

S M Å S A M F U N N E T S
S O S I A L I S E R I N G S -
P O T E N S I A L E .

av

Edm. Edvardsen

TROMSØ 1977.

"En Kameel og et Æsel reiste engang til-
sammen og kom til Bredden af en stor Flod.
Kameelen vadede først ud, og da den var
kommen til Midten af Floden, naaene Vandet
op til dens Bug. Den raabte nu til Æselet:
kom kun; thi Vandet er ikke høiere end til
Bugen. Æselet svarede: Du har ret; men
fra din Bug til min er en Afstand: Et Vand
som er nær ved din Bug, vilde gaae
over min Ryg."

(L.N.Boisen (red.): Østerlandske Blomster.
Kiøbenhavn 1834 (s.82)).

FORORD.

Opprinnelig hadde jeg planer om å skrive en annen hovedoppgave. Det skulle være en empirisk oppgave som skulle handle om (formelle/uformelle) kommunikasjons-forhold mellom skole og heim/lokalmiljø/skolekrets. Blant annet ville jeg måtte foreta sosiale nettverks-analyser og drive deltakende observasjon i skolemiljøer og lokalsamfunn. Hensikten ville bl.a. være å lete etter informasjons-flyt, informasjons-kontroll og gjensidige skjematiseringer mellom omgivelser og skole, og videre se dette i relasjon til (materielle/immaterielle) miljø-kjennetegn.

Til dette arbeidet behøvde jeg formelle adganger (til data-kilder) fra lokale og (viste det seg) sentrale byråkratier. Disse var så sene i vendingen at jeg måtte gi dem opp i første omgang og (delvis) legge om planene med hovedoppgaven.

Slik den foreligger nå, er den i stor grad (direkte) basert på litteratur-studier og (mer indirekte) på perspektivrike forelesninger og diskusjoner ved Institutt for Samfunnsvitenskap ved Universitetet i Tromsø. Ikke minst folkene på skole-forskningsgruppa skal nevnes i denne forbindelse, spesielt Asle Høgmo (udogmatisk veileder) og Jens-Ivar Nergård (medarbeider i flere år.)

Hansnes, august 1977.

Edm. Edvardson

Edm. Edvardson

INNHold.

Innledning	s. 7
DEL I. PERSON-ORIENTERT OG DEL-ORIENTERT INTERAKSJON	s. 14
1.0 Begrepet om rolle-distansse	s. 14
1.1 Tilskuer-oppsplitting (audiens-segregrering)	s. 17
1.2 Rolle-distanseringens hensikt	s. 19
2.0 Språket som redskap og blindvei	s. 20
3.0 Person-orientering og del-orientering	s. 22
4.0 Mennesket som genuint kreativt og moralsk vesen	s. 25
DEL II. MORALSK KOMPETANSE	s. 30
1.0 Innledning	s. 30
2.0 Det kategoriske imperativ	s. 32
3.0 Moralsk kompetanse og person-orientering	s. 38
4.0 Sosialisering til moralsk subjekt	s. 40
4.1 Innledning	s. 40
4.2 Faser i moralsk utvikling	s. 42
4.3 Symmetri - asymmetri	s. 44
4.4 Identitet	s. 47
DEL III. SAMHANDLINGS-ANALYSER	s. 53
1.0 Innledning	s. 53
2.0 PPT-sentrene og skolen	s. 55
3.0 "Jenta i drabantbyen"(I)	s. 61
4.0 "Jenta med arret"(II)	s. 64
5.0 "Jenta som hadde mens"(III)	s. 67
6.0 "Gutten som nektet å skrive stil"(IV)	s. 69
7.0 "Gutten som fristet øvrigheten"(V)	s. 73
8.0 Analyse av de fem historiene	s. 75
8.1 Anonymt vs. opplevd fellesskap	s. 76
8.2 Skjematiseringer (tro vs. viten)	s. 77

8.3 Sosiale nettverk	s.	78
8.4 Blikk og øyeblikk	s.	79
8.5 Oppsummering	s.	81
9.0 En skoleaksjon	s.	81

DEL IV. BEGREPENE OM LOKALSAMFUNN, GRUPPER OG SOSIALE

NETTVERK	s.	84
1.0 Lokalsamfunn	s.	84
1.1 Byer og community	s.	88
1.2 Lokale samfunn	s.	89
2.0 Grupper	s.	92
3.0 Sosiale nettverk	s.	94
3.1 Forutsetninger for utveksling av im- materielle goder	s.	98
4.0 Oppsummering	s.	100

DEL V. MOBILITET..... s. 105

1.0 Innledning	s.	105
2.0 Noen statistiske mobilitets-bilder	s.	106
3.0 "Han som ville begynne på nytt".....	s.	111
4.0 "Hus I"	s.	113
5.0 "Skritt-lengde"	s.	116
6.0 "Olje-sjeiken".....	s.	118
7.0 Mobilitets-konsekvenser	s.	119
7.1 Kognitiv mobilitet	s.	123
7.2 Mot-tendenser	s.	125
8.0 Oppsummering	s.	126

DEL VI. MATERIELL, TEKNOLOGI OG SOSIALE RELASJONER ... s. 129

1.0 Innledning	s.	129
2.0 Materieell og sosial verdi-skaping	s.	129
2.1 Språk	s.	131
3.0 Materiellets og teknologiens sosiale "vedheng"	s.	133
3.1 Markedet	s.	135
3.2 Teknologi-valg	s.	137
3.3 "... over til EDB"	s.	139
3.4 Reise-kommunikasjon og kommunikasjon under reisen	s.	141

DEL VII. ET "GLOBALT" LOKALT SMÅSAMFUNN	s. 144
1.0 Innledning	s. 144
2.0 Både småsamfunns-borger og verdens-borger ..	s. 149
2.1 Småsamfunnets sosialisering-potensiale	s. 152
2.2 Et kontekst-mangfoldig, men oversiktlig sosialt miljø	s. 156
2.3 Individuell og kollektiv autonomi	s. 158
3.0 Småsamfunns-teknologi	s. 160
DEL VIII. SKOLEN	s. 165
1.0 Innledning	s. 165
2.0 Mobbing	s. 165
3.0 Motivering	s. 170
4.0 (Lokal-)samfunnsfag og pedagogisk miljø	s. 173
Litteratur	s. 180

LISTE OVER FIGURER OG TABELLER.

Figur 1. Forholdet mellom hel person og del-person.....	s. 56
Figur 2. PPTs arbeidsperspektiv	s. 60
Figur 3. Flytting pr. 1000 innbyggere etter alder. 1966-1970	s. 107
Figur 4. Befolkningsprofil i drabantby (Kroken/Tromsø pr. 1/1 - 1974)	s. 108
Tabell I. Innenlandske flyttinger (Norge)	s. 106
Tabell II. Personer, etter om de var på ferietur i 1969 - 1970, gruppert etter alder og husholdningsinntekt	s. 109
Tabell III. Personer i ulike aldergrupper og personer méd ulik utdanning, etter om de så minst ett fjernsynsprogram på bestemte dager i februar 1969, 1971 og 1973	s. 110

INNLEDNING.

Denne hovedoppgaven innen samfunnsvitenskap/skoleforskning følger ingen vanlig oppskrift med teoridel, metode-kapittel, empiri-presentasjon og noen siders drøfting til slutt. Oppgaven må heller leses og kritiseres som et forsøk fra forfatterens side på å etablere en referanseramme for (primært pedagogisk) praksis.^{x)} Slik sett er oppgaven et oppsummering og videre-tenkning av universitetsstudiet, som både sprang ut av og i forfatterens øyne er en forberedelse på praksis-teori-praksis. Dette arbeidet i åtte deler er derfor ikke en eller annen slags "nøytral" vitenskapelig undersøkelse, den er heller et "eksistensielt uttrykk", den er nær sagt som livet selv en halv-systematisk, engasjert (og forhåpentligvis udogmatisk) verdensfortolkning, og som sådan bl.a. et innlegg i en pedagogisk diskusjon.

Oppgaven er begreps-(evt. kode-)etablerende og sosialiseringsteoretisk. Det er sosialisering til moralsk subjekt som er dens viktigste tema, og hensikten er i tråd med dette å levere momenter til en forestilling om adekvat sosialiseringstilstand. Men for å komme så langt, må vi i kapitlenes løp ta flere omveier.

Diskusjonen hviler tungt på (primært) to forbundne begreper som leseren allerede i del I vil støte på og som vil ligge i vannskorpen også i de øvrige delene. Dette er begrepene om person-orientering (helhets-orientering) og del-orientering (rolle-orientering). Begrepene er tenkt å gi en sterkt poengtert karakteristikk av den forståelses-horisont som menneskelig adferd (også ens egen) forståes ut fra. Vi kan si at begrepene angir ytterpunkter for dermed å skape "omgivelser" eller orienteringspunkter for virkeligheten: vi kan først vite hvor vi står og kan først bevege oss (dvs. vi er først orienterings-dyktige) når vi har begreper om annetsteds og det "uvirkelige". Det "uvirkelige", eller det uvirkeliggjorte spiller nettopp en

x) Vi har tidligere i studiet vært med på å skrive to såkalte empiriske oppgaver, en mellomfags-oppgave og en cand.mag.-oppgave.

viktig rolle på de følgende sider. Når vi bruker begrepene om person- og del-orientering for å karakterisere virkelig samhandling (på person-nivå såvel som på gruppe- og samfunnsnivå), er det snakk om tendens, om tyngde-fordeling, dvs. i hvilken retning det peker.

Det peker etter vårt syn i riktig retning dersom vi som samhandlere tenderer mot å forstå personers adferd som uttrykk både for omgivelsene (sosio-materielle), men også for enkelt-individets særegne operering på disse omgivelser. Dette kaller vi person-orientert forståelse. Men person-orientering dreier seg ikke bare om å forstå adferd som eksistensielle uttrykk. Å forstå den andres adferd er ikke det samme som å godta rubb og rake av denne adferd. All adferd, eller ethvert eksistensielt uttrykk, er i prinsippet diskutabelt: det er respekten for den andre som krever forståelse som ytelse fra oss og legitimering som ytelse fra han. Et viktig argument for legitimasjons-kravet er kort og greit følgende: befolkningens utallige eksistensielle uttrykk hoper seg opp, eller føyer seg sammen i aggregater som vil foreligge som samfunns-premisser for enhver i neste runde. Derfor vil enkelthandlinger og aggregater måtte vurderes i ett, og dette gjelder enten vi ønsker å forandre eller holde vedlike.

En diskusjon om handlingers/handlingsreglers universaliserbarhet vil være, slik vi forstår det, en diskusjon om handlingers forhold til aggregater (virkelige eller ønskede). Person-orientert interaksjon impliserer ifølge vår bestemmelse derfor både forståelse av spesifikke eksistens-vilkår og diskusjon om de eksistensielle uttrykks forhold til aggregater. I del-orientert samhandling derimot er aktørene forenklet sagt ikke opptatt av noen av delene. Her er det bare snakk om å maksimere "egne" verdier/målsettinger, og enhver handling kan sees som uttrykk for dette. Påvisninger av forbindelser mellom aggregater og enkelthandlinger vil i det del-orienterte samfunnet derfor lett bli oppfattet som personlige angrep eller angrep på privatlivets fred. Dette er en følge av at man ikke øyner forbindelsene

mellom individ og samfunn (aggregat-forhold) eller at man bare ser en ensidig samfunns-påvirkning (mekanisk forhold).

En forutsetning for person-orientert eller helhets-orientert samhandling er nå at samhandlingen befolkes av moralske subjekter. Deltakerne må være universaliserings-kompetente. Hva dette innebærer prøver vi å gjøre rede for i del II. Universaliserings-kompetansen, dvs. evnen til å skimte hensynet til enhver i egne (eller sam-handleres) gjøremål (eller skimte at aggregatene i en viss forstand allerede finnes i enkelthandlinger), er ikke en medfødt kompetanse, men et sosielt tilegnet vesens-kjennetegn ved mennesket. Dette betyr at kompetansen ligger innen rekkevidde, men at den ikke er garantert. Sosialiserings-miljøene viser seg nok engang å være av grunnleggende betydning for om vi skal ane kloden som rund eller flat, om tanken skal rekke ut over, og dermed kunne se tilbake på, den her-og-nå-provins hvor vi (nødvendigvis) må gjennomføre vår hverdag.

At vår her-og-nå-verden har en lokal basis burde gå fram bl.a. av delene IV til VI. Vår deltakelse som verdens-borgere foregår direkte i forhold til noen få mennesker og bare i forhold til fragmenter av verdens-materiellet. Å være verdens-borger er heller å være lokalsamfunns-borger enn å ha hele kloden (i fysisk forstand) som operasjonsfelt. Det kritiske problemet blir derfor egenskapene ved det lokale samfunn hvor vi skal sosialiseres til verdens-borgere og hvor vår moralske kompetanse skal få virkemuligheter. I den sjuende og nest siste delen diskuterer vi disse spørsmålene gjennom å formulere et (utopisk) begrep om et globalt og oversiktlig småsamfunn.

Før vi er kommet så langt har vi i delene V og VI prøvd å peile inn noen sentrale utviklingstrekk ved det eksisterende samfunnet. Vi har valgt å konsentrere oss om to forbundne trekk (ved dette samfunnet) som begge peker vekk fra vårt småsamfunns-ideal, nemlig mobiliteten (i vid betydning) og storskala-teknologisering. Vi argumenterer ikke dermed for at småsamfunns-

idealet fantes realisert i fortiden, men heller for at det ikke synes å ligge i forlengelsen av den nåtidige samfunnsutvikling. Likevel prøver vi å vise, spesielt i teknologi-kapitlet, at der utvilsomt er viktige positive lærdommer å hente i fortiden. Det vil idag ifølge våre hentydninger med andre ord være progressivt å kaste gjentatte blikk bakover skulderen.

På tross av de mange (etter våre begreper nødvendige) omveier regner vi oppgaven for sosialiseringsteoretisk. To av delene, den tredje og den åttende og avsluttende, dreier seg eksplisitt om skole. I den tredje delen satser vi på å markere enkelte trekk ved skolen hvor vi finner anvendelse for begrepene om person- og del-orientering. Det gjør vi også i del VIII, men her kommer noe i tillegg: hvordan kan vi, gjennom en delvis omforming av skolebegrepet, prøve å overskride her-og-nå-situasjonen?

I denne forbindelse vil vi allerede i innledningen forberede leseren på et begrep som sammen med begrepene om person- og del-orientering er grunnleggende i oppgaven, nemlig E. Goffmans begrep om rolle-distanse. For Goffman er dette et analytisk redskap til bruk for sosiologen i rolle-analyser. For oss er det i tillegg et fruktbart begrep for samhandlere til bruk i hverdagen. Begrepet betegner de former for rolle-adferd hvor aktører kommuniserer distanse (ikke-identitet) i forhold til den for rollen typiske rolle-utførelse: distanseringen viser i rollen til forhold/premisser utenfor den. Vi interesserer oss ikke for å finne fram til den evt. presise anvendelse Goffman gjør av begrepet i sine analyser. I vår forståelse betegner det rolle-adferd hvor personer gir seg til kjenne som noe mer enn det den strenge situasjons-definisjon tillater: i distanseringen ligger individets helhetlig baserte "svar" på situasjonens forventning eller nåløye. Når vi rammes i situasjonene, rammes vi som hele personer, og i distanseringen viser vi at vi tumler med problemet. Distansering innebærer m.a.o. budskap. I det del-orienterte miljø har ikke slike budskap tilhørere.

J.Ruesch^{x)} skriver om rolle og kode: "Det vi kaller rolle er ganske enkelt en kode som indikerer på hvilken måte et budskap til en selv og andre må tolkes." Vårt poeng er nå at den samme rolle kan forbindes med høyst forskjellige koder. Vi diskuterer i ekstremer og stiller derfor opp person-orientert kode (eller rolle-samhandling) i kontrast til del-orientert kode (eller rolle-samhandling). Nøkkelordene er i det første tilfellet inklusion (av tilsynelatende irrelevant informasjon) og i det andre eksklusjon. I den helhets-orienterte samhandling (kode) er det et påtrengende og seriøst problem å arbeide med en forståelse av rolle-distansering, her sees rolle-distansering som meningsfullt symptom. I den del-orienterte samhandling (kode) finnes derimot ferdige skjemaer for oppbevaring av distansering, her får merkelappene karakter av egenskaper ved folk^{xx)}, distanseringsbudskapene går til grunne fordi de ikke gis status av meningsytring.

Følgende skal bemerkes for å unngå misforståelser. Vi argumenterer ikke for at vi kan klare oss uten skjematiseringer eller kategorisering av adferd. Vi argumenterer for å forstå merkelapper som merkelapper, for at skjematisering er hjelpemidler for forståelse, de er ikke punktum finale, men de har noe foreløpig ved seg, på samme måte som tegnet punktum i følgende strofe:

Punktum
er ein analytisk reidskap.
Mista vi punktum
stod vi sjølve fast.
Med punktum
kan vi bevege oss.^{xxx)}

-
- x) J.Ruesch: Communication and mental illness, i Bateson/Ruesch: Communication - the social matrix of psychiatry. (The Norton Library, New York 1968).
- xx) Ruesch (op.cit., s.60) nevner at man ved en merkelapp som "Johnny is a liar" plasserer Johnny i en kategori: i verste fall danner engangsforeteelsen grunnlag for generalisering, den kan lett komme til å gjelde potensiell adferd, den impliserer at Johnny vil lyge igjen og at han stort sett lyger.
- xxx) (e.e. 27/12-76)

I del-orientert samhandling (f.eks. i skolen) er der liten bevegelse, tanken blir værende i kategorien. Person-orientert forståelse (eller avskjematiserende forståelse) vinnes gjennom en serie foreløpige skjematiskeringer: dialog kan defineres som gjensidig fordoms-prøving.

Leseren vil i denne oppgaven støte på flere sekvenser hvor framstillingsformen bevisst er endret fra en mer faglig til en mer litterær uttrykksmåte. (Tydeligst kommer dette til syne i del III, (3.0, 4.0, 5.0, 6.0, 7.0) del V (3.0, 4.0, 5.0, 6.0) og del VI (3.4, 3.5). Dette er gjort for om mulig å nå leseren gjennom to "kanaler". Men poenget er også av generell karakter og skal derfor omtales noe nærmere, bl.a. fordi det viser til overskridelses-diskusjonen i del VIII og til problemene med koder og formidling. Vi skal få hjelp av J. Ruesch (op.cit.) i denne redegjørelsen:

"Det sentrale psykoterapeutiske problem kan formuleres som følger: hvordan kan det skje at det gjennom utveksling av budskaper mellom to personer med forskjellige kode- og vurderings-systemer, kan oppstå en forandring i disse systemer hos enten den ene eller hos begge personer? Problemet er paradoksalt idet et individ i en gitt situasjon bare kan sende og motta budskaper som er passende strukturert for individets kommunikasjonssystem slik det eksisterer i øyeblikket. Alle andre budskaper må antas å forbli enten uoppfattet, ikke-intelligible eller misforståtte." (s.82).

