 164, förf.:s övers.).

Hvis noen likevel vil realisere idealet politisk og gjøre utopien til virkelighet, åpner det for to kjente onder. Det minste er paternalismen

eller bedreviteriet som lar en autoritet, en leder eller elite, definere målet og bestemme veien dit for deg. Det største ondet er imidlertid å realisere det perfekt diskuterende demokrati, for det ender i meningsterror og den fiktive realiseringen av den totalitære stat. Det monstrøse ved Breiviks handlinger var å realisere det absolutt onde. Å tenke utopisk er ironisk i Rortys forstand: en tenkning som er skeptisk til sin egen idé. Men det kontrafaktiske er likevel ikke å se bort fra fakta eller sette virkeligheten på vent, men snarere å unngå en konkretisme som underverderer idealiseringenes plass i dagliglivet. Vi trenger ikke beslutte oss til å handle etter de ideale forutsetningene som virker i samtalene oss imellom. Idealisering er allerede i omløp i språket som tilnærminger og oppfordring til et fornuftig politisk levesett. De er praktiske motiver i det demokratiske stoffskiftet. De opererer i neste omgang som vaktposter og gir kriterier for å identifisere brudd på saklighetsnormene og dermed muligheten til å rette opp en forfeilet eller dysfunksjonell kommunikasjon. Vi kan kritisere den populistiske retorikken nettopp fordi den språklige refleksjon forteller noe om det vi allerede må forutsette for i neste omgang å kunne bedømme om noe er deliberasjon og ikke forkynnelse eller propaganda. Vi må forutsette idealiseringer, et "som om" som virker i saklige diskusjoner som hypoteser eller forventninger som ikke trengs å oppfylles, det er så vidt jeg kan se hemmeligheten ved Deweys undersøkelsesmetode.

Vel så interessant er observasjonen at i den grad jeg oppfatter meg selv som seriøs debattant, snakker jeg ikke bare for meg selv, men for alle. Men hvem er "alle"? Hvis jeg bestrider påstanden om at jorden ble skapt for 6000 år siden, forutsetter jeg samtidig at mine argumenter bør få tilslutning fra alle, også fra kreasjonistene – dersom de ser seg selv som deltakere i argumentasjonen. Men det at ideologen ikke aksepterer forutsetningene for den praktiske samtalesituasjonen, gjør at den ikke kan være universell i betydningen at den gjelder for alle. Noen synes å stille uten inngangsbillett, blant dem Anders Breivik. Til det kommer et videre aspekt, at kravet om universalitet jo må realiseres i praksis, altså i dagliglivets situasjoner og diskusjoner, for eksempel om ytringsfrihetens grenser og toleranse for "hate speech". Den motsetningen som her dukker opp mellom det ideale og det reale, ender i paradokset at det universelle standpunktet realiseres av noen personer i en bestemt kultur og i en spesifikk institusjon, nemlig diskursen. Da gjelder ikke standpunktet alle, men bare dem som er med i diskursen.

Gunnar Skirbekk svekker paradokset ved å dempe Habermas' formelle føringer og heller ta fatt i dagliglivet, ved å innføre tanken om menneskets biokroppslige eksistens, preget av sårbarhet og utilstrekkelighet (Skirbekk 2009). Han slår til lyd for et begrep om personlig

autonomi ikke som faktum og perfektjon, men som et pågående utkast eller prosjekt som er styrt av tankene om mer-eller-mindre og litt-etter-litt, og av forløpet fra det som er dårlig til det som er bedre. Viktig for dette dannelsingsprosjektet er ideen om å forbedre folks selvstendighet gjennom å verne dem mot personlige krenkelser – hele tankegangen lar han gå under navnet meliorisme, altså arbeidet for en stegvis begrensning av ondskap og grusomhet. Her dreier det seg ikke om himmelvendte idealer eller sterke formaliseringer, men om regulative ideer eller idealiseringer i sin pragmatiske og eksistensiell innbinding. Rehmans krav om å bli behandlet som et selvstendig og myndig individ og Rajas oppfordring til å snakke framfor å gå på barrikadene, introduserer implisitte gyldighetskrav og inkluderer alle som lar seg overbevise av verdier som vi holder høyt i et demokratisk samfunn. Demokratiske verdier ligger til grunn for den norske opplæringsloven. Formålet for norsk skole, slik det er formulert i lovens paragraf 1, inneholder idealiseringer blant annet om åndsfrihet, likeverd og solidaritet. Hvis vi tar disse verdiene på ordet, og ønsker å realisere dem i et bestemt sett av kvalifikasjoner, opptrer et nytt paradoks: formålsparagrafen kan ikke operasjonaliseres i konkrete læringsmål uten å oppheve seg selv som begrep. Grunnen er at verdier ikke kan utmyntes i kunnskaper og ferdigheter, men er idealiseringer vevd inn i språket og eksistensen. Dette paradokset er også danningens.