Ruesch synes å mene at kode-modifikasjon har størst sjanse for å lykkes (el. at kode-tvungen virker minimalt) dersom oppklaringsmulighetene er maksimale, og det vil være tilfelle i person-person-kontakten hvor man både kan spille på verbale og ikke-verbale (kroppslige) uttrykksmidler. Kode-tvungen vil følgelig være størst, og mulighetene for modifikasjon minst, i indirekte budskaps-forsendelse, f.eks. i skriftlig formidling.

Men selv i skriftlig formidling vil vi kunne snakke om mangfold i avsender-kanaler. Ved å variere språkbruken, kan man nå for-

skjellige lesere eller også forskjellige "ører" hos samme leser. Det er dette vi gjør et slags forsøk på i denne oppgaven ved vekselvis å hviske noe i leserens "litterære øre" og noe i hans faglige. Hvis innsigelsen mot denne framgangsmåten (som vi ikke har drevet så langt som vi opprinnelig hadde planer om) skulle være at vi dermed blander sammen hummer (fag) og kanari (litteratur), så vil innsigelsen være rettet mot den helhets-kode som denne oppgaven argumenterer for er den adekvate kode for et menneskelig og politisert samfunn. Vi vil da svare at både hummerens og kanariens øye i en eller annen forstand leder til en og den samme virkelighet.

Kode-endring kan både gå på å vide ut (inkludere) og snevre inn (ekskludere) i forhold til et gitt utgangspunkt. For et spesielt og strengt avgrenset faglig formål kan det være nødvendig å snevre inn, å utelukke. Vår hensikt her er å lukke inn, fordi sosialisering i hovedsak dreier seg om hva vi kan kalle rom-utvidelse og rom-innskrenkning. Den pedagogiske oppgaven i (og utenfor) skolen vil bl.a. bestå i å legge til rette for rom-utvidelse. Hvert individs utvikling, dets biografi-produksjon, foregår gjennom rom-utvidelse og -tillukning. Det er når rommet åpnes at problemer oppstår og krever oppmerksomhet. Etterhvert som rommet åpnes "foran", lukkes det til "bak": det er det som foregår ved fronten som er bestemmende for hva vi tar med oss bakfra, og også omvendt det vi tar med oss bakfra som er avgjørende for hva vi persiperer og forsøker å fastholde av det vi ser foran oss. Slik, antar vi i runde vendinger, er dialektikken mellom fillukning og utvidelse av verdens-rom.

Oppgavens spede forsøk på integrering av fag og litteratur har også et annet sikte. Fordi den ikke er en i vanlig forstand empirisk undersøkelse, prøver vi likevel å "samle" data (i lese-øyeblikket) ved å involvere leseren i (forhåpentligvis gjenkjennbare) litterært formidlete eksistens-problematiske situasjoner av typen skole-situasjonene i del III og mobilitets-bildene i del V.

DEL I. PERSON-ORIENTERT OG DEL-ORIENTERT INTERAKSJON.

1.0 Begrepet om rolle-distanse.

Vi kan tenke oss to utgaver av rolle-begrepet. I den ene tolkningen har individet albuerom når det beveger seg i rollen. I den andre tolkningen er rollen surret om individet som et tvangsbelte. Det sistnevnte bildet av forholdet mellom rolle og individ er nær i slekt med struktur-funksjoalistisk tenke- og analyse-måte. Denne tenkemåte kan karakteriseres ved sin ikke-fleksible og statiske forståelse av samhandling. Følgelig har den problemer med å forklare sosial endring og dermed, som bl.a. Cohen¹⁾ har vist, sosial stabilitet.

G.A.Banck²⁾ viser f.eks. til Eisenstadts utsagn om rollen som "det viktigste "møtepunkt" mellom individuell adferd og samfunnsmessige funksjoner." Også Dahrendorfs "homo sociologicus" er uttrykk for et rolle-begrep uten manøvrerings- eller albuerom:

"Innen hans system oppfører individet seg som om det totalt oppfyller de rolle-forventninger som er tillagt dets sosiale posisjon. Roller er tildelt individet av Samfunnet og Samfunnet er i stand til, gjennom bruk av negative og positive sanksjoner, å påtvinge individet disse forventninger."³⁾

Et slikt rolle-begrep svarer til homo sociologicus og kan, mener Banck, være nyttig til samfunnsanalyse hvor utgangspunktet for analysen ikke er individer og individ-par, men sosiale enheter som (større) grupper og kategorier. Til sosiale nettverksanalyser derimot, må man ha til rådighet et rolle-begrep som gir aktørene albuerom og som svarer til hva vi kan kalle "homo manipulus", dvs. som gir forskeren mulighet til å forstå aktørenes "manipulering med (command over) eksisterende fordeler og ressurser."⁴⁾

1) P.S.Cohen: Modern Social Theory, Heinemann - London 1973.

2) G.A.Banck: Network analysis and social theory, i Network analysis - studies in human interaction, ed. Boissevain/Mitchell, Mouton • The Hague • Paris 1973.

3) Banck, op.cit. s.42-43.

4) Se Banck, op.cit. s.42-43.

I sin bok "Encounters"⁵⁾, hvor Goffman bl.a. utvikler sitt begrep om rolle-distanse, foretar han en opprydding i bruken av rollebegrepet. Han prøver å unngå et rollebegrep der menneskets situasjon framstår som (fullstendig) determinert og fatal.

"Det er," skriver Goffman (og minner her om Eisenstadt), "gjennom rollene at samfunnets oppgaver tildeles (individene) og likeens i forbindelse med rollene at arrangementer blir gjort for å få de samfunnsmessige oppgavene utført."⁶⁾

Goffman omtaler videre rollen som den fundamentale sosialiseringsenhet. Av dette skulle følge at det er gjennom rollene at individene lærer seg samfunnet og internaliserer samfunnets verdier og adferdskrav. Men det betyr ikke, ifølge vår foreløpige tolkning av Goffman, at individene kommer til å utføre rolleoppgavene til punkt og prikke.

Vi oppfatter Goffmans utlegning på denne måten: Enhver rolle er definert ved visse normative eller typiske adferdskrav, og til denne rollen svarer et "selv" som står til rådighet for ethvert individ som befolker rollen. Goffmans poeng er nå at aktøren, idet han utøver rollen, ikke behøver, selv om det forventes av han, å bli ett med den i den betydning at hans øvrige tilværelse holdes helt utenfor mens rollen spilles. Ved hjelp av begrepet om rolle-distanse er Goffman i stand til å vise hvordan aktøren, nær sagt fra øyeblikk til øyeblikk og ved forskjellige tegn, deltar i utførelsen av rolleoppgavene, men samtidig distanserer seg fra de forventninger som rollen stiller. Og aktøren distanserer seg fra rollens "selv" bl.a. ved glimtvis å trekke inn/åpne for eller vise fram sine øvrige livstilknytninger:

"... det er argumentert for at aktøren må bli forstått som en som organiserer sin situasjonsbestemte adferd i relasjon

5) E. Goffman: Encounters - two studies in the sociology of interaction. Bobbs-Merrill - New York 1961.

6) Goffman, op.cit., s.87.

til situasjonsbestemte roller, men mens han gjør dette, kan han ta i bruk ethvert tilgjengelig middel for å introdusere en viss avstand (margin of freedom) mellom seg selv og rollens selv."⁷⁾

Denne tolkningen av Goffman viser seg, så langt, å samsvare med en tolkning som dansken Bent Ølgaard⁸⁾ har gjort. Ølgaard skriver bl.a.:

"Goffman kritiserer den traditionelle rolleanalyse for fatalisme og determinisme; dens anliggender er ikke individet som sådant, men kun den del af individet, der udfører det bundt aktivitet, som det er forpligtet af ved at gå ind i et system eller mønster. Systemet bruger kun en del af individet, og hvad han gør andre steder og til andre tider, er uden interesse for rolleanalysen. Individet forsvinder ved at blive skåret op i små bidder (rolle-segregation.) Nå er det så Goffmans hensigt, at indføre ego'et i sociologien igen, at indføre individet som helhed i den sociologiske analyse igen, og Goffmans eget rolle-begreb, rolledistance, skal være redskabet til dette." (understrekn.: e.e.)⁹⁾

Goffman har utviklet sitt rolledistanse-begrep etter nøye observasjon av aktørers rolle-utførelse i situasjonsbestemte aktivitetssystemer. Et av hans eksempler er en kirurgisk operasjon.

Nå ville det være nokså nytteløst for aktører å distansere seg fra roller¹⁰⁾ dersom det måtte sitte en skarpsindig Goffman i et hjørne og se hva som foregikk. Altså må også den delen av aktørers rolle-utførelse som indikerer rolle-distansering være myntet på de andre deltakerne i situasjonen. Derfor: når aktører

7) Goffman, op.cit., s.133.

8) Bent Ølgaard: Når mennesker mødes, i B. Gregersen (red.): Om Goffman. Hans Reitzel. København 1975.

9) Ølgaard, op.cit., s.51.

i situasjonen oppretter avstand til rollen ved å uttrykke at de også har andre jern i ilden, må dette betraktes som en informasjon til samhandlings-partene om at "det er ting utenfor denne situasjonen som også må trekkes inn dersom min adferd her skal bli forståelig."

1.1 Tilskuer-oppsplitting (audiense-segregrering.)

Ford, Young & Box¹⁰⁾ anvender rolledistanse-begrepet på en interessant, men diskutabel måte. Deres hypotese er at rolle-distansering er en dyktighet, og dyktigheten fordeler seg klassemessig slik at middelklassebarn er dyktige, mens arbeiderklassebarn er udyktige i rolle-distansering. Vi skal ikke her ta opp spørsmålet om klassemessig fordeling av slik dyktighet, men oppholde oss et øyeblikk ved selve dyktigheten. Den som er udyktig i å distansere seg fra rollen kan rimeligvis antas å oppfatte samfunnet som fastlagt: han tilpasser seg uten å kny enhver rolle og overtar uten spørsmål det ferdige rolle-selv eller den uniform som venter han i rollen. Han er et eksemplar av arten homo sociologicus. På denne måten er han en ubevisst vedlikeholder av det eksisterende samfunn og regime. Den dyktige rolle-distanserer derimot, ser ikke på samfunnet som ferdig redigert. Han ser det, innbefattet rollene, som et løst antydnet skuespill. Han er i, og oppfatter seg å være i, en funksjonell autonom posisjon, dvs. han tenker i handlingsalternativer:

"Bare det individ som innehar denne dramaturgiske dyktighet (dvs. som ikke er programmert av roller, men kan spille på dem: e.e.), er i stand til å skape struktur: bare han kan erfare friheten som stammer fra utnyttelse av en funksjonell autonom situasjon."¹¹⁾

Å være dyktig i rolle-distansering vil med andre ord si å kunne forholde seg til, og påvirke, den definisjon av ens selv som omgivelsene i enhver situasjon legger opp til. Det vil ifølge Goffman si å drive inntrykks-kontroll, vel vitende om alternative presentasjonsmuligheter. Å være mindre dyktig i rolle-

10) Ford, Young & Box: Functional autonomy, role distance and social class, i *School and society*. Routledge & Keagan. London 1971.

11) Ford, Young & Box, op.cit., s. 71.

distansering vil i det minste si å presentere seg som uvel eller mistilpass i rolle-situasjonen, uten å kunne tematisere problemet verken for seg selv eller andre. Det er ikke minst denne sist nevnte type rolle-distansererere vi finner i skolen, noe vi skal komme tilbake til.

Vi erklærer oss enige med Ford, Young & Box i at den som har internalisert et alternativt-løst samfunnssyn, en ikke-reflekterende homo sociologicus, er i en fastlåst stilling. Men vi er, av grunner som vi etterhvert skal redegjøre for, ikke uten videre med på å overlate initiativet til dyktige rolle-distansererere, eller struktur-skapere, på jakt etter eget beste. Og vi stiller oss ytterst skeptisk til Ford, Young & Box (samt Goffman) når de skriver:

"Når et individ spiller de fleste av sine roller overfor den samme audiens, blir individet helt og holdent avhengig av disse tilskuerne, fordi de alene kan definere han. Det er bare når individets roller spilles overfor vekslende og forskjellige audienser at aktøren kan "si" til en audiens-gruppe: "jeg er ikke bare det dere tror jeg er, jeg er også noe annet." Når de vekslende roller, som konstituerer aktørens hele selv, spilles ut foran mange forskjellige tilskuer-grupper, dvs. når der er funksjonell autonomi i sosialt liv, da er det alltid mulig å bruke rolle-distanseringens teknikker som midler for tilbaketrekking fra ett selv til et annet."¹²⁾
(understrekn.: e.e.)

Ford, Young & Box setter som vi ser tilskuer-øppsplitting som vilkår for rolle-distansering. En rolle-distanserende aktør vil m.a.o. være best stillt om han har like mange forskjellige publikum som han har roller, og videre at publikums-gruppene ikke har informasjonskanaler seg imellom. Aktøren ville være best tjent med at han var utenfor alle andres og bare underlagt egen vurdering og kontroll. Som vi senere skal se, rører

12) Ford, Young & Box, op.cit., s.70.

vi her ved et viktig moralsk problem som angår spørsmålet om privat i motsetning til intersubjektivt kontrollert adferd.

1.2 Rolle-distanseringens hensikt.

En annen og ikke mindre viktig konsekvens av Ford, Young & Box's anvendelse av begrepet om rolledistanse kommer til syne dersom vi spør etter hensikten med aktørens distansering (enten over- eller underspilling av rollen.) Vi har allerede pekt på at det i selve distanseringen ligger en informasjon til andre deltakere i situasjonen: "nå distanserer X seg." Men dette er det, såvidt vi kan skjønne, liten hensikt i: aktøren har dermed bare oppnådd å formidle at han deltar i en verden utenfor denne situasjonen eller rollen. Han har oppnådd, i beste fall, å formidle at han også er noe annet, men ikke hva annet. Skal aktørens samhandlingspartnere gripe grunnene til, eller evt. rasjonalet bak hans rolle-distansering, må de skaffes en referanseramme for slik forståelse.

Hvis rolle-aktørene ikke gjensidig forstår grunnene for hver- andres rolle-distanseringer, vil vi rett og slett , slik vi oppfatter det, ikke ha å gjøre med reell distansering.

Der vil så og si bare være avsendelse av informasjon, men ikke mottak. Får rolle-adferden karakter av ubegrunnet og uforstått distansering, risikerer aktøren å bli klemmt ut som rolledeltaker, noe som tjener til å bygge opp og vedlikeholde u-kritisk og skjematisk rolle-adferd. I motsatt fall: har vi å gjøre med en samhandlings-gruppe som har innblikk i forskjellene i deltakernes betingelser (og dermed i likhetene), kan f.eks. en mislykket aktør få sjansen gang etter gang, dvs. hans mislykkethet blir definert som et kollektivt ansvar.

Ford, Young & Box synes bare å være opptatt av at aktører distanserer seg, men ikke av om denne helhets-presentasjon blir, eller har forutsetninger for å bli, adekvat oppfattet av aktørenes partnere. Gjennomført tilskuer-oppsplitting vil favorisere del-presentasjoner på bekostning av person-presentasjoner.

Men selv ikke i våre tilskuer-oppsplittede og uoversiktlige moderne urban-samfunn vil folk kunne tenkes å slutte med å presentere seg som, og å bli forstått, som personer. Vi kan vanskelig tenke oss en ("intern") kroppslig-psykisk oppsplitting som står i et funksjonelt forhold til den ytre rolle- og verdens-oppsplitting. I så fall ville vi ha å gjøre med et fullkomment identitets-løst individ. Identitets-krise betyr ikke i vår tenkemåte at personer er usammenhengende, men heller at omgivelsenes sosiale/materielle/normative oppsplitting og inkonsistens representerer et uhandterlig og kanskje usammen-settbart puslespill fra personers synspunkter.

Den som klarer å sette sammen dette puslespill til et normalt, men ofte inkonsistent¹³⁾, får ikke uoverkommelige identitets-vansker. Den som ikke klarer det, kan komme til å oppleve verdens identitetsløshet og inkonsistenser som sine egne.

2.0 Språket som redskap og blindvei.

Når flere personer møtes påbegynnes en gjensidig identifiserings-prosess, mellom fremmede: plasserings-prosess og mellom kjente: gjenkjennings-prosess. Slike fenomener foregår til daglig på offentlige steder, i køer, venterom, i bedrifter, skoler, nabo-skap, i formålsbestemte grupper osv. Vi kan bl.a. karakterisere slike prosesser ved å benevne dem skjematiserende og av-skjematiserende identifisering.¹⁴⁾ All identifisering viser til en referanseramme som et fenomen kan lokaliseres og gis kjennetegn i forhold til. Vi er m.a.o. inne i intersubjektivitets-problematikken.

Selvsagtheter sier seg aldri selv. Det er derfor nødvendig å minne om dem, f.eks. denne: verdens mangfold ville være ubegripelig hvis vi ikke som utgangspunkt kategoriserte dens pågående nyanse-strøm i relativt statiske og enfoldige språklige

13) A.Schutz skriver f.eks. i essyet "The Stranger" (i School and Society, op.cit.): "Aktøren kan samtidig betrakte uforenlige påstander som like sanne. Som f.eks. far, borger, arbeider og kirke-medlem kan han ha de mest forskjellige og minimalt overensstemmende meninger om moralske, politiske og økonomiske problemer." (s.33.)

14) Disse begrepene har vi også brukt i "Forståing og moral", grunnfagsoppgave i filosofi. Tromsø 1976.

verktøy. Disse språklige redskapene er selvsagt også selektive i den betydning at de er avgjørende for hva vi får øye på i mangfoldet. Men uten en forholdsvis grovkornet oppdeling av fenomenene, hvor nyanser underslås (uten dermed nødvendigvis å måtte gå til grunne), ville verden ikke kunne handteres intersubjektivt eller på annen måte tematiseres. Vi kan si det så sterkt at erkjennelse av nyanser; og i neste omgang konstruksjon av mer virkelighetsnære begreper, forutsetter forenklinger, men nyanseringer er samtidig en problematisering av disse. På en måte må vi først "kunne" de samme forenklinger, for deretter å kunne finne ut hva de består i og evt. modifisere dem.

Hovedtyngden av våre forenklinger har vi tilegnet oss gjennom subkulturelt og kulturelt medlemskap. Vi kan si at kulturen overlater oss et slags felles kultur-leksikalsk ordforråd og likeens et adferds-messig type-forråd som riktig nok muliggjør kommunikasjon og gjensidig forståelse, men ofte på et lavt presisjons- og nyanserings-nivå. Den som klarer seg med la oss foreslå tjue gloser, har ikke problemer med å plassere mangfoldet - han ser det ikke.

"Ords mening er forutsetning for kommunikasjon eller språkbruk. Språket er derfor ikke et medium eller et materiale som vi "fyller" med mening - etter vårt forgodtbefinnende. Men dets ord har meninger, som vi må "underkaste" oss, og som muliggjør at vi kan mene noe. Siden ords mening danner forutsetning for å si, mene noe med språket, så er ords mening anonyme og ubevisste ... (ordene) har sine anonyme (intersubjektive) meninger ..."¹⁵⁾

A. Utakers diskriminering mellom "ords anonyme mening" og "personlig mening" kan også gjøres til en argumentasjon mot privat språk: en personlig mening kan ikke kommuniseres gjennom et privat språk, men bare gjennom et intersubjektivt handterbart hjelpemiddel: ordene er ved sin anonymitet meningsbærere fra

15) A. Utaker: Strukturalisme og hermeneutikk, i Norsk Filosofisk Tidsskrift, nr. 3/4 - 1970. (s.174)

individ, noe subjektive størrelser ikke kan være. På lignende måte som vi har et kulturellt anonymt ordforråd, har vi et kulturelt normert adferdsforråd. Adferd er forenklet i hovedklassene normal - avvikende, og klassen avvikende består av en rekke underklasser med forskjellige språklige merkelapper. En slik strukturering av verden i anonyme ord og adferdstyper, er som vi har sagt nødvendig for kognitiv og kommunikativ handtering av fenomenene. Samtidig representerer denne nødvendige strukturering eller skjemativering en konstant fare for tilstivning av tenkemåte og praksis. Følgen kan i verste fall bli at stimulus-respons-modellen tenderer mot å bli den mest adekvate forståelsesform, både for forståelse og manipulering av sosialt liv.

Prinsipielt vil nær sagt ethvert fenomen og enhver handlemåte kunne omtales i, eller identifiseres i relasjon til, gjeldende kulturelle og subkulturelle skjemaer. Det er denne slags identifisering vi ovenfor kalte skjematisk.

Men vi kan ikke se på slik identifisering av fenomener som god nok, for ikke å nevne endelig, selv om den er aldri så praktisk og effektiv for situasjonsbestemte formål. Den problematikk vi her forsøker å ta opp, går nettopp ut på å problematisere skjematisk identifisering. Den skjematisk identifisering som i rigide miljøer betraktes som tilstrekkelig, grunnlag for sanksjoner, betraktes i vår diskusjon som foreløpige eller som utgangspunktet for hva vi kaller avskjematiserende identifisering. Sagt på en annen måte: når vi i tråd med våre forenklings-skjemaer har plassert en person som type, eller plassert en adferd som typisk, anser vi dette som utgangspunkt for videre forståelse og ikke som (tilstrekkelig) konklusjon.

For klargjøringens skyld griper vi igjen tilbake til rollebegrepet og begrepet om rolle-distanse.

3.0 Person-orientering og del-orientering.

I utsagnet om at rollen er møtestedet mellom samfunnet og individet, samt stedet hvor individer møtes, ligger det implisitt at samfunnet utgjør en slags komposisjon av roller med visse for-

nelle plikter og rettigheter, dvs. de krav rollen stiller til enhver utøver og hvilke tilbud den gir enhver innehaver. Rollen er m.a.o. typifisert og "tilbyr" et typisk selv til innehaveren. Rollens informasjons-vedheng gjør det mulig for oss å slutte oss til en rekke formelle kunnskaper om folk når vi f.eks. hører at de er gift/ugift, har barn/har ikke barn, er lærer/elev, har den og den partitilknytning/er "upolitiske" osv. Men vi kan ikke ut fra denne anonyme kunnskap vite noe om hvordan personers møte med samfunns-rollene arter seg.

På lignende måte som ordenes anonyme mening er en forutsetning for at vi kan mene noe og kommunisere det til andre, er rollens "mening" en forutsetning for at vi kan utføre den, forholde oss til den og at andre rolle-partnere kan vurdere vår rolle-utførelse. Ut fra at partene i en samhandling vet hva rollen normalt krever, kan de identifisere hverandres adferd som vellykket/mislykket, som normal/avvikende, som tilbørlig/ utilbørlig, som tilpasset/mistilpasset osv.

Vi ser nå på rolle-distanseringen som et uttrykk for aktørens forhold til rolle-typen, myntet på interaksjons-partnerne. Distanseringen er et budskap til de andre deltakerne om aktørens øvrige livsverden, hans ikke-anonyme opplevde verden. Skjematisk identifisering vil resultere i stemping av rolle-adferd som vellykket/mislykket, mens avskjematiserende identifisering innebærer at partene prøver å spørre etter hverandres mer eller mindre diffuse grunner for distanseringen. Vi vil gå så langt som til å anta at enhver rolle-distansering stiller krav om av-typifisering, om at helheten er relevant i del-samhandlingen.

"Det som i en gitt situasjon blir formulert, kommunisert og forstått, er bare en brøkdel av alt som oppmerksomheten kunne rettes mot. Ikke alt som er situasjonen nærværende oppfattes som relevant for personene som er involvert i situasjonen."¹⁶⁾ (understrekn.:e.e.)

16) H.R.Wagner: Alfred Schutz - on phenomenology and social relations. Univ. of Chicago Press. Chicago - London 1970. (s.21)

Hva vi vil sette fingeren på er følgende: i en strengt situasjons-definert rolle-interaksjon har partenes felles-oppmerksomhet lite spillerom og vil være rettet mot den brøkdel av samhandlingens implikasjoner som har med bevoktning av normaliteten å gjøre. Under slike "effektive" forhold vil nær sagt enhver rolle-distansering være irrelevant og utilbørlig. I en mindre effektivisert samhandling vil det imidlertid være rom for spørsmål om det tilsynelatende irrelevante muligens er relevant. Under slike forhold vil rolle-distansering kunne tas på alvor som felles tema. Her kan m.a.o. skilles mellom to former for intersubjektivitet. På den ene siden har vi den anonyme skjematerte intersubjektivitet som vi sosialiseres inn i som medlemmer av kultur og sub-kultur. På den andre siden har vi den avskjematiserte (ikke-overleverte) og tilegnede intersubjektivitet som skriver seg fra personers gjensidige forståelse av hverandres levekår.

Vi kan tenke oss to motsatte tilbøyeligheter i reaksjonene på egos rolle-distansering. Vi vil kalle det del-orientert reaksjon når andre oppfatter egos helhets-presentasjon som situasjonen uvedkommende, dvs. sanksjonerer egos rolleutførelse som om der ikke ligger premisser utenfor rollen for egos adferd i rollen. Dersom i motsatt fall egos situasjonsbaserte helhetspresentasjon blir oppfattet adekvat, skal vi kalle det person-orientert eller helhets-orientert reaksjon. Tilsvarende skulle vi kunne snakke om del- og person-orienterte enkelt-aktører, samhandlingsgrupper, organisasjoner osv. Videre vil vi kunne si at toleransegrenser og inklusjons-/eksklusjons-regler vil være bevegelige bl.a. i forhold til graden av del- eller person-orientering i egos omgivelser. Det er her vesentlig å nevne at de materielle og teknologiske omgivelser vil være avgjørende for hvilke tendenser i sosial orientering som forekommer.

I person-orientert samhandling er mye vunnet dersom det foreligger gjensidig og allsidig informasjon om aktørene. Men selv om

lik gjensidig kjennskap foreligger, kan samhandlings-oppgavens krav være definert så stramt at aktørene er nødt til å presse hverandre inn i de rolle-selv som påtvinges av oppgaven, dvs. det vil snart vise seg hvem som kan og hvem som ikke kan "være med".

4.0 Mennesket som genuint kreativt og moralsk vesen.

La oss nå gå litt tilbake i framstillingen før vi går videre. I vårt forsøk på å utvikle begrepet om hel- og del-orientering i sosial interaksjon tok vi utgangspunkt i Goffmans observasjon av rolle-distansering. Individets rolle-distansering ble av Goffman tatt som uttrykk for at individet i en gitt rolle-utførelse i noen grad avviser å identifisere seg med det "selv" som "følger med" rollen. Denne avvisning foretar individet ved hjelp av forskjellige teknikker å slippe fram andre identiteter som tilhører individets øvrige roller i samfunnet. Og her er det Goffman beveger seg utover tradisjonell rolle-analyse. Men så skriver han:

"Jeg har også argumentert for at disse forskjellige identifiserings-kravene ikke er skapt av individet selv, men stammer fra hva samfunnet tildeler det. Individet frigjør seg fra en gruppe, ikke for å bli fritt (evt. fordi det er fritt:e.e. men fordi det er bundet på annet hold (is another hold of him)."¹⁷⁾ (understrekn.:e.e.)

At ethvert individ er unikt eller særegent, vil aller minst Goffman nekte for. Men problemet er nå hva denne unikhets består i: er individet unikt i den forstand at det mer eller mindre tilfeldig har berørt og blitt programmert av samfunnet på sin helt spesielle måte, dvs. fått tildelt en særegen sammenstilling av selver som det evner å manipulere med? Eller er individet også unikt i den betydning at det ut fra sin samfunns-messige erfaring kreativt og samfunnskritisk har deltatt i dannelsen av sin særegne identitet og dermed i skapelsen av

17) E.Goffman, op.cit.,s.139.

samfunnet? Kortere sagt: har individet, og kan det ha, et bevisst og i vid betydning moralsk forhold til seg selv og omgivelsene?

Goffman synes vanskelig å klare opp på dette etter vårt syn viktige punktet, og det spørs om der ikke implisitt i hans identitets-diskusjon ligger en deterministisk og fatalistisk menneske-oppfatning som bare er forskjellig fra den tradisjonelle rolle-determinisme han selv kritiserer.¹⁸⁾

Uansett Goffmans tvetydighet på dette punktet vil G.H.Meads¹⁹⁾ utlegning av selv-interaksjon og rolle-taking gi oss en sjanse til nærmere bearbeiding av begrepene om person- og del-orientert samhandling.

Herbert Blumer²⁰⁾ har understreket at Meads syn på menneskelig handling er direkte motsatt de synsmåter som har dominert psykologisk og annen sosialvitenskap:

"I disse vitenskaper blir menneskelig handling sett på som et produkt av faktorer som virker på og gjennom (play upon and through) aktøren. ... Formelen er Under spesifiserte omstendigheter vil gitte faktorer virke på (play upon) en gitt personlighets-struktur (organization of the human being) og produsere en gitt type adferd."(s.17)

"Slike skjema," skriver Blumer, "som forsøker å lukke selvet inne i en struktur, gir ingen mening fordi de utelater den refleksive prosess som alene kan konstituere et selv."(s.16)

Opp mot denne "faktor-determinisme", som går glipp av den refleksive prosess, stiller Mead sin dialektiske forståelse av

18) Se Ølgaard, op.cit.

19) G.H.Mead: Mind, Self & Society. The Univ. of Chicago Press. Chicago - London 1972.

20) Herbert Blumer: Sociological implications of the thought of George Herbert Mead, i School and Society, op.cit.

selvets utvikling. I individets interaksjon med de sosiale omgivelser, med verbalt og ikke-verbalt språk som medium, utvikles selvet gjennom to faser, karakterisert ved "play" og "game".

I play-fasen går unger inn i den ene rollen etter den andre (som mor, doktor, rev osv) uten at andre roller (til mor: far/barn, til doktor: pasient/sykepleier, til rev: høne/Pål) er meningsbærere til den rollen som for øyeblikket spilles. M.a.o. ligger ikke hele rolle-settet innenfor barnets horisont ellet oversikt.

I game-fasen, derimot, omfatter ungens oversikt alle roller i rolle-settet når en av rollene spilles. Barnet spiller i dette tilfellet en rolle som er definert i kraft av de andre rollene og som bare gir mening i kraft av disse. Skal barnet kunne spille en rolle tilfredsstillende, må det kjenne til de andre rolle-spillene, slik at det i prinsippet kan gå inn i hvilken som helst av rollene i settet og samtidig kjenne til de andre. Meads game-eksempel er samtidig en illustrasjon av hva han legger i uttrykket "den generaliserte andre":

"Denne personen (i game-spillet) har ikke bare tatt rollen til en spesiell annen, men til enhver annen deltaker i det felles aktivitets-systemet, han har generalisert dette å ta roller (the attitude of role-taking). Uttrykt ved en av Meads beste termer har han tatt holdningen eller rollen til "den generaliserte andre.""²¹⁾

Hvis nå individets selv bare var fylt (og fullt) av de andres holdning, ville på en måte individets adferd være den samme som de andres adferd og verden ville så og si stå stille. Dvs. av særegne individ-biografier utsatt for ytre stimuli ville nok følge forandringer, men slike forandringer ville ikke være initiert og påvirket av mennesket som intensjonalt vesen: "Selvet ville bare reflektere den sosiale struktur og ville ikke være noe ut over denne refleks."²²⁾

21) C.W.Morris i introduksjonen til Mead, op.cit., s. XXIV.

22) Morris, op.cit., s.XXV.

For å slippe unna bildet av mennesket som refleks, og for å begrepsfeste det dialektiske forholdet mellom ego og de andre, deler Mead selvet opp i en "I" og en "Me"-komponent. "I" representerer menneskets overskridende/kreative/innovative evne, mens "Me" representerer intersubjektiviteten. Det er "I" som tar initiativ og "Me" som kontrollerer. Mennesket er essensielt "a role-taking animal" og den generaliserte andre konstituerer "Me". Mead bestemmer så rasjonalitet:

"Hvis nå individet kan ta de andres holdning og derigjennom være i stand til å kontrollere sine handlinger, og gjennom sin holdning kontrollere deres handlinger, da har vi hva vi kaller "rationality.""²³⁾

Og han bestemmer tenkning slik:

"Tenkning er rett og slett individets resonnering (reasoning of the individual), den kontinuerlige konversasjon mellom hva jeg har kalt "I" og "Me.""²⁴⁾

Av dette følger hva moralsk handling (og holdning) er:

"... moralsk handling er intelligent sosialt rettet handling hvor man handler med referanse både til andres og sine egne interesser.""²⁵⁾

Og i denne sitat-avdelingen skal vi ta med hva Mead skriver om det idelle menneske-samfunn:

"Det ideelle menneskesamfunn bringer folk så nær sammen i deres mellomværende og utvikler det nødvendige kommunikasjonssystem i slik grad at individene, når de utfører sine særegne funksjoner, vil kunne ta inn over seg de konsekvensene som andre får merke av deres handlinger.""²⁶⁾

23) Mead, op.cit., s.334.

24) Mead, op.cit., s.335.

25) Morris, op.cit., s. XXXIII.

26) Mead, op.cit., s.327.

for, som Morris uttrykker det, "vi er bevisst når det vi har tenkt å gjøre kontrollerer hva vi gjør."

Vi ser altså at Mead, til forskjell fra Goffman, er opptatt av det kreative eller (ny)skapende menneske og analyserer forholdet mellom folk bl.a. som et moralsk forhold. Mennesket kan ikke slippe unna moralen fordi det er "a role-taking animal", dvs. det er i stand til å stille seg i den andre sitt sted og forestille seg konsekvensene av egne handlinger. Et gjensidig moralsk forhold mellom aktører forutsetter minimale kommunikasjons-barrierer.²⁷⁾ Å sette seg i den andres sted kan aldri bety å bli den andre, forholdet er et avsender-mottaker-forhold som baseres på tolkninger. Aktørenes "Me" er derfor deres tolkninger av hverandre, og det å stille seg i den andres sted, betyr å tolke seg fram til hans posisjon. Og som vi kjenner til kan tolkninger være ræmelig eller urimelige. Dess mindre variert kjennskap aktørene har til hverandre, dess mer er de henvist til tolkninger på grunnlag av få ytre kjennetegn: førsteintrykket er ofte immunt mot modifiseringer fordi folk har lett for å plukke ut og forstørre de tegn som svarer til deres type- eller orienterings-skjemaer.²⁸⁾

27) Her kan nevnes at også umoralsk handling, f.eks. bevisst utbytting av andre, forutsetter gode (ensidige) kommunikasjonsforhold: for å gå bak den andres rygg, forutsetter at man vet hvor den andre er å finne og i hvilken retning han har blikket rettet.

28) Se Berger & Luckman: Den samfundsskabte virkelighed. Alma Danmark 1972.

DEL II. MORALSK KOMPETANSE.

1.0 Innledning.

I denne oppgaven arbeider vi ut fra en distinksjon mellom på den ene siden aktørens omverden generelt ("samfunnet", "verden"), og på den andre siden aktørens spesielle lokale omgivelser, dvs. det aktivitets- og persepsjonsfelt hvor vedkommende selv er sentrum. Fra aktørens synspunkt vil "samfunnet" og "verden" fortone seg som mer eller mindre mørklagt, men "verden" vil hele tiden vise seg som lokal framtrødelse i form av natur, menneskeskapt materiell og sosial organisasjon. Samfunnet og historien varer ved, mens person-biografier, andre aktører, sosiale hendelsesforløp og "verdens-opplevelser" går til grunne. Vi er her primært opptatt av "verdens-opplevelser" i interaksjon med hverandre på samfunnets lokale "opplyste" side.

Verden er på en måte samtidig opplyst og mørklagt. Den består av nær sagt utallige opplyste lokaliteter, men sett fra disse forskjellige lokaliteters spesielle utgangspunkt, ligger det meste i mørke, samtiden såvel som historien og framtiden. Vi har allerede vært inne på at det likevel ligger en slags menneske-tilegnet intersubjektiv verdens-oversikt i språket. Det er ved språkets hjelp mulig å skille mellom og å ha begrep om lokalitetenes, eller framtrødelsesformenes, likheter og forskjeller. Ved hjelp av språket kan vi øyne mye som vi ikke direkte har observert. Men dette er anonym og annenhands kunnskap. Ved hjelp av vår forestillings-evne, dens følelsesmessige såvel som dens fornuftige potensiale, kan vi både gripe verden under ett og relasjonen mellom to mennesker.

Den Andre kan gripes som den spesielle andre som står foran oss, men også som enhver annen. Vi er m.a.o. universaliserings-kompetente og derfor ikke lokalt innesperret. Og nettopp av denne grunn kan vi ha begrep om vår lokale og historisk midlertidige plassering.

Vi har hittil omtalt person- og del-orientering i forbindelse med rolle-samhandling. Og vi har framhevet det som vesentlig for gjensidig forståelse (av dels de samme og dels forskjellige livsvilkår) at rolle-distansering blir oppfattet i sine begrunnelser, eller at den "inneholder" grunner som i prinsippet kan eksplisiteres. Men dette er ikke bare en gjensidig forståelse som kan brukes til å gjøre rolle-samhandlingen "hyggeligere". Selve rollen og det repertoar av roller som partene deltar i, blir mer gjennomsiktede og ikke så lett adskillbare: det som foregår hjemme er ikke uten betydning for det som foregår i skolen, og det som foregår i skolen ikke uten betydning for det som foregår utenfor skolen og hjemmet osv.

I det person-orienterte samhandlings-felt vil nettopp oppmerksomheten også være på leting utenfor situasjonen for å begripe hva som utspiller seg i den. Det er m.a.o. nødvendig både å diskriminere mellom roller og se dem i sammenheng, pga. det enkle og samtidig kompliserte faktum at samme person er til stede i de forskjellige roller.