Argumentasjonen er på ett vis en usynlig institusjon: den har ingen adresse, ingen kontorer og intet budsjett. Den inneholder en formalisering av dagliglivets diskusjoner, er en modus eller praksis vi går inn og ut av når politisk meninger og målsettinger kommer i konflikt og krav om begrunnelse settes fram. Diskursen kan generelt gjelde grensene for ytringsfriheten, markedet, eller statens inngripen i privatsfæren, men også mer spesielt når universitetsfolk protesterer mot at resultatene i deres forskning blir feilaktig presentert av departementet som oppdragsgiver, eller lærerne protesterer mot det økende testregimet i skolen. La meg oppsummere noen mulige pedagogiske vinninger av en deliberativ praksis. Elevene lærer å forholde seg spørrende, å se påstander som hypoteser som må prøves i diskusjonen, og å se resultatet av argumentasjonen som foreløpige og åpne for videre diskusjoner. Argumentasjon krever ferdigheter i å legge fram et problem, ta fatt i vesentlige aspekter, trekke videre sammenhenger, formulere sitt standpunkt, arbeide mot en mulig enighet, respektere den andres rett til å være uenig, og akseptere det bedre argument selv om det betyr å gi opp sin kjæreste overbevisning. Konflikt er ikke nødvendigvis et onde. I beste fall vil en diskusjon om skolens mål og mening ikke bare bedre folks evne til å begrunne standpunkter, den kan også skape den tillit som kommer av at folk anerkjenner hverandre som ansvarsfulle

borgere og redelige debattanter. Det er noen av egenskapene som går inn i det Habermas kaller demokratisk menings- og viljesdanning. Argumentasjonen har sine begrensninger. Men den åpner for dømmekraften og for å tenke selv, og den disiplinere tankegangen uten å sette verden i resultat. Demokratiet er et uferdig prosjekt.

Referanser

- Dewey, John (1997): *How We Think*. New York: Dover Publications, første utgave 1910.
- Dewey, John (1927): *The Public and Its Problems*. Chicago: Swallow Press.
- Elster, Jon red. (1999): *Deliberative Democracy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eriksen, Erik Oddvar & Weigård, Jarle (1999): *Kommunikativ handling og deliberativt demokrati*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Habermas, Jürgen (1993): *Justification and Application. Remarks on Discourse Ethics*. Cambridge: Mass.. MIT Press.
- Humboldt, Wilhelm von (1827/1963): *Ueber den Dualis*. Werke, Band 3, Stuttgart: Cotta.
- Kronman, Anthony (2007): *Education's Ends – Why our Colleges and Universities Have Given up the Meaning of Life*. New Haven London: Yale University Press.
- Nussbaum, Martha (2010): *Not for Profit, Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- Næss, Arne (1975): *En del elementære logiske emner*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Peters, Richard. S.: Education as initiation. I Archambault, R.D. red. (1972): *Philosophical Analysis and Education*. London: Routledge & Kegan Paul. Også i Peters, Richard (1973): *Authority, Responsibility and Education*. London and New York: Allen and Unwin.
- Rorty, Richard (1989): Education as socialization and as individualization. Ursprungligen publicerad som "Education without dogma" i *Dissent* Spring 1989, s 198–204. Senare publicerad i *Philosophy and Social Hope*, s 114–126.
- Rorty, Richard (1999): *Philosophy and Social Hope*. London New York: Penguin.
- Skirbekk, Gunnar (2009): *Rasjonalitet og modernitet. Essays i filosofisk pragmatikk*. Oslo: Universitetsforlaget.