Men begrepene om hel- og del- (eller rolle-)orientering er ikke bare anvendelige for forståelse av kvalitativt forskjellig samhandling i rolle-situasjoner. Oppmerksomhetens utvidede relevansområde i helhets-orientert samhandling får selvsagt konsekvenser for hvordan aktører tenker om materielle og immaterielle samhandlings-betingelser, kort sagt for hvordan aktører tenker om og disponerer ressurser.

Vi kan også anta at selve spørsmålet om hva som er eller muligens kan oppfattes som og tas i bruk som ressurser, vil bli stillt på forskjellig måte ettersom oppmerksomheten er i bevegelse fra eksklusjon til inklusjon. F.eks. er det mulig at økonomiske ressurser bør settes inn på lokalsamfunns-nivå (til arbeidsplasser) istedenfor på husholds-nivå (til trygder). Oppgaven vil være å disponere ressurser slik at nye dermed aktiviseres.

Vi påstår m.a.o. at begrepene om helhets- og del-orientering er tjenlige ikke bare for å karakterisere rollesamhandling, men også for å forstå de initiativ og samhandlings-prosesser som eksplisitt angår tilretteleggelse av betingelser for rollesamhandling, nemlig politiske prosesser. Vi har en anelse om at politisk prioritering og hva som betraktes som politisk relevant og irrelevant, har å gjøre med den kognitive orientering både i hodene til dem som "blander seg inn" og dem som ikke gjør det. Helhets-tenkning er allerede (kognitiv) politisering og fører ofte til innblanding i politikken utenfor det formelle politiske spille-brettet, f.eks. i form av skole-politiske aksjoner.

Før vi tar flere skritt i denne diskusjonen, vil det være nødvendig igjen å stoppe opp ved, og i neste omgang få med oss, et begrep om moral. Vi begynner med å spørre hvordan vår universaliserings-kompetanse nærmere kan bestemmes, for deretter å spørre om hvordan vi tilegner oss denne kompetanse.

2.0 Det kategoriske imperativ.

Det er den tyske filosofen I.Kant som skal hjelpe oss til å besvare det første spørsmålet.²⁹⁾ I moralfilosofiens historie plasserer Kant sin moral-teoretiske diskusjon i opposisjon til empiristisk moralfilosofi. Spesielt kan det være klargjørende å knytte an til empiristen Hume.³⁰⁾ Det er gjennom den forskjellige kompetanse de to filosofene tillegger fornuften i forhold til deres begrep om følelser at de ender opp i forskjellige moralsyn. Hume skriver f.eks.:

"Intet er mer vanlig i filosofien, ja, endog i dagliglivet, enn å tale om striden mellom fornuft og følelser, gi fornuften forrang, og hevde at menneskene bare er moralsk gode i den grad de handler i overensstemmelse med dens bud."³¹⁾

29)Se Immanuel Kant: Morallov og frihet. Gyldendals studiefakler. 1970.

30)Se D.Hume: Ethiske skrifter. Pax 1968.

31) Hume, op.cit.,s. 53.

Hume vil både denne slags moralfilosofi og denne slags common sense til livs. Han går imot at der kan være noe strids-forhold mellom fornuften og følelsene og at følelsenes underkastelse under fornuften er avgjørende for moralsk viljestyrke. Forholdet mellom følelser og fornuft er heller permanent slik at "Fornuften er - og bør bare være - lidenskapenes slave, og kan aldri gjøre krav på noen annen oppgave enn å tjene og adlyde dem."³²⁾

Hume tildeler dermed ikke fornuften en plass i konkurranse med følelsene, men derimot den oppgave å foreslå rasjonelle framgangsmåter for ivaretagelse av lidenskapenes ordrer. Fornuften kan derved verken være opphav til moralske handlinger eller forhindre umoralske handlinger. Det er bare en ny følelses-impuls som kan avløse den rådende, og moralregler er i stand til å gi nye følelses-impulser:

"Moralen beveger følelsene og fremkaller eller forhindrer handlinger. Fornuften er i seg selv fullstendig maktesløs i så henseende. De moralske regler bygger derfor ikke på fornuftsslutninger..... Jeg antar at ingen vil benekte riktigheten av denne tankegang."³³⁾

Immanuel Kant var av dem som kom til å benekte riktigheten av Humes tankegang. Kant ville vise at moralske regler nettopp bygger på fornuftsslutninger. For å kunne skille mellom moral og umoral, gjorde Kant i utgangspunktet et skille mellom naturlover, dvs. lover som alt skjer i overensstemmelse med, og frihetslover, dvs. lover som alt skal skje overensstemmelse med. All natur ruller og går i fullkommen pakt med naturlovene, fra dem finnes ikke unntak. Med frihetslover eller morallover er det annerledes. Det ligger i det kategoriske "skal skje" at morallover ikke realiserer seg selv, de kan og må realiseres av mennesket. Men hvor kommer så dette "skal skje" fra, som på en måte samtidig stiller mennesket under frihet og tvang?

32) Hume, op.cit. ,s. 57.

33) Hume, op.cit. ,s. 65.

Fra mennesket selv, sier Kant. Og han oppretter nok et avgjørende skille, mellom fremmed-lovgivning og selv-lovgivning.

I det første begrepet ligger at loven er pålagt mennesket utenfra, det er i dette tilfellet et unilateralt forhold mellom lovgiver og den som skal følge loven, på lignende måte som det er et unilateralt eller asymmetrisk forhold mellom voksne, som regel-givere, og barn, som dem det kreves reglementert adferd av.

I ethvert tilfelle av fremmed-lovgivning risikerer mennesket å stå overfor en empirisk basert moral av Humes type, enten moral-reglene er pålagt og handhevet av herren i et herre-knekt-forhold, eller av gruppe-subjektive, kultur-subjektive eller religiøse lover.

Vi kan ikke gå til empirien for å finne de normer som den samme empiri moralsk skal vurderes etter. I bestemmelsen av det univers-gyldige kategoriske imperativ må ethvert empirisk forhold holdes på avstand. Den rene ikke-empiriske moralfilosofi har til oppgave å gjøre oppmerksom på den fornuftskapasitet som er menneskets vesens-kjennetegn, nemlig kompetansen til selv a priori å kunne formulere det kategoriske imperativ, hvor det absolutte kravet stilles om empirisk realisering:

"Handl bare etter den maksime (handlings-regel) gjennom hvilken du samtidig kan ville at den skal bli en almen lov."³⁴⁾

Fornuften tar ikke parti for den ene verdslige smaks-nyanse framfor den andre, den kan ikke basere et univers-gyldig kategorisk imperativ på vilkårlige følelses-ønsker, eller gi sin uforbeholdne tilslutning til den ene parten i en empirisk maktkamp.

34) Kant, op.cit. s.34.

En kan si det slik at Kants kategoriske imperativ uten unntak gjelder for det moralske univers på lignende måte som logiske slutningsregler gjelder for logiske univers. Hvis vi ikke grunngir våre handlinger innholdsmessig gjennom universaliserbare maksimer (handlings-regler), er vi på moralsk gyngende grunn på samme måte som om vi bryter logiske slutningsregler. Vi kan derfor snakke om både logisk og moralsk inkonsistens, om u-logisk og u-moralisk.

Og på samme måte som logiske slutnings-regler eller logikk ikke er noe som logikeren eller andre oppfinner, er heller ikke det kategoriske imperativ noe som Kant eller andre lager eller oppfinner: det er i begge tilfeller heller snakk om "oppdagelse" eller formulering av prinsipper eller kompetanser som vesenskjenneretegner mennesket. Vi har dem nær sagt "i oss", som "praktisk-operative kompetanser"³⁵⁾, til dagligdags benyttelse. Hva logikeren gjør for logikken og Kant for moralen, er å tematisere hva vi til vanlig benytter, men ikke omtaler.

Kants formal-bestemmelse av det kategoriske imperativ, slik vi har sitert det ovenfor, har fått en rekke kritikere til å avvise den kantianske moral som formalistisk og av liten hjelp for praktisk-moralske avgjørelser.

MacIntyre³⁶⁾ hevder f.eks. at det kategoriske imperativ bare er egnet til, riktignok neppe etter Kants hensikter, å stagge dem som ikke er smarte nok: det er etter hans syn mulig å få de mest tåpelige handlemåter å stemme overens med det kategoriske imperativ. Imperativet er etter MacIntyres syn ikke til noen hjelp når det gjelder å angi mål for vår virksomhet, det er et middel-imperativ, et "ikke-gjøre"-imperativ.³⁷⁾

35) Ånund Haga: forelesninger over Kants praktiske filosofi, høsten 1976.

36) A. MacIntyre: Moralfilosofiens historie. Gyldendals studiefakler 1969.

37) MacIntyre, op.cit., s. 175.

"Men hva slags virksomhet vi bør beskjeftige oss med, og hvilke mål vi bør strebe etter, om det synes det kategoriske imperativ å tie. Moralen setter grenser for vår livsførsel hva måter og midler angår, den gir ikke retningslinjer for dem ... Fordi pliktbegrepet er løsrevet fra begrepene mål, hensikter, ønsker og behov, kan jeg når jeg står overfor et handlingsalternativ, bare spørre om jeg uten selvmot-sigelse kan ville at denne handlingen skal gjøres allmenn-gyldig og ikke bekymre meg om hvilket formål den tjener." (understrekn.: e.e.)

MacIntyres Kant-tolkning er muligens rimelig, men likevel antake-
lig et eksempel på hva Haga kaller "formalisme-mistak" av Kant.³⁸⁾
Haga hevder, såvidt vi forstår, at den moralske loven (eller det
kategoriske imperativ) er gitt i den forstand at mennesket er
gitt som fornuftig vesen. Det er m.a.o. den vesens-forskjellighet
mellom mennesket og andre vesener at mennesket er selv-begrunn-
ende og begreunnelses-krevende. Ego kan grunngi sine handlinger
på en holdbar eller uholdbar måte. Ego kan også vurdere hold-
barheten i Alters begrunnelser. Folk er kort sagt i stand til
å vurderer hverandres handlinger med hensyn til universaliser-
barhet. Er handlinger grunngitt på gyldig måte, må det være
gjort i den universelle form som Kant har klargjort.

Dette betyr imidlertid ikke at vi ikke til stadighet ser ube-
grunnede og lett påviselige umoralske handlinger³⁹⁾. Universelt
ugyldige handlings-regler, eller umoralske handle-måter, er
på den annen side ikke nødvendigvis et tegn på manglende uni-
versaliserings-kompetanse, men kan være et tegn på at denne
kompetanse ikke har empiriske livsbetingelser. Og nå er vi i
stand til å skille mellom a priorisk bestemt kategorisk impera-
tiv og moralsk liv som er empirisk og sosialt fundert. Men det

38) Å. Haga, op.cit.

39) Jfr. f.eks. fotnote 13.

"Men hva slags virksomhet vi bør beskjeftige oss med, og hvilke mål vi bør strebe etter, om det synes det kategoriske imperativ å tie. Moralen setter grenser for vår livsførsel hva måter og midler angår, den gir ikke retningslinjer for dem ... Fordi pliktbegrepet er løsrevet fra begrepene mål, hensikter, ønsker og behov, kan jeg når jeg står overfor et handlingsalternativ, bare spørre om jeg uten selvmot-sigelse kan ville at denne handlingen skal gjøres allmenn-gyldig og ikke bekymre meg om hvilket formål den tjener." (understrekn.: e.e.)

MacIntyres Kant-tolkning er muligens rimelig, men likevel antake-
lig et eksempel på hva Haga kaller "formalisme-mistak" av Kant.³⁸⁾
Haga hevder, såvidt vi forstår, at den moralske loven (eller det
kategoriske imperativ) er gitt i den forstand at mennesket er
gitt som fornuftig vesen. Det er m.a.o. den vesens-forskjellighet
mellom mennesket og andre vesener at mennesket er selv-begrunn-
ende og beqreunnelses-krevende. Ego kan grunngi sine handlinger
på en holdbar eller uholdbar måte. Ego kan også vurdere hold-
barheten i Alters begrunnelser. Folk er kort sagt i stand til
å vurderer hverandres handlinger med hensyn til universaliser-
barhet. Er handlinger grunngitt på gyldig måte, må det være
gjort i den universelle form som Kant har klargjort.

Dette betyr imidlertid ikke at vi ikke til stadighet ser ube-
grunnede og lett påviselige umoralske handlinger³⁹⁾. Universelt
ugyldige handlings-regler, eller umoralske handle-måter, er
på den annen side ikke nødvendigvis et tegn på manglende uni-
versalisering-kompetanse, men kan være et tegn på at denne
kompetanse ikke har empiriske livsbetingelser. Og nå er vi i
stand til å skille mellom a priorisk bestemt kategorisk impera-
tiv og moralsk liv som er empirisk og sosialt fundert. Men det

38) Å. Haga, op.cit.

39) Jfr. f.eks. fotnote 13.

er samtidig en identitet mellom moralloven og den verdens-
situerte moralske praksis: prinsippet er bare meningsfullt i
relasjon til praksis og omvendt.⁴⁰⁾ Dersom den gode vilje
realiserer seg selv, er det snakk om en empirisk realisering:

"Velviljen kan være ubegrenset for man behøver ikke derved
gjøre noen ting. Men med velgjørenhet er det vanskeligere..."⁴¹⁾

Den gode viljes empiriske realisering legger grunnen til rette
for sosialt fellesskap, mens den onde viljes empiriske reali-
sering legger grunnen til rette for det motsatte: den undergraver
vilkårene for moralsk sosialt fellesskap. Det vil altså være et
vekselvirknings-forhold mellom vilkårene (som er den gode viljes
vilkår) og grad av realisert fellesskap.

Men vi må heller ikke se bort fra at den gode viljes realisering
skjer gjennom til en viss grad å gjøre verdens-betingelser
irrelevante, det er dette vi kan kalle overskridelse. Skal
manglende fellesskap, som bl.a. skyldes oppløsende vilkår,
gjøres om til fellesskap, må dette nettopp skje gjennom over-
skridende handlinger som sikter mot å legge forholdene til rette
for fellesskaps-realisering.

Mead er en av dem som også øyner innhold i Kants moralfilosofi:

"Hvis det kategoriske imperativ blir fulgt slik Kant ønsker,
vil enhver handle i tråd med universaliserbare maksimer, og
da vil et samfunn av slike personer bli et moralsk samfunn.
.... ved å sette mennesket opp som et mål i seg selv, og
dermed samfunnet som et høyere mål, introduserer han
innhold."⁴²⁾

40) Se A. Øfsti: Moral og erscheinungswelt hos Kant - en
kommentar, i Refleksjon og Handling - festskrift til Hans
Skjervheim. Fakkell 1976.

41) Kant, op.cit., s. 146.

42) Mead, op.cit., s. 382. Se også Kant, op.cit., s. 148, hvor han
sier at det er ethvert menneskes plikt å ha mennesket generelt
til til sitt formål.

3.0 Moralsk kompetanse og person- (el. helhets-)orientering.

I det foregående har vi forsøkt å redegjøre for to begreper som nå skal føyes sammen. Det ene er begrepet om helhetsorientert (person-orientert) samhandling og det andre er begrepet om moralsk kompetanse (eller universaliserings-kompetanse.)

Vi har hevdet at vi har å gjøre med person-orientert samhandling når ego og alter forstår hverandre som særegne, men ikke vesens-forskjellige individer i rolle-situasjonene, dvs. når f.eks. rolle-distansering ikke avsluttende identifiseres som "mistilpassning", men som noe som peker ut over rolle-situasjonen. Vi har også å gjøre med helhets-orienterte (politiske) prosjekter når samhandlere selv arbeider, på en ikke-tilstivnet måte, med tilretteleggelse av betingelser for samhandlingen.

Til forskjell fra i person-orientert interaksjon, persiperes og behandles personer tilnærmet som objekter i del-orientert interaksjon, i del-orientert politisk tenkemåte og i del-orientert ressurs-disponering. Der er i disse tilfeller en motsetning mellom personers helhets-presentasjon på den ene siden og del-favoriserende reaksjons-betingelser på den andre. Helhets-disponerte betingelser er det adekvate grunnlag for person-orientert samhandling. Det er ikke bare den enkeltes, men også kollektivets oppgave å ivareta den enkeltes særegenheter, i den utstrekning disse er forenlige med kollektivets øvrige enkeltmedlemmers interesser.⁴³⁾

Også i løpet av vår moral-diskusjon kom vi fram til at moralsk gyldige handlinger tjener til realisering av fellesskap, mens umoralske handlinger tjener motstridende hensikter. Men for å kunne skille de moralsk holdbare fra de moralsk uholdbare handlemåter, er det ikke tilstrekkelig med individ-subjektivt, gruppe-subjektivt eller kultur-subjektivt bestemte kriterier. Nøyde vi oss med subjektive kriterier, ville f.eks. makt-avmakt-relasjoner være avgjørende for hvilke subjektive ordninger som ville være de rådende. Vi støtter oss derfor til Kant som hevder

43) Se K.O.Apel: Vår tids konflikter og muligheten for en etisk-politisk grunnorientering, i Refleksjon og Handling, utgitt av Fagbokskrift til Hans Skjervheim. Fakkell 1976.

at vi i bestemmelsen av moral-kriterium ikke kan gi oss til å velge og vrake mellom subjektive moralske målestokker.⁴⁴⁾ Vi må tvert imot ha et kriterium som kan vise subjektivisme som subjektivisme, et kriterium som vi kan ^{prøve} univers-gyldigheten i våre gjøremål med: vi må prinsipielt bare handle slik at vi kan ville at den handlings-regel vi følger kan gjøres til allmenn lov. Kant mener med dette å ha gjort oppmerksom på universaliserings-kompetansen som kjennetegner mennesket som fornuftsvesen. Mennesket er imidlertid også verdens-borger, men det er i lys av det kategoriske imperativ at verdens-borgeren må gjøre rede for sin praksis. Det er som verdens-borgere vi kan handle etter universaliserbare maksimer. Det er likeens som verdens-borgere vi kan handle til vår egen fordel, uten å ta enhver annens grunngitte interesser med i regnestykket. Og det er som verdens-borgere vi evt. skal behandle, eller unngå å behandle, mennesker som objekter, eller om vi skal tilstrebe symmetriske relasjoner mellom folk.

Vårt verdens-borgerskap har, som vi var inne på, en geografisk/materiell/sosial forankring. Vår kroppslige og bevissthetsmessige aktivitet utspilles bare i direkte relasjon til et fåtall av klodens beboere. Vår lokale virksomhet kan videre deles opp i noen få aktivitetsfelter. Det er i første rekke som deltakere i familier, sosiale nettverk, arbeid, organisasjoner osv. at vi støter på de moralske problemene og evt. realiserer oss som fornuftige vesener. Det er i første rekke som lokale verdensborgere vi opptrer del- eller person-orientert og evt. konsentrerer oss om tilretteleggelse av kollektiv- favoriserende samhandlings-betingelser.

Likeens er det i de lokale aktivitets-feltene at ungene sosialiseres til lokale og universaliserings-kompetente verdens-borgere. Det kommer i stor grad an på denne sosialisering hva slags blick ungene etterhvert skal få for verden.

Vi skal fortsette med å rette oppmerksomheten mot sosialiseringen, i første rekke den moralske oppdragelse.

44) Haga, op.cit.: "Ein påstand kan ikkje vere sann for berre ein person eller ei klasse, til dømes. Påstanden må i prinsippet vere sann, det vil seie for alle."

4.0 Sosialisering til moralsk subjekt.

4.1 Innledning.

Kant har vist at universaliserings-kompetansen er et vesenskjennetegn ved mennesket. Vi er kompetente til både å stille oss i den lokalt nærværende andres sted, dvs. våre samhandlingspartnere til daglig, og det er moralsk sett mulig og påkrevende for oss å ta enhver annen, den generaliserte andre, med i betraktningen når vi undersøker hvilke handlingsregler vi tilbyr oss selv og allmennheten gjennom våre handlinger.

Vår universaliserings-kompetanse, dvs. vår evne til å abstrahere fra enhver subjektiv interesse, fra enhver partikulær referansegruppe, denne kompetanse er paradoksalt nok også en forutsetning for at vi kan sette oss inn i konkrete individers og gruppers verdens-situasjon. Det er ved hjelp av denne kompetanse vi kan etterspore universaliserbare og ikke-universaliserbare handlemåter/ordninger og sette dem i forbindelse med de handlendes eksistensielle situasjoner. Meads formulering "to take the attitude of the other" innebærer i vår tolkning at vi både kan gripe handlinger som eksistensielle uttrykk, men dessuten at vi kan holde disse uttrykk opp mot universaliserings-kravet. Vi er dermed i posisjon, i det minste rent kognitivt, til å handle i retning av mer universaliserings-vennlige verdens-betingelser.

Kants praktiske filosofi impliserer et ubøyelig krav om anerkjennelse av den andre og en selv som med-subjekter.⁴⁵⁾ Dette har konsekvenser både for hvilke lokale og globale sosiale og materielle ordninger vi argumenterer for og for hvordan vi forholder oss overfor hverandre under realiseringen og modifiseringer av disse ordninger. Mead skriver:

"Du må ta målet i betraktning. Du kan, på ethvert stadium i handlingen, handle med referanse til målet, og du kan

45) Kant, op.cit., s.148: "Det er i seg selv et menneskes plikt å gjøre mennesket generelt til sitt formål."

legge inn målet i de skritt du tar umiddelbart... I denne betydning er resultatet nærværende i handlingen. En person som tar alle skritt for å oppnå et resultat, ser resultatet i skrittene. Det er det som avgjør om en er moralsk eller umoralsk."⁴⁶⁾

Før vi går videre til sosialiseringen, er det nødvendig å nevne følgende. Kant streker under at det universaliseringskompetente menneske bare kan påbys (av sin fornuft) å gjøre det mulige. Han gir som eksempel at vi ikke kan påbys (påby oss selv) å ha følelsen kjærlighet overfor noen. Men vi slipper ikke dermed unna den andre:

"For kjærlighet av tilbøyelighet kan ikke påbys, men det å gjøre godt av plikt, selv om slett ingen tilbøyelighet driver en til det, ja, selv om en naturlig og uovervinnelig avsky står i veien, er en praktisk og ikke sanselig kjærlighet, som ligger i viljen og ikke i en følelsesmessig hang, i grunnsetninger for handling og ikke i bløthjertet deltakelse (eller bløthjertet avvisning: e.e.). Kun en slik praktisk kjærlighet kan påbys."⁴⁷⁾ (understrekn.:e.e.)

Godtar en Kants praktiske filosofi, godtar en samtidig at fornuften og moralen skjærer gjennom lyst og ulyst, at vi pålegges, ikke av ytre makt-autoriteter, men av vår egen fornuft, at vi pålegges en praktisk tvang, f.eks. om omsorg for den andre (enhver annen) på tross av følelsesmessig uvilje. I motsatt fall ender vi opp med en lidenskaps-moral av Humes type, hvor fornuften har som oppgave å være lystens og ulystens slave.

Men vi er ikke født moralsk kompetente. Kants praktisk-filosofiske analyser underforstår at den moralsk kompetente allerede

46) Mead, op.cit., s.383.

47) Kant, op.cit., s.15.

har vært igjennom de nødvendige sosialiserings-faser. M.a.o er det i løpet av sosialiseringen, gjennom barnets interaksjon med voksne og ikke minst med andre barn, at den moralske kompetansen utvikles.

Med sikte på noen av våre analyser senere, vil det allerede her være nødvendig å redegjøre for en sosialiserings-teori som rekonstruerer dannelsen av det moralske subjekt, eller som anderledes uttrykt viser på hvilken måte barnet utvikler seg til universaliserings-kompetent subjekt. Vi behøver en teori som for det første ikke antar en moralsk utvikling uavhengig av sosiale relasjoner, og for det andre ikke antar at hele forklaringen er å finne i de voksnes pekefinger og pekestokker. Den teori som derfor ligger oss nærmest er å finne i J.Piagets arbeider.⁴⁸⁾

4.2 Faser i moralsk utvikling.

Vi går tilbake til avsnittet om Kant og henter med oss hans skille mellom heteronom moral (fremmed-lovgivning) og autonom moral (egen-lovgivning). For Kant var det viktig å gjøre rede for mennesket som selv-begrunnende og selv-forpliktende moralsk aktør.

Piaget gjør et lignende skille. Han stiller begrepet om autonom moral opp mot et begrep om moralsk realisme. Han arbeider så ut fra en hypotese om at barnet gjennomlever en moralsk-realistisk fase og kommer fram til en posisjon som moralsk autonomt subjekt.

Denne utviklingen henger videre sammen med barnets øvrige intellektuelle utviklingsbane.⁴⁹⁾ Piagets påstand er at ethvert barn for å bli moralsk autonomt, må gjennom en moralsk realisme-fase. I Kants terminologi betyr dette at barnet må gjennomgå en fase kjennetegnet av fremmed-lovgivning, hvor situasjonen preges av ytre påbud, eller hvor lydighet kreves av ytre

48) Jean Piaget: Barnets moralvurderinger. Cappelen's Alma-bøker. 1972.

49) Se avsnittene om logikk og moral, s. 35.

autoriteter. Men det er ikke uten betydning for barnets tilegnelse av moralsk kompetanse om denne ytre autoritet forstår barnet som potensielt moralsk subjekt, som potensiell selv-lovgiver, eller om den voksne autoritet forstår både seg selv og barnet ut fra et heteronomt moralskjema. Innenfor en vellykket moralsk sosialisering er den moralske realismen en nødvendig overgangs-fase. I den mislykkede moralske sosialisering blir barnet ver-ende i overgangs-fasen.

Hvorfor er det ytre påtrykket nødvendig? Vi kan forenklet si at skal barnet få begrep om autonomi, må det også ha begrep om heteronomi, og i barnets begreps-utvikling i denne forbindelse kommer heteronomi-erfaringene først for etterhvert å avløses av samarbeids- eller autonomi-erfaringene. Og i denne forbindelse: hva er ego-sentrisitet? Den voksne har lett for å kalle barnets adferd for ego-sentrisk og med dette mene noe slikt som at barnet, f.eks. tre-åringen, "bare tenker på seg selv", bare er ute etter å ivareta "sine egne interesser", bare er ute etter "egne fordeler" osv. Legg merke til ordene "selv" og "egne" i uttrykkene: fra den voksnes synspunkt kan det synes som om barnet har en sterk ego-identitet, og at denne gir seg kompromissløse adferds-utslag. I virkeligheten er det jo omvendt, barnet har en svakt utviklet ego-identitet, det kan foreløpig bare i mangelfull grad skille mellom seg selv og omgivelsene. Det kan følgelig heller ikke være kompromissløst, for bare den autonome har begrep om kompromiss. Det er m.a.o. bare den autonome, den som evner å skille mellom seg selv og omgivelsene, som er i prinsipiell posisjon til å handle med referanse til "egne fordeler". Sterk ego-identitet er derfor en forutsetning for autonom moral. Bare et utviklet Subjekt evner å vurdere i fordeling og forfordeling. Bare et Subjekt er i stand til å handle moralsk holdbart og gjennomskue umoralske handlemåter. Treåringen er ikke et slikt subjekt. Men elleve-åringen er vanligvis på god vei til å bli det.

4.3 Symmetri - asymmetri.

Den moralsk-realistiske fasen er kjennetegnet med asymmetri eller unilaterialitet i forholdet mellom ungen og den voksne. Den voksne er erfaringsmessig overlegen ungen og øver i kraft av dette et visst (ytre) påtrykk. Dette vil si at den relasjonen oppdrageren har til ungen ikke er den samme som den relasjonen ungen har til oppdrageren. Ungen oppfatter i den moralsk-realistiske fasen den voksnes påbud som udiskutabel lov (samtidig som ungens adferd ikke behøver å samsvare med de entydige påbud.) Den moralske autonomi er i farvannet (ifølge Piaget i 10-12-årsalderen) når ungen nærmer seg en frigjøring fra forestillingen om det udiskutable ved de voksnes moralske påtrykk.

Barn skaffer seg etterhvert erfaring for at regler er nødvendige i sosialt liv, men deres erfaringer fra gjensidighets-forhold med andre barn viser også at regler er foranderlige. Regler er menneskeverk og ikke naturlover.

Disse erfaringer stammer ikke minst fra samhandling med andre barn, dvs. sammenhenger hvor forholdene mellom deltakerne er tilnærmet symmetriske. Ved deltakelse i barne-samfunnet blir individene klar over at reglene for samspill og lek ikke er "hellige" i betydningen uforanderlige, men heller "hellige" i den forstand at de inntil videre garanterer gjensidighet mellom deltakerne. Spilleregler kan endres, men slik endring er et intersubjektivt prosjekt, og så lenge de gjelder, gjelder de for enhver deltaker. Det kan også lages unntak fra hovedregelen.

Inntil fem-årsalderen og noe utover det, "blir regelen oppfattet som hellig og urørlig, den skriver seg fra de voksne og er i sitt vesen evig. Enhver modifikasjon blir av barnet oppfattet som lovstridig."⁵⁰⁾ Men i løpet av årene fram til 11-12-årsalderen går utviklingen i retning av å oppfatte regelen "som en lov bygget på gjensidig overenskomst, - den er forpliktende

50) Piaget, op.cit., s.29.

hvis en vil være lojal, men det er tilatt å forandre den som en ønsker, forutsatt at alle (i spillet:e.e.) er enige om det."⁵¹⁾

Det er ikke sjelden en observerer den tankegang at oppdragelsesforhold pr. definisjon er asymmetriske: det er de voksne (f.eks. foreldre/lærere) som oppdrar barn. I den grad andre barn, eller barnesamfunnet, tas i betraktning som oppdragelsesfaktor innen denne tenkemåte, er det barns negative og uoppdragne innvirkning som understrekes. Piaget kritiserer Durkheim for at han

"... dessverre fremstiller barna som om de ikke skulle kjenne noe annet samfunn enn de voksnes eller de samfunn som de voksne har skapt (f.eks. skolen). Dette gjør han så omhyggelig at han fullstendig overser at det finnes samfunn som spontant er oppstått blant barn, og samtidig de kjennsgjæringer som har med gjensidig respekt å gjøre."⁵²⁾

Piaget hevder videre:

"Men hvis det er ett klart resultat av psykologisk iaktakelse, så er det at barn langt fra begrenser seg til regler som foreldre og lærere har pålagt dem, (det er ofte de regler de følger aller dårligst), men forplikter seg til alle slags regler på alle mulige områder, og ganske spesielt i sin lek. Disse reglene er ikke mindre sosiale, men de hviler på andre typer av autoritet."⁵³⁾

Det kan nesten se ut som om Piaget framhever barne-samfunnenes, eller spesielt jevnaldergruppens, positive oppdragelses-potensiale i kontrast til voksen-samfunnets ofte negative innvirkning. Dette har i så fall sammenheng med de to oppdragelses-situasjonenes forskjellige respektformer (unilateral og gjensidig respekt) og forhold mellom samhandlings-partene (asymmetrisk

51) Piaget, op.cit., s.29

52) Piaget, op.cit., s.368

53) Piaget, op.cit., s.374. L.Holtedahl er i et arbeid (Lisbet Holtedah: Gutter og jenter i skole og lokalsamfund: en arb.-rapport. Stensil. Tromsø 1977) opptatt av hva som foregår av samfunnsliv blant barn, mer og mindre uavhengig og på tross av voksnes innvirkning.

- symmetrisk). Barn synes etterhvert (8-10-årsalderen) å gjøre det ytre lydighetspåtrykk mindre relevant for sine moralske vurderinger og reaksjoner, mens betydningen av barns forhold seg imellom vokser. Sagt på en annen måte får vi en reduksjon i den blinde adlydelsen av voksne påbud og en økning av innflytelse fra resonnerende likemenn. For som Piaget skriver: " ... en diskusjon er bare mulig mellom jevnbyrdige."

Ifølge vår tolkning av Piagets arbeid om barns moralvurderinger, synes det som om begrepene ensidig og gjensidig påtrykk/overenskomst er av den største viktighet. Generelt dreier det seg ikke om annet enn under-/overlegenhet på den ene siden og gjensidighet på den andre, i forholdet mellom folk, dvs. om tvang og underkastelse i motsetning til samarbeid.

Særlig i de første årene av barns oppvekst vil det på alle måter være underlegent i forhold til den voksne og vil måtte utsettes for den voksnes påtrykk. Men selv i denne tidligste barn-vokseninteraksjon vil det være av avgjørende betydning om den voksnes holdning er preget av "caretaking" og innlevelse i barnets begynnende identitets-tilegnelse, eller om den voksne allerede forutsetter sterk ego-identitet hos barnet. Den strengt autoritære oppdrager prøver i virkeligheten å unngå at forholdet mellom han og barnet nærmer seg et symmetrisk forhold. Men hans ensopretts oppdragelsesprosjekt har imidlertid mindre sjanse for å lykkes såfremt barnet får adgang til samhandling med andre barn, og dermed adgang til symmetri-erfaringer.

Symmetri-relasjoner mellom folk, som i verste fall bannlyses av den autoritære voksne, men som er oppdragelses-siktet for f.eks. Piagets pedagogikk, blir tidligere realisert og forsvart i barnesamfunnet enn i barn-voksen-samfunnet. Det er derfor, ifølge denne tenkemåte, rimelig å slutte at barne-samfunnet i en viss forstand "overtar" oppdragergjerningen, og i mange tilfelle (i eksempelvis skolen) forsøker å tvinge den voksne til å ta i bruk sin eventuelle grunngivings-kompetanse. En kan ikke med suksess kreve blind lydighet av tolv-åringer som i sitt eget samfunnsliv krever og avkreves gjensidighets-idealet

gjennomført i sine samfunns-ordninger. Det blir i forhold til unger på disse utviklingsstadier ikke lenger fornuftig av den voksne å stable opp et tidløst og kanskje i beste fall implisitt begrunnet reglement for barn-voksen-samfunnets ordninger. Om den voksne i denne situasjonen skal unngå terroren som virkemiddel, må han strekke seg "nedover" til et møte med oppadstrebbende barn, på grensen til å nå universaliserings-kompetansen. For hittil er samarbeid og symmetriske relasjoner i barne-samfunnet allerede en velkjent erfaring, og fra nå av er barnet, ^{i stand til} om sosialiseringen har vært vellykket, å abstrahere fra sitt spesielle barnesamfunn til ethvert samfunn overhodet: de har i en viss forstand universell moralsk oversikt.

Vi er fullt oppmerksom på at empiriske bilder av mange voksen-samfunn og barne-samfunn, mht. "utbredelsen" av tilnærmet symmetriske og asymmetriske relasjoner, kanskje ville vise asymmetri-relasjoner som normal foreteelse. Dette er imidlertid etter vår syn mindre interessant. Hva som er interessant er at vi (og ethvert demokrati) behøver symmetri-erfaring i bakhodet, sånn at vi kan vite når vi møter asymmetri-prosjekter på våre livsbaner. Slik symmetri-erfaring får vi del i når vi før eller siden møter våre likemenn, eller noen som gjør krav på å være våre likemenn: Derved kan vi oppdage eller erfare oss selv som likemann. Dette skjer først i barne-samfunnet.

4.4 Identitet.

Identitets-begrepet kan utlegges på forskjellige måter.⁵⁴⁾ Vi vil ikke her prøve oss på noen omfattende begrepsmessige oppklaringer, men vi vil likevel forsøke å gå noe inn på hva Kant-tradisjonen (hvor en kan si at både Piaget og Mead hører hjemme) legger i begrepet til forskjell fra andre oppfatninger.⁵⁵⁾

Utviklingen av individet til egen-lovgiver, til universalisering-kompetent individ, foregår som vi har nevnt parallelt med utviklingen av gjensidighets-relasjoner til andre, såvel barn

54) En grundig diskusjon av identitets-problemet finnes i J.-I. Nergård: Identitet, samfunn og skole. Hovedoppgave Tromsø 1977)

som voksne. En vellykket såvel som en mislykket moralsk sosialisering foregår i et sosialt miljø. Universaliseringskompetansen er et produkt av sosial interaksjon og (deretter) en forutsetning for at vi i samarbeid kan strekke oss etter å etablere universelt holdbare (men ikke derfor konforme) samfunnsordninger eller miljøer som danner grunnlag for moralsk sosialisering.

Uttrykt på en annen måte: det kategoriske imperativ er en forutsetning for at vi skal kunne realisere oss som fornuftige identiteter, eller holde styr på vårt mangfold av livs-ytringer. Uten det kategoriske imperativ, uten vår moralske kompetanse, ville vi ikke kunne søke etter, og heller ikke kunne forsøke å etablere mening og identitet i vår lokale verdens mangfold, som i siste omgang er et uttrykk for det globale mangfold. Den som alltid handler i motstrid til universaliserbare handlingsregler, vil aldri kunne bli identisk med seg selv. Det kategoriske imperativ er den røde tråd i menneskelivet, hvor kravet om konsistent moralsk adferd stilles.

På den annen side er det klart at vi ovenfor har levert et høyst teoretisk og prinsipielt resonnement. For det første er det problematisk å angi eller undersøke å hvor stor utstrekning vellykket og mislykket sosialisering realiseres i virkelige miljøer. Dvs. blir de fleste barn og voksne værende i seks-åringens virkelighet, er den moralsk-realistiske fasen heller å betrakte som slutt-fase enn overgangs-fase? Blir vi værende i seks-åringens verden, som er preget av mer eller mindre ubegrunnede absolutter, ikke-tematiserte fremmedlover/idealer, gjengjeldelses-tenkning og "godtatt" inkonsistent moralsk praksis?

For det andre er det spørsmål om hvilke verdens-situerte muligheter og begrensninger det moralsk kompetente subjekt

55) Vi bygger her i noen grad på en forelesning av Å.Haga, op.cit.

Vi mener ikke herved å redusere betydningen av det kategoriske imperativ. Tvert imot vil det i strategisk sammenheng øke i betydning: det er nemlig en forutsetning for at strategiske motparter skal vite når de evt. har nådd et symmetrisk nivå i forholdet seg imellom. Vi ser igjen at vi uten universaliserings-kompetanse ikke er i stand til å persipere verken symmetri eller asymmetri, verken makt/avmakt eller likevektighet i forholdet mellom folk.

Vi har i det foregående funnet oss til rette i Kant-tradisjonen hvor vi ved hjelp av Piaget har kunnet legge fram en sosialiseringsteori som rekonstruerer det moralske subjektets genese. Den vellykkede sosialisering gir som resultat et moralsk autonomt individ som både evner å skille mellom seg selv og omgivelsene, men også evner, og ser nødvendigheten av, å strebe etter samarbeid og gjensidighets-relasjoner til omgivelsene. Dette er et individ som innser at selvstendighet eksisterer i kraft av fellesskaps-tilknytning, og at ethvert menneske i denne forstand er hjelpe-trengende. Ifølge den samme forståelses-måte vil enhver som er satt utenfor, eller ikke kommet inn i et fellesskap, være hjelpeløs.

Spørsmålet om mening og moralsk identitet må også stilles i denne forbindelse. Den som overhodet ikke makter å spørre etter universaliserbarhet i mangfoldet av sine eksistensielle gjøremål, er i den hjelpeløses situasjon. Den som er moralsk inkompetent kan ikke forventes å spille partnerens rolle i et moralsk basert samarbeid. Han kan like lite stilles til moralsk ansvar som tre-åringen, og som tre-åringen må der finnes rom for han i herberget. Bare den universaliserings-kompetente kan utføre genuint umoralske og genuint moralske handlinger. Han kan derfor utelukkes fra og innlemmes i et fellesskap, fordi han vet hva innlemmelse og utelukkelse innebærer og er dermed i stand til å oppleve fellesskapets sanksjon som sanksjon, dvs. som potensiell innlemmelse.

Den indre opplevelse av moralsk identitet som skal gi sikkerhet i individets opptreden i eksistensielle situasjoner, har som vi har sett sitt forfeste i utkommet av en vellykket sosialisering. Men dette fører med seg at subjektet blir observant på ikke minst ordningene i de sosiale omgivelser, både nære og fjernere. Subjektet blir nå i stand til, i prinsippet, å rekonstruere rasjonalet bak ordningene i familien, skolen, kamerat-gruppen, det lokale samfunn osv., og evt. spørre etter, og argumentere for nyordninger. For subjektet har forlengst erfart at regler og ordninger kan være mer eller mindre hensiktsmessige og fornuftige, at regler kan favorisere og disfavorisere, at gjeldende regler kan ivareta hensynet til noen på bekostning av hensynet til andre, at regler fordeler og forfordeler, at regler under-ordner, side-ordner og over-ordner, slett ikke alltid i fellesskapets interesse. Kort sagt: subjektet er i posisjon til å undersøke om ubegrunnede særinteresser utlegges som fellesskapets interesser.⁵⁹⁾

59) Her føyer vi inn en lang fotnote om regler. I følge Wittgenstein er språket intersubjektivt ("Investigations") og ikke privat ("Tractatus"). Et privat-språk vil ikke kunne brukes til kommunikasjon, dvs. til formidling av mening. Skal formidling av mening være mulig, må språket ha en intersubjektiv karakter som har noe med regler/enigheter å gjøre, m.a.o må språk/formidling ligne på spill. Det som kjennetegner spill er intersubjektivt godtatte regler og en slags handlings-autonomi eller øttslags kreativitets-spillerom innen reglene. Å være med i et spill er å være med i et menings-univers. Deltakerne er seg regelverket bevisst, og deres kreative aktivitet er meningsbærende med referanse til reglene. (De er altså ikke kreative mht. å skape regler.) Følger ikke deltakerne spilllets regler, setter de seg utenfor spillet, de har satt seg utenfor den intersubjektive enighet. Som f.eks. i fotball-spillet må reglene være forstått og kontrollert av spilllets deltakere, dvs. fotball-spillere, dommere, publikum (tilskuere på tribunen, TV-publikum), journalister osv. Når noen regler brytes, finnes det regler for hvordan forskjellige slags brudd straffes - f.eks. ved straffespark. Stormer publikum banen, risikerer man å bli utelukket fra banen osv. Ifølge Wittgenstein ligner språkspill på f.eks. fotball-spill eller sjakk. På lignende måte som vi har et fotball-univers, har vi også språkspill-univers. Såvidt vi har forstått tematiserer ikke Wittgenstein regel-etablering. Hvordan kommer regler i stand, fotball-spill-regler såvel som språkspill-regler? Hvem har fått

Subjektet er ikke bare deltaker i ett, men i flere fellesskap som delvis inngår i, og delvis overlapper hverandre. Og hvert av disse fellesskap er basert på plikter og rettigheter, dvs. ordnet, men ikke nødvendigvis udiskutabelt ordnet.

Selv om rettighetene og pliktene i de forskjellige fellesskap er innholdsmessig forskjellige fordi de gjelder ulike livsfærer som familie, arbeidsplass, organisasjon osv., må der likevel kunne skimtes en konsistens, eller mangel på motsigelse, dem imellom. Der må kunne skimtes logikk i mangfoldet. Hvis ikke har vi å gjøre med en identitets-krise, en indre oppsplitting, som riktignok kan oversees, men ikke dermed er ute av verden.

Hva som kalles fellesskap i avsnittene ovenfor kan kalles samhandlings-felter i sosiologisk språkbruk. Hva som ovenfor kalles subjekt, kan forenklet oversettes til aktør eller person. Og vi skulle dermed etter en lang, men nødvendig omvei være kommet tilbake til utgangspunktet, nemlig til rollebegrepet og rolle-samhandlingen, samtidig som vi burde være kommet noe lengre.

Vi kan f.eks. nå skrive at rolle-distansering kan sees som handlinger fra personer som enten er på leting etter en identitet/mening eller fellesskap, eller rolledistanseringen kan også skyldes at personer forsvarer sin identitet.

note 59), forts.:

sine interesser ivaretatt i de intersubjektivt aksepterte regler? Når alle deltakere i et spill-univers kontrollerer at reglene følges, hvem får størst utkomme? hvem får f.eks. størst utkomme av at eiendomsretten holdes i hevd, uteliggeren eller villaeien?

Det blir blant andre et vesentlig spørsmål om reglene er på herrers eller på knekters side, og hva er der ikke regler for? Er reglene universaliserbare, eller er de bare mini-universelt aksepterte, baseres de på makt-/avmakt-relasjoner? Er ikke reglene universaliserbare, kan det stilles grunngitte krav om at de bør endres. Men det er ingen moralsk holdbar handling å erstatte den ene herre-knekt-ordningen med en ny herre-knekt-ordning.

I en del-orientert samhandling kan begge risikere å bli skjematisert som avvikere. I kontrast til dette, vil det personorienterte samhandlings-system eller fellesskap ha rom for den identitets-søkende såvel som den med sterk ego-identitet. Det helhets-orienterte fellesskap betrakter seg som foreløpig (selv om det er kommet langt). Det kan virke identitetsbyggende og identitets-vedlikeholdende fordi det har spørsmålet om identitet og moralsk konsistens som fortløpende og intersubjektivt tema. Å bygge opp personlig identitet, å gjenvinne personlig identitet og å overvinne sosiale identitetskriser, er ikke bare individets, men også kollektivets oppgave.

DEL III. SAMHANDLINGS-ANALYSER.

1.0 Innledning.

Vi startet første del og avsluttet andre del med rolle-samhandling ut fra den antakelse at rollen er det viktigste møtested mellom individer og mellom individer og samfunn. Vi var opptatt av individenes samspill som rolle-innehavere og gikk nærmere inn på fenomenet rolle-distanse. Rolle-distansering tolket vi videre som aktørenes forsøk på å presentere seg som hele personer, dvs. som involvert i mer enn bare den foreliggende situasjon. I tråd med dette satte vi rolle-distanseringen i forbindelse med personens tumling med identitets-spørsmålet. Viktigheten av begrepet om rolle-distansering, slik vi bruker begrepet her, skulle dermed være understreket. Vi argumenterte følgelig for at det er om å gjøre at rolle-distansering blir adekvat oppfattet av aktørens samhandlings-partnere. I denne sammenheng ble vi stilt overfor intersubjektivitets-problematikken, som vi omtalte på følgende måte:

Hvert menneskes aksjonsfelt, både i tid, rom og erfaring, er forholdsvis begrenset, og vi er til vanlig bare i direkte interaksjon med et fåtall andre mennesker. Vår deltakelse som verdens-borgere utspilles vanligvis på noen få lokale scener. Men på tross av at våre konkrete kunnskaper om, og dermed vår oversikt over verden, er begrenset, er vi gjennom ordenes anonyme mening¹⁾ og gjennom vår lokalt tilegnede universaliserings-kompetanse medvitere i en slags verdens-omspennende intersubjektivitet. På denne måten er det mulig for oss å formulere og uttrykke personlige meninger både om lokale og globale forhold. Dette er den ene tolkning som kan leses ut av Meads formulering "to take the attitude of the other."

I Meads formulering ligger også en påstand om at vi evner å plassere oss i de konkrete andres sted, nemlig dem som vi

1) Vi hopper her lett over problemene med språkernes oversetthet.

omgås til daglig eller har sosiale nettverks-forbindelser med.²⁾ Vi er m.a.o. i stand til, sammen med våre samhandlings-partnere, å etablere hva vi kunne kalle konkret (partikulær) intersubjektivitet, dvs. intersubjektiv oversikt over (også spesifikke) forhold mellom biografier og levevilkår. Ved hjelp av språkets anonyme intersubjektivitet, ved hjelp av vår moralske kompetanse og ved hjelp av konkret intersubjektivitet skulle det så være mulig (1) å møte folk som personer i rolle-samhandling og (2) opptre som helhets-resonnerende politiske aktører.

Vår språklige i likhet med vår moralske kompetanse er ikke medfødte fenomener, de er, som bla. Piaget har vist, utkommet av vellykket sosialisering. Det er derfor av den største betydning hva som foregår i de samhandlings-felter hvor barn dannes til subjekter. Og hva som foregår der er også avhengig, men ikke programmert av hvilke og hvor mye ressurser som stilles til familiens, skolens, barne-samfunnets og det totale lokale miljøets rådighet. Men, som vi skal komme inn på i del IV, av ressurs-overflod følger ikke nødvendigvis person-orienterte omgangs- eller samlivs-former.

I denne tredje delen vil vi beskjeftige oss med forholdet mellom de sosiale feltene skole, familie og barne-samfunn (kameratgrupper). Karakteren av samhandlingen innen feltene vil i ikke uvesentlig grad være påvirket av om der mellom feltene eksisterer gjensidig forståelse for feltenes særegenheter. Vi går ut fra som en rimelig antakelse at barnet, som er deltaker i alle tre av de nevnte felter, risikerer å stå overfor del-orienterte reaksjons- og vurderings-måter på alle hold dersom forholdet mellom feltene er preget av adskillelse. I dette tilfellet vil feltenes forestillinger om hverandre være av skjematisk og nokså fastlåst karakter. På den annen side regner vi med at en integrert situasjon vil ligge til rette for person-orientert samhandling.

2) En grundig gjennomgåelse av begrepet om sosiale nettverk vil finnes i del IV.

Vi antar på de neste sidene at skolen i vårt samfunn er forholdsvis isolert i nærsamfunnet, dvs. den er del-orientert. PPT (pedagogisk-psykologisk tjeneste), som bl.a. er skolens hjelpeinstans, nærmer seg imidlertid skolen med helhetsorienterte intensjoner.³⁾ Forholdet mellom skolen og PPT skal oppholde oss et øyeblikk. Deretter skal vi presentere fem "empiri-brikker" i et nytt bidrag til analysen.

2.0 PPT-sentrene og skolen.

Uten at der var problemer i skolen som skolen ikke klarer å hanske med alene, ville ikke den pedagogisk-psykologiske tjenesten ha eksistert. Skolens krav på tjenestens arbeidskraft er for det første formulert i målsettingen. For det andre kommer kravene til sentrene gjennom senter-styrene, som hovedsakelig består av skolefolk og er kommunenes eller finansieringskildenes kontrollinstans. For det tredje møter senterpersonalet kravene direkte på skolene, gjennom lærerne og de saker som henvises. Sentrenes primære oppgave, både slik de var tenkt og slik de har fungert, har derfor vært å utgjøre en ressurs for skolen.

Som svar på skole-forventningene ser det ut til at mesteparten av sentrenes tid går med til å forholde seg til skolen, ikke minst med sikte på å få i stand realistiske kontrakter, dvs. enighet om hva skolen kan forvente og hva sentrene kan tilby av hjelp.⁴⁾

Situasjonen i skolen synes permanent å være den at der stadig dukker opp eller oppdages nye problem-elever som skolen fortløpende trenger hjelp med. Klient-produksjon er m.a.o. et kontinuerlig fenomen, og skolen forventer at sentrenes ressurser skal brukes til arbeidet med oppståtte problemer eller klienter.⁵⁾ Man må etter vårt syn se denne forventning på bakgrunn av at skolen må holde timeplan-hjulene i gang fra time til time: PPT-sentrene kan hjelpe enkelte elever og enkelte lærere slik

3) Edm. Edvardsen/Jens-I. Nergård: Funksjonshemning og (lokal-) samfunn. En studie av de pedagogisk-psykologiske distriktsentrenes arbeidsperspektiv og -betingelser i Troms fylke. Tromsø 1975.

4/5) Edvardsen/Nergård, op. cit.

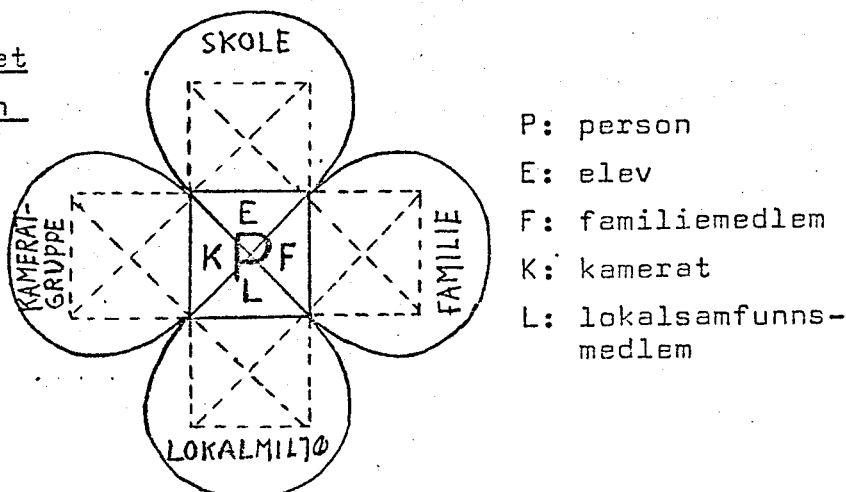
at hverdagen går noe glattere. Skolen er først og fremst interessert i de oppståtte problemer, fordi disse problemer er problemer til hverdags. De enda ikke oppståtte problemer har ikke skolen mye oppmerksomhet for.

Alt etter hvor sterk og pågående skolen er i sine forventninger til PPT, kan PPTs hverdag bli ensidig preget av å tilfredsstille skolens forventnings-lister: å få hverdagen til å gli vil i en slik situasjon bety at sentrene gjør en etter skolens oppfatning god jobb med oppståtte problemer.

Å få det vesentlige av sin arbeidskraft bundet på skolens premisser ser ut til å være en situasjon sentrene ikke vil inn i. For på sentrene tenderer man mot å utvikle et perspektiv på avvik/funksjonshemning som ikke bare er grunnet i en interesse for klienten (dvs. det manifeste problem), men også i interesse for klientproduksjons-aspektet. Sentrene tenker både i klientarbeid og forebygging, mens skolen tenderer mot ensidig å forvente hurtig og effektiv hjelp med manifeste problemer. I disse tendensielt forskjellige perspektiver ligger en kilde til konflikt.

De følgende fire fem sider skal brukes til å gi en nokså grovkornet analyse av enkelte relasjoner mellom skole, familie, klient og PPT. Igjen har vi bruk for rolle-begrepet og kan skjematisk stille opp forholdet mellom del-person og hel person på følgende måte:

Figur 1. Forholdet mellom hel person og del-person.



Samme person er som vi har illustrert i figuren deltaker i flere forskjellige sammenhenger, med forskjellige og ofte inkonsistente krav til adferd. Det er som deltaker i skolen ungen er elev. I forbindelse med elev-rollen kan vi snakke om to typer elev-adferd, den som har med oppførsel og den som har med faglige prestasjoner å gjøre. Det er vanligvis ikke opp til eleven å være med på å bestemme krav til elev-adferd, enten krav til oppførsel eller faglige krav. Slike adferds-krav er vanligvis fastlagt i skrevet og uskrevet reglement, og har fra ungens synspunkt karakter av fremmed-lovgivning. Vi kan si det i skolen er en festnet normal-oppfatning av hva som er typisk skole-adferd og dermed en oppfatning av hva som er avvikende adferd. Dess strengere kravene til normal-adferd understrekes, dess sterkere understrekes avvikende adferdsmåter. Jo strengere krav til akseptert adferd, jo større utbredelse av ekstreme former for rolle-distansering og jo mindre blikk for rolle-distanseringens budskap.

På lignende måte vil vi finne krav til adferd i de sammenhenger ungen er i utenfor skolen/elev-situasjonen, dvs. innenfor andre sosiale grupper og felter. Poenget med begrepet om hel person er å minne om at det er samme person som opererer i de forskjellige rollene. Og poenget med begrepet om rolle-distansering setter fingeren på at individets adferd i hver av rollene riktignok er situasjons-bestemt, men er en situasjons-bestemt helhets-presentasjon. Elev-adferden må skjønnes som eksistensielt uttrykk. Omvendt vil det også være slik at ungens elev-erfaringer ikke er ute av bildet når ungen deltar i andre sammenhenger. Sagt på en annen måte vil altså ungens øvrige sosiale erfaringer være medbestemmende for om ungen lykkes eller mislykkes som deltaker i skolen. Det omvendte er også mulig.

Vi vil nå kunne tenke oss tilfelle hvor en person er inne i et karriere-stadium hvor vedkommende ikke lykkes i noen av de

sosiale felter hvor vedkommende er involvert. Dette kan skje hvis hvert av de sosiale feltene (familien, skolen, lokalsamfunnet osv.) innbyrdes er desintegrert/amputert og hvis der i tillegg mellom feltene er stor grad av dissonans. Eksempelvis kan den meningsfullhet som er gjeldende innen familien stå i strid med hva som gjelder innen skolen. Dessuten kan skolen og det sosiale miljø stå fram som to adskilte menings-verdener. Personen står i så fall overfor konkurrerende meningssystemer, noe som kan oppleves som meningsløshet, og personen kan utenfra sett oppfattes og stemples som "desintegrert personlighet."

Vi kan også tenke oss tilfelle der personen lykkes i ett av de sosiale feltene, f.eks. kameratgruppen, men mislykkes i andre, eksempelvis skolen, familien og lokalsamfunnet. Kriminelle gjenger kan sees som kreative dannelser av mening mot en ellers meningsløs tilværelse. Medlemskap og vellykkethet i kameratgruppen blir fra personens synspunkt overordnet slik at vedkommende tar på seg kostnadene ved å være på kant med skolen/familien/nærmiljøet. Avgjørende er det også at noen medlemskaper er påtvunget individet. Slik er det f.eks. med elev-rollen som er pålagt individet ved lov: opplevd meningsløshet er i dette tilfellet lovfestet.

I skolen og skoletiden samhandler elev og lærer om en rekke definerte skoleoppgaver. Begge parter skal holde minstemål og helst ha suksess. Samhandlingen dreier seg direkte og indirekte om oppførsel og fag. I tråd med dette er en av skolens viktigste samfunnsmessige funksjoner dens oppgave som adferds-kontrollør.

Først i andre og tredje rekke kan personenes øvrige verden, dvs. den utenom skolen, gjøres relevant for samhandlingen i skolen. Og dette på tross av at rolle-distansering og vedvarende avvisning av skolen er vanlige foreteelser. Personlige forhold må i det hele tatt underestimeres og skyves ut av det fokus hvor de rettmessig hører hjemme. Skolen må derfor i hovedsak sies å være elev- eller del-orientert. I hvor stor grad det

personlige gjøres relevant i samhandlingen varierer fra skole til skole, fra klasse til klasse, avhengig av f.eks. skole- og klassestørrelse, skolens/lærernes integrasjon i og forstand på nærmiljøet og arten av nærmiljø.

Fundert i påstanden om at skolen er elev-orientert og ikke helhets-orientert, vil skolens forventninger til PPT-sentrene om hjelp med eleven (det manifeste problem) bli forståelig: skolen har ikke tid og kapasitet til, ut fra sin egen selv-forståelse, å beskjeftige seg særlig med ungen som total person, den prøver å oppfylle sine skoledag-forpliktelser overfor eleven.

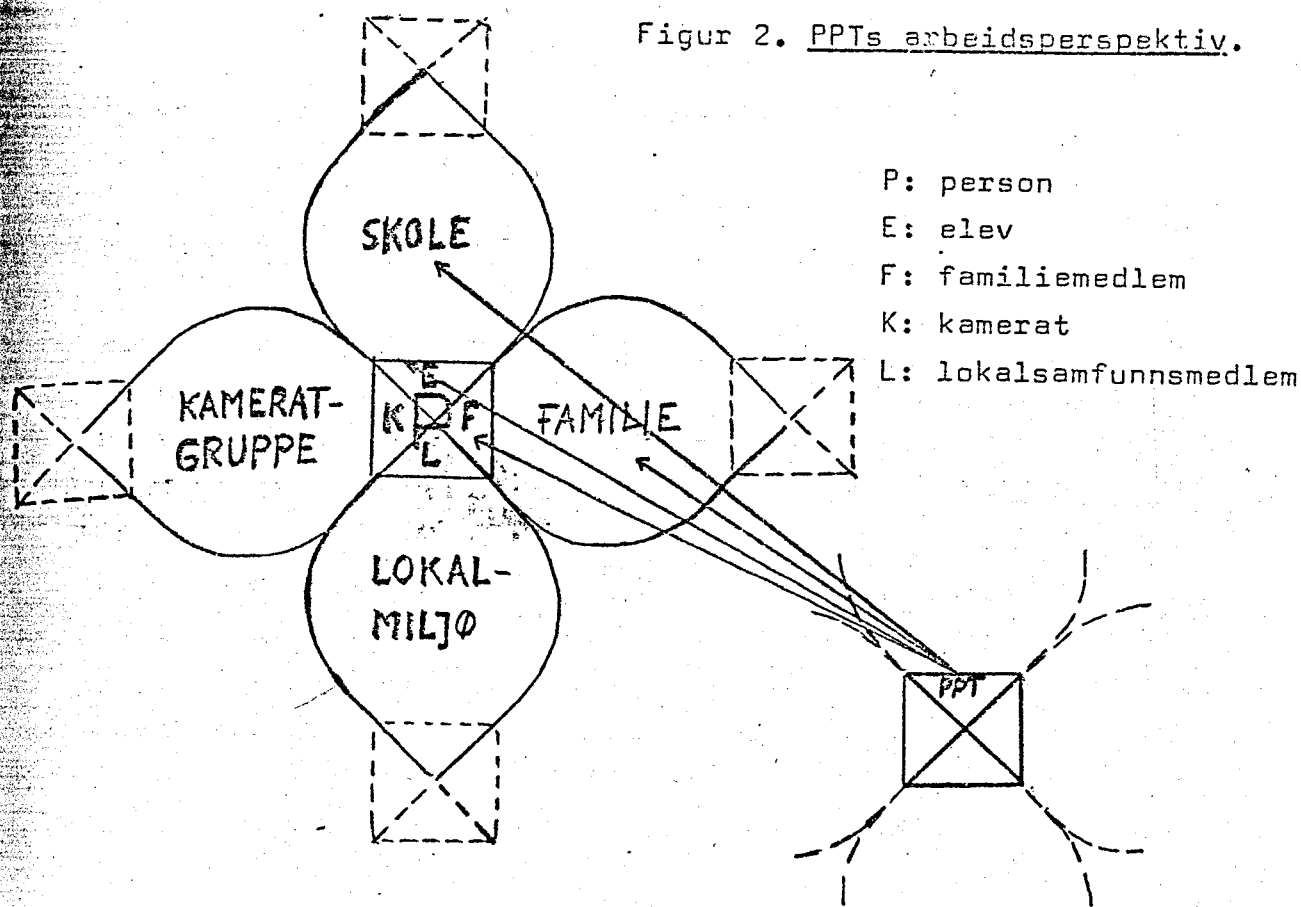
Men for PPT stiller saken seg noe annerledes. Det er ikke bare elev-aspektet ved ungen som ligger innenfor PPT-personnellets interesse-sfære. Heller ikke kan PPT bare ta skolens premisser i betraktning. I prinsippet er PPT interessert i alle ungens felt-medlemskaper, for å få et best mulig innblikk i sakenes spesielle og allmenne sider. En slik tendensielt helhets-orientert saks-behandling kan selvsagt resultere i forslag til tiltak som stemmer dårlig overens med del-orienterte forventninger.

Her skal også nevnes at klientsentrert virksomhet, som i moderne sosialarbeider-debatt ofte blir stemplet som en snever arbeidsmåte, ikke nødvendigvis er av tilpassende del-orientert art. Klientsentrert virksomhet kan under visse forutsetninger også være en person-orientert arbeidsmåte.⁶⁾ Vi kan si at når allmenne livsvilkår kommer til syne eller manifesterer seg gjennom enkelt-individet, vil klienten være en nødvendig, men ikke tilstrekkelig informasjons-kilde når forebyggende prosjekter er på tale.

Følgende oppsett vil kunne gi et forenklet og stillestående bilde av noen særdeles viktige relasjoner mellom ungen/personen og omgivelsene:

6) Se Edvardsen/Nergård, op.cit.

Figur 2. PPTs arbeidsperspektiv.



Som vi ser er der også plassert en PPT-arbeider i illustrasjonen. Pilene viser hvilke sosiale felter (familien, skolen) og hvilke samhandlings-situasjoner PPT prøver å skaffe seg innsikt i, dvs. hvilken oversikt som er direkte relevant når PPT, etter skolens henvisning, involveres i en "elev-sak". Men vi ser videre at et person-orientert arbeid med saken impliserer langt flere piler, både til lokalsamfunnet og kamerat-gruppen (og evt. andre felter som ikke er tatt med i illustrasjonen.) Dess flere piler vi plusser på, dess mer tidkrevende og strategisk komplisert blir PPTs arbeids-operasjoner, og dess mer fjerner PPT seg fra skolens (elev-)definisjon av saken: PPTs undersøkelser nærmer seg forskning og PPTs tiltak nærmer seg politisk aksjon.

Det omfattende og systematisk person-orienterte arbeid med klientsaker i lokalsamfunn vil kunne gi sentrene generaliserbar viten om lokalsamfunns-prosesser, og dermed innsikt i

hvilke betingelser som må foreligge for utvikling av personorienterte grupper, familier og nærmiljøer.⁷⁾

3.0 "Jenta i drabantbyen" (I).

I denne historien skal det dreie seg om en jente i tolvårsalderen som faller mellom to stoler, nemlig familien og skolen. Faren er død for flere år siden. De har tidligere bodd i en utkantkommune. Men de har måttet flytte, og har etablert seg i en drabantby hvor de leier en rommelig og dyr blokkleilighet. For å få de økonomiske endene til å møtes, arbeider moren hel dag pluss mye overtid. Den eldste datteren har også jobb, den nest eldste datteren og sønnen går i ungdomsskole, mens den yngste datteren går i femte klasse. Drabantbyens skole huser langt flere klasser enn den er bygd for.

La oss nå plassere tolv-åringen i vår modell. Ingen av de sosiale feltene hun deltar i kan karakteriseres som personorienterte. Når det gjelder familien fungerer ikke den som et fellesforetakende, dvs. den fungerer ikke som en forholdsvis trygg rekreasjons-enhet hvor medlemmene etter hverdagens strabasjose rolle-opptredener i andre sammenhenger trekker seg tilbake for å gjøre hverandre i stand til ny innsats neste dag. Selv om de økonomiske endene i familien på et vis møtes, er der flere andre ender som henger løse. Situasjonen i familien har karakter av "sykdoms-kultur" hvor hver enkelt (unntatt gutten som har funnet innpass i idrettsmiljø) har nok med seg selv og (spesielt de to eldste døtrene) strever for (gjennom sykemeldinger/legeattester) å godtgjøre at de ikke møter opp på henholdsvis skolen og jobben. Familien representerer ikke noen "stol å sitte på" for tolv-åringen.

Det gjør heller ikke skolen. Den er i jentas lokale livsverden det andre av de to sosiale felter som hun har lovfestet medlemskap i: hun kan ikke velge seg familie og skole. Men samtidig betyr denne lovfestethet fra hennes synspunkt en mulighet: det

7) Spørsmålet om betingelser skal vi komme tilbake til i siste del av oppgaven.

hun ikke oppnår av omsorg og oppmerksomhet i familien, prøver hun å oppnå i skolen, nærmere bestemt i klassen hos læreren.

Men klasseforstanderen opplever henne etterhvert som et så stort problem at han, ved å søke hjelp av PPT, ønsker å få henne ut av klassen. Begrunnelsen er ikke at hun har uoverkommelige faglige problemer eller utagerende adferdsproblemer. På den annen side er hun heller ikke av den anonyme typen som bare sitter der. Problemet er at hun legger for mye beslag på lærerens arbeidskraft: skal hun yte en faglig innsats, må han "hele tiden" stå over henne og oppmuntre/rettlede henne. Det er tydelig at hun er svært kontaktsøkende, også fysisk: hun vil gjerne ta på læreren og vil at han skal berøre henne. Det gjør ikke situasjonen bedre at hun er fysisk moden for alderen.

Vi kan si at hennes negative erfaringer fra andre sosiale felter (navnlig familien) gjennom elev-adferden kommer til syne som forespørsel: Hun spør på sin ikke-verbale måte om læreren vil være med på å kompensere familiens mislykkethet.

Men læreren kan bare svare henne som lærer. Dess mer tid og omsorg brukt på henne, dess mindre til overs for resten av klassen. For klassen har flere andre ressurssvake og ressurskrevende personer som hver for seg og på sine forskjellige måter presenterer seg som hele personer. Alle disse (pluss de "normale", deriblant de serdeles vellykkede) konkurrerer om det knappe godet læreren. Læreren på sin side vil på langt nær, selv om han prøvde, kunne møte nærmere tretti unger på en adekvat person-lig måte. Han er nødt til, arme menneske, å ha en fordelings-politikk. Og i denne fordelingspolitikken er den tolv-årige jentungen en så vanskelig faktor å handtere at læreren vil kvitte seg med henne.

Læreren opplever det altså slik at han verken kan besvare hennes behov for faglig veiledning eller hennes fysiske

kontaktbehov under de rådende omstendigheter (klasse-størrelse, rettferdighets-prinsippet, sedelighets-spørsmålet osv.) Og det er disse rådende omstendigheter læreren resonnerer ut fra. Når han ikke kan nærme seg jenta som person, går han inn for å holde klare grenser: hun er elev på linje med andre elever, og han er lærer på linje med andre lærere. Rolle svarer til rolle, del-person til del-person. De samhandler om fag, men han kan ikke gi henne for mye faglig bistand på bekostning av de andre i klassen.

Jenta holder på sin side nettopp ikke på noen streng sortering av roller: i sin adferd presenterer hun seg som et menneske i en eksistensielt vanskelig situasjon. Hun godtar ikke, eller er ikke oppmerksom på, at hun som elev bare har visse rettigheter, dvs. at skolen er elev-orientert og at person-lige møter hører med til de sjeldne unntakene i skolens hverdag.

Lærerens øvrige "deler" angår ikke eleven, og hva eleven er bortsatt fra elev angår ikke læreren. Og læreren er den part i interaksjonen som har makt til å sette grenser mellom relevant og irrelevant for samhandlingen. Skolen kan på et vis nøytralisere denne hungrige tolv-åringen f.eks. ved å fordele henne på flere lærere og hjelpeundervisnings-grupper. Denne løsningen ville forbedre lærerens arbeidssituasjon. Under andre betingelser (maksimum 15 elever pr. klasse) ville hun kanskje unnsnippe denne tilpasningen med mange u-personlige og fragmentariske (faglærer)kontakter.

Hvis en tolv-årig jentunge ikke har noe å hente hjemme og heller ikke i skolen/klassen (hun er der stigmatisert som uflidd/illeluktende/frastøtende vesen), hvor skal hun så henvende seg i sin lokale verden for å oppnå dobbel kompensasjon?

Drabant-byen byr ikke på mange muligheter. Der er forresten en mulighet: hun er kommet inn i en krets eldre jenter som drar til byens sentrum for å naske i butikkene og treffe gutter.

4.0 "Jenta med arret" (II).

Denne historien handler også om en jente i elleve-tolv-årsalderen. Lærer-samfunnet har lagt merke til henne på grunn av hennes fåmæltighet. Hun gjør aldri noe av seg, det nytter ikke å spørre henne om noe i klassen, og på hjelpeundervisningen svarer hun knapt med ja og nei. Hun er altså ikke lagt merke til for sin faglige interesse, sin pågåenhet i faglige spørsmål, og heller ikke som et uromoment. Derfor kan hun neppe sies å være et uoverkommelig problem som ikke skole-samfunnet har rom for. Hun kan jo som et lam sitte på hjelpeundervisning i årevis. I høyden kan hun oppfattes som et stilltiende problem, men vekker p.g.a. sin stilltjenhet ikke den oppsikt som plasserer enkelte andre elever høyt på sakslistene i lærersamfunnet.

Dette er den grove beskrivelsen av hennes tilfelle. Stort sett er den dekkende inntil et spesielt adferds-trekk ved henne sender henne til topps på skolens sakskart.

Saken er ikke at hun, som tolvåringen i historie I, virker urenselig. Tvert imot er hun pen i klærne, men hun vil stadig ikke gå med på å dusje etter gymnastikken. I og for seg er ikke dette noe stort problem, lærerne kan se gjennom fingrene med det så lenge det ikke får ringvirkninger. Men straks det får ringvirkninger, til resten av klassen, til andre klasser, kommer ringvirkningenes kilde i søkelyset.

Og det var dette som skjedde i jentas tilfelle: hennes fravær under dusjen ble etterhvert tatt i bruk som begrunnelse når klassens øvrige elever nektet å dusje. Dermed ble hennes spesielle dusje-problem noe som man ikke kunne la passere, det ble kort og godt et spørsmål om Hygienen i skolen, og jenta ble gjenstand for en ny oppmerksomhet.

Men vi må merke oss at denne oppblussingen omkring jenta ikke skyldtes at nå ville endelig skolen stille seg maksimalt til rådighet for å forstå jentas rolle-distansering. Skolen

involverte seg heller for å forebygge spredning av hennes dusje-adferd. Når det senere viste seg at de tiltak som ble satt i verk også i noen grad lettet hverdagen for jenta, må dette nærmest sees som en bi-effekt av arbeidet med saken.

Altså nektet hun å dusje. Klasselæreren hadde gjort hva som etter hans syn gjøres kunne. I følge likhets-prinsippet, eller rettferdighets-prinsippet, var det ikke riktig at hun fikk slippe dusj, når de andre måtte dusje. Dessuten: hva er det beste man kan gjøre etter en svett gymnastikktime? Men den beskjedne jenta nektet, ordknapp som alltid. De argumenter læreren brukte hadde ikke den vekt i hennes hode som de hadde i lærerens.

Skolen hadde flere ganger, uten resultat, gitt jentas mor beskjed om å møte på skolen til konferanse. Skolen hadde nå oppfattet, kan vi anta, en konfliktrelasjon mellom seg og jentas hjem. Dette gjorde gjensidig kontakt mellom partene til en påkrevende, men tilsynelatende umulig oppgave. Derfor kunne de ligge en mulighet i at en eller annen ytre og nøytral instans ble koblet inn, i dette tilfellet helsevesenet.

Nye momenter gjorde det nå mulig å få en mer helhetlig forståelse av saken, på jentas premisser. F. eks. viste det seg at både jentas handling (nekte å dusje) og morens handling (ikke møte på skolen til konferanse) ble begripelige. Moren hadde ikke møtt opp på skolen fordi enhver (naboer, skoleunger, lærere osv.) ville skjønne at hennes skolebesøk var i anledning problemer med ungene. Og om jenta kan følgende berettes:

Hun hadde engang som liten svelget et kronestykke som hun var blitt nektet å leke med. Kronestykket var ikke kommet ut med avføringen, slik at jentungen måtte til sykehus for å opereres. Operasjons-mannskapene hadde sikkert gjort en god jobb, men

de hadde etterlatt et livsvarig stygt skrukket arr på mage-huden hennes.

Jenta hadde bitt seg merke i dette arret, ikke minst fordi det var forbundet med skrekkelige opplevelser som ulydighetsstraff og sykehus, og fordi arret pekte hennes nakne mage ut som stygg sammenlignet med andre ungjenters dunmyke mager. Hun ville kort fortalt ikke vise fram sin stygge mage i dusjen. For å unngå en pinlig offentlig vurdering av sin arrete mage, var hun villig til å ofre sin sedvanlige anonymitet og sette seg opp mot lærer-autoriteten. Det som fra andres synspunkt kan smiles til som en detalj, sitter i jentas bryst fast som et daglig eksistens-problem.

Videre viser det seg at jenta er redd for dusje-situasjonen også av en annen grunn: klassen har mannlig gymnastikklærer som ikke kan være til stede når jentene dusjer. I lærer-kontrollens fravær utsettes jenta for åpenlys mobbing. Spesielt er det en annen av klassens jenter som står i spissen for dette, og ikke bare i gymnastikktimene. Lærerne har ikke vært oppmerksom på forholdet. De har stort sett bare oppfattet henne som ordknapp, beskjeden og følelses-avstengt, ja, nær sagt følelsesløs:

De vet ikke at når hun kommer hjem om ettermiddagene fra skolen hender det ofte at hun bryter sammen i gråt og forteller moren om sine skole-erfaringer. Hun tilhører ingen virkelig kamerat-gruppe. Hun hører ikke hjemme i sin egen klasse. I lærer-samfunnet har man knapt, p.g.a. hennes umerkelige rolle-distansering, lagt merke til henne. Og i skolens barne-samfunn er hun ikke inkludert i den ivrige leken eller i de arm-i-arm-slentrende venninne-kretser. Hjemme har hun i det minste såpass godt forhold til moren at hun våger å formidle sin utrygge skole-verden til henne.

Når vi forlater denne historien er jenta begynt å dusje. Og skole-problemet har dermed fått en løsning.

5.0 "Jenta som hadde mens"(III).⁸⁾

"En elev ber att få lämna en lektion. Det är en flicka på 14 år. Mager, fastklamrad vid sin tystnad, sänkta ögonlock. Lyckas få fram att hon har ont i magen. Kanske mens, hvad vet jag. Jourhavande lärare medger avvikelsen. Flickan lämnar klassrummet mitt under pågåande lektion. Vet att bussen hem går först om två timmar och en kvart. Vet att i skolans gemensamma konferens- och vilorum finns en soffa. Till den går hon och anförtror sin tystnad och sin värkande mage. Detta är en vanlig skoldag i det elevvanliga skollandet Sverige år 1970.

En timme senare. Skolgonggongen går för lunch. Klassen som är flickans störtar till matsalen. Dagens lunch är kyckling. Flickan ligger i soffan i skolans gemensamma konferens- och vilorum. Hon har ont i magen. Hon har ont i magen och dagens lunch är kyckling. Med ens är hon våldsamt hungrig.

Så begår hon det otillåtna: flickan som lämnade lektionen för att hon hade ont i magen reser sig från soffan i skolans gemensamma konferens- och vilorum, går tvärsöver skolgården, in i matsalen, sätter sig bland sina kamrater och äter kyckling!

I samma sal, i samma skola, på samma planet fast vid ett annat bord sitter läraren. Han, vars lektion flickan lämnade för att hon hade ont i magen. Bland sina kamrater sitter läraren och äter kyckling. Från andra sidan kycklinglåret, bordet och salen ser han plötsligt: flickan. Hon som hade ont i magen. Sitter där och äter kyckling.

Läraren reser sig, ser på kycklingen och ser på flickan. Flickan sitter vid sitt bord, ser på läraren och äter kyckling. Från kycklinglunchen går läraren till klassföreståndaren. Tillsammans reder de ut det märkliga förhållandet att en flicka som har ont i magen befinner sig i matsalen och äter

8) Denne historien er hentet fra en svensk bok: Skola i fosterland, av Socialistiska skolarbetare (SOL). Gidlunds förlag - Stockholm 1970. (s. 71-74)

kyckling. Lösningen blir lika överraskande som märklig: skolk!

Detta var en vanlig skollunch i det elevvänliga skolandet Sverige år 1970. Från kycklingelunchen går flickan till bussen och åker hem. Hon är trött, har huvudvärk och ont i magen. Följande dag ligger flickan sjuk i hemmet. Flickan är knuten, tyst och alldeles för mager. Hon har aldrig förut begått otil-låtna gärningar i skolan.

Följande dag ringer klassföreståndaren till föräldrarna och meddelar att flickan skolkat. Talar först med fadern som en smula omtöcknad hänvisar till modern. Modern kräver en för-klaring. Klassföreståndaren meddelar att om man kan äta kyckling i matsalen så kan man inte ha ont i magen. Följaktligen måste flickan ha skolkat från lectionen. Drabbad lägger modern på luren. Fadern, modern och flickan förnekar gemensamt alla påståenden om skolk.

Läraren och klassföreståndaren vänder sig till skolledningen, som inte har något emot att föreseelsen att äta kyckling när man har ont i magen rubriceras som skolk.

På klasskonferens föreslår klassföreståndaren att man ska tilldela flickan varning i ordning. Trots den starka solidari-teten bland lärarna vid denna skola blir det diskussion kring förslaget och kritiska röster hörs. Klassföreståndaren före-slår omröstning, eftersom handläggningen av problemet skulle kunna få prejudicerande verkan (understrekn.:e.e.). Vid första om röstningen anser fyra lärare av sexton att varning i ordning är en tillfredsställande lösning på kycklingproblemet. Fem lärare anser varning vara en otillfredsställande lösning. Sju lärare lägger ner sina röster.

Skolledningen rycker nu in och lägger några vägande ord i väg-skålen för lag och ordning. En hotande kycklinganarki frammanas.

Och plötsligt stramas ansikterna i lagiskhet, händerna knyts i ordningssnit. Förnyad omröstning krävs. Tio lärare röstar för förslaget om varning, tre röstar emot, tre lägger ner sin röst. Med ett klubbslag bekräftas domen. Tre lärare reserverar sig till protokollet.

En elev - en av de alltför tysta - har fått varning i ordning därför att hon lämnade lektionen för att hon hade ont i magen, blev hungrig fast hon hade ont i magen och åt kyckling fast hon hade ont i magen, innan hon åkte hem för att hon hade ont i magen."

6.0 "Gutten som nektet å skrive stil" (IV).

En lærer her en 8.klasse i morsmålet. I klassen er det flere 14-15-åringer som ikke er begeistret for faget, selv om de snakker norsk. Blant andre er der i klassen en gutt som i lærersamfunnet og i lokalsamfunnet er kjent for å ha en tosket mor, mens hun på sin side er kjent for, i de samme kretser, å ha en vanskelig sønn. Hun er dessuten kjent for, i skole-samfunnet, å ha den største mistro til skolen og dens folk: som moren, så sønnen.

Skolen mener om seg selv å opptre liberalt i forhold til morens sønn. Han har flere rettigheter og færre plikter enn normalt i skole-samfunnet. Han får f.eks. "lov" til, både av skolen og hjemmet, å være mye borte fra skolen. Men noen grenser må settes. En plikt selv han må finne seg i er å skrive stil i morsmålet til jule-tentamen. Dette regnes uten unntak for å være alle elevers plikt.

Klassen fikk en tidlig morgen i adventen utlevert sine stil-oppgaver, tre i tallet, som de kunne velge og vrake mellom, maskinskrevne på stensilerte spritluktende ark. Man kan høre dem åpne sine ransler, rasle med kladdepapir, og man kan tydelig skimte lyder i øret av rispande glidelås når de åpner

penalene for å ordne seg til med skriveredskaper. Og norsk-læreren tusler framme ved tavla og gir de vanlige tentamensbeskjeder som han for sikkerhets skyld noterer på tavla. Så tidlig på morgenen er tavla enda en tabula rasa etter gårdagens pedell-vask. Læreren skriver med en krittstump i tavlas venstre hjørne: "Kl. 13,30". Og dette tidspunkt er skriftlig hva han allerede har gitt muntlig beskjed om: ingen går før kl. 13,30.

"Sett igang," sier læreren, som selv skal være eksamensvakt til klokka elleve. Han setter seg bak kateteret og blar i noen papirer. Han kan høre den svake summetonen fra en klasse som allerede tenker ut de første norsk-setninger.

Da han noen minutter senere lar øynene berøre de fem pultrekkenes bøyde hoder, blir han, da hans blick farer over rekke nummer fem fra viduet, var en uregelmessighet: den vanskelige gutten, som denne virkelighets-fortellingen handler om, sitter med armene stukket inn i hverandre over sitt dongerikledde bryst, mens øynene hans hviler, tvers over klassens bøyde hoder, utenfor vinduet i adventens formiddagsmørke.

Norsklæreren gjør foreløpig ikke noe med saken. Men da gutten etter nok et kvarter sitter i samme "ukonsentrerte" stilling, gjør lærere et lite fraspark med høyre fot slik at han sittende i sin hjulstol blir flyttet til høyre for kateteret. Derfra får han oversikt over guttens pultflate.

Men dette er en bevegelse som får fjærene i stolens sete til å knirke. Denne lyden er en lyd som ofte varsler ille. Noen av elevhodene løfter seg derfor opp og ser mot kateteret. De ser at norsklæreren strekker nakke for å få oversikt over en pult på rekke fem: han kan ikke øyne verken blyant eller kladdepapir på guttens pultflate. Der ligger et enslig oppgaveark.

"Nå gutt," sier læreren og nevner navnet, "er du ikke begynt å skrive?" Dette er ord i tentamenstillheten som også får de andre elevene å løfte ansiktene: et tjuetalls forskjellige stil-oppmerksomheter er plutselig samlet i den umiddelbare nåtid, innenfor klasserommets fire vegger. Men gutten gjør ikke mine til å ta til ranselen. Foran klassens øyne ser det ut som om han nekter å skrive stil, umælende og opstanasig.

Læreren ser i et glimt for seg konsekvensene: skal en elev kunne nekte å utføre tentamen, kan det gripe om seg uro i massene og komme tilbake som tilløp til anarki i andre sammenhenger. Han tenker på en jordbruks-regel fra sin barndom: høymuglen må tas med roten! Men han besinner seg, ruller kateterstolen på plass og prøver igjen med det gode:

"Ta nå fram blyanten og kladdepapiret ditt gutt og skriv en stil. Gjør nå det, så er du ferdig med det." Gutten sitter i sitt dongerihyre på pulten og på en måte nyter at norsklæreren prøver med det gode.

"Gjør nå det gutt. Skriv den stilen. Så er du jo ferdig med den. Hva?" Klassens oppmerksomhet følger dem, gutten og læreren. Akkurat nå kunne han ta til veska. Hvis han ikke gjør det akkurat nå, vil det rette tidspunkt for en avklaring være forbi. Nettopp i dette øyeblikk kunne det hele gjøres om til en godmodig spøk, til en episode. Men gutten drister seg lenger. Han kan ikke dy seg, han synes han vinner nytt terreng og smiler overlegent til læreren. Og smilet er myntet på klassen: der går en smiletråd fra gutten, gjennom klassen, til læreren. Den treffer ikke læreren i snillheten, men på et punkt innenfor skallen hvor man føler seg stillt ut til forlystelse.

Øyeblikket blir plutselig nærværende og overveldende. Læreren i morsmål reiser seg brått opp og setter seg på sin høye hest (som han vanligvis har luntende ved siden av seg) og han gir

følgende ubetenkte ordre:

"Så får du bli med inn på Kontoret og skrive stil!" Gutten kikker seg rundt og blir sittende. "Hørte du hva jeg sa!" sier læreren og dasker begge knuvene mot guttens pultlokk. Og alle hører: læreren, gutten, klassen.

"Så får du komme inn på Kontoret og sitte med stilen!" Alle hører. Gutten sitter. Fordi læreren har sagt som han har, til gutten, klassen og til seg selv, har han samtidig gitt et løfte om at på ord følger handling. (Her kan du ikke stoppe, tenker han, her stopper ingen.)

Situasjonen er av det slaget som bare kan få avløp i en av to retninger: enten går gutten "frivillig", dvs. på egne føtter. Eller så må læreren ta å "leie" han. Noen tredje part utfører ikke transporten. Gutten sitter. Og det er bare en mulighet:

"Reis deg opp!" Læreren tar han i nakken og løfter. Da eksploderer gutten som kommer fra det vanskelige hjemmet, han rister seg løs som på film og angriper læreren med veska og med tørre nevene. Veska er åpen. En linjal fyker ut og rammer en nabo-elev i øret. Læreren setter sjøbein mellom pultrakkene. Mens stålrørspultenes føtter klirrer og de nærmeste tilskuerne berger sine eiendeler i fanget, griper læreren gutten om begge handleddene og sliter han med seg ut i gangen.

Klasseromsdøra tørner med en dump lyd mot gummi-demperen, spretter halvt tilbake, og der, ute i korridoren, tar læreren gutten i skjortebrystet og strekker han oppover vegg.

"Skal du ta det rolig gutt!"

En hel bukett hoder er allerede på plass i døråpningen. Skjorteknapper faller som hagl mot steingolvet. Gutten flerrer seg opp i bakhodet på en kleskrok. Han blør.

7.0 "Gutten som fristet øvriheten" (V).

En førstelærer gjorde engang nyttårsinnkjøp på samvirkelaget til seg og sin familie. Da han gikk ut av glassdøren hadde han armene fulle av kolonialpakker. På plassen utenfor samvirke- lagets svære vindusrekke ble han straks var noen ti års gamle guttunger som holdt på å apes med en gammel kvinneskikkelse.

Det var to av dem. Kvinneskikkelsen forsvarte seg og skjente iherdig, hun truet dem i skjærende toner med lensmann og prest, men hennes gammelmodige trusler gav bare rampungene ny inspira- sjon.

Førstelæreren, som kjente dem begge fra skolen, stod der med sin åpne frakk og sine pakker og var vitne til episoden. Fra den venstre øyekroken kunne han se flere ansikter innenfor samvirke- lagets vinduer, og disse ansikter betraktet opptrinnet på den snøkvite plassen.

Førstelæreren ble sint. Og han kjente blodet fylles opp under ansiktshuden. Som den første blant lærere, som førstelærer, kunne han ikke gå forbi, der foran samvirke- lagets åsyn, uten å gripe inn i en situasjon hvor Den Gamle blir hundset av Ungdommen. Han gikk derfor bort, helt bort til dem og bad guttungene tie.

"Skammelig!" sa han. Og hele rekken av samvirke- lagets firkantede flate glassøyne så på munnen hans hva han sa, og at det han sa var rett.

Han maktet å fange guttenes oppmerksomhet. De tok et overblikk over plassen, de lot nå damen være og vendte seg mot sin fore- sette. De lo og spillte fingre foran førstelæreren. De nappet etter hans mange pakkenelliker som om de ville ta dem fra han. De brukte munn, og munnen deres sa mange stygge ord som de allerede i mange år hadde øvd seg på. Ja, hvor mye skal en

førstelærer tåle av nedverdiggelse foran samvirkelagets årvåkne øyne?

I opphisselsen mistet han en pakke, og da han bøyde seg ned, mistet han flere, mistet og mistet inntil han lot alle pakker falle og la på renn etter jyplingene. Men de var allerede på god vei, de gjorde den taktiske genistrek at de spredte seg i to og pilte i hver sin retning: den ene opp mellom husenes kronglete bakgårder, den andre ned mot fiskebrukene hvor han med et fort blick bakover skulderen forduftet under kaiene.

Førstelæreren ble etter noen få ubesluttomme skritt stående i den kvite snøen midt på plassen. Han hadde glatte sko. Med hevntanker i sitt bankende hjerte gikk han tilbake og plukket opp sine kolonialvarer.

Hva skal øvrigheten gjøre med en uoppdragen tiåring? Gi han juling for hundrede gang? Snakke han til rette? Sende han bort til en anstalt? Og hva skal øvrigheten gjøre med denne tiåringen, han som vi skriver om i denne historien, denne tiåringen som sammen med sin kamerat sjikanerer sine omgivelser uten å tenke en tanke på framtida, denne spesielle tiåringen, han som har "vært slik" all sin dag, liten, spinkel som en kråkeunge, med pussig hodeform, han som gjør som han vil på skolen, kommer og går som han vil, springer i øynene på andre for å jule dem, men selv får seg bank fordi han er spinkel som en nyfødt kråkeunge. Hansom, når han ikke kommer seg vekk fra øvrigheten, suger seg fast i ethvert fast punkt og striholder, når lærerne kommer for å hente han, kryper innunder bord og benker, finner seg et fast iskaldt vannledningsrør og krampeholder. Han må brytes løs fra dette vannledningsrøret, eller kateterbeinet, eller trappegelenderet av smijern, brytes løs og tas som en sprellende pose under armen. Hva kan man gjøre annet når han steiner skolens vinduer, enn gå å stryke han over håret, si han noen godslige ord, stryke han over håret nok en gang, fordi det regner høstlig kaldt og han er tynt kledd, hutrende av mye kulde gjennom mange år.

8.0 Analyse av de fem historiene.

Vi skal i de nærmeste avsnittene sette fingeren på noen felleskjennetegn ved de refererte historiene og poengtere enkelte aspekter ved dem.

Alle fortellingene handler bl.a. om situasjoner hvor unger viser rolle-distansert adferd. Den person-lige adferden kommer i hvert tilfelle i konflikt med skolens del-definerte regler for tillatelig adferd, dvs. ungenes handlinger i fortellingene er sanksjons-aktuelle.

Under vår utlegging av begrepet om rolle-distansering kunne leseren muligens få den forestilling at enhver distansering er bevisst og overveid fra distansererens side. Dette er utvilsomt riktig i mange, men slett ikke i alle tilfelle. Vi kan ikke gå ut fra at det forholder seg slik i de fleste distanserings-situasjoner i skolen. Det er heller her snakk om utematisert distansering, og fordi den er utematisert ligger der i den et tematiserings-krav overfor omgivelsene. Og en slik tematisering er en felles-oppgave for de impliserte parter. Hvis skolen ikke oppfatter, eller avviser, tematiserings-kravet, kaller vi det del-orientert reaksjon. Dette er det andre felles-trekket ved de fem fortellingene.

Som vi observert tar skolen affære av hensyn til de generelle ringvirkningene, innen skolens rom, av partikulær adferd. Skolen er preventivt motivert. Det er skole-rommets interesser som stilles i fokus når skolen reagerer og sanksjonerer, ikke personens relasjoner til de øvrige sosiale feltene, eksempelvis familien og barne-samfunnet.

Men dette betyr jo at skolen likevel tematiserer. Og det er riktig. Kritikken går ikke på om skolen tematiserer eller ikke, kritikken går på at skolen stiller en for snever tematiseringsoppgave, den tematiserer i ringvirknings-termer.

I den andre fortellingen ("Jenta med arret") er skolens problem å unngå at jentas dusje-nekting skal spre seg til andre elever og andre klasser. I historie III ("Jenta som hadde mens") oppfatter skolen det som en selvmotsigelse at mageonde og matlyst går ihop: av frykt for konsekvensene kan ikke slike "selvmot-sigelser" godtas som begrunnelse for fravær fra skoletimer. Lignende tankeganger om forebygging av uakseptable ringvirkninger av rolle-distansert adferd vil vi også kunne øyne i de andre historiene.

8.1 Anonymt vs. opplevd fellesskap.

Skolens defensive forsvar overfor "utglidninger" er eksplisitt legitimert ut fra erkjennelsen av at ethvert sosialt rom må baseres på regler, og at skolens regler for elev-adferd skal gjelde, i prinsippet unntaksløst, for alle elever. I tråd med dette stilles også krav til lærerne om å skjære alle over en kam: "det vil bli kaos" om den samme elevadferd møter forskjellig reaksjon fra forskjellige lærere. "Skal vi få ro i skolen", må alle reagere likt på forseelser.

Men dette er en intellektuell og i en viss forstand anonym legitimering. Den viser til et logisk begrunnet fellesskap. Reglers logiske nødvendighet kan sies å være en nødvendig, men ikke tilstrekkelig forutsetning for vedlikehold av et sosialt rom. Den logiske legitimering garanterer på ingen måte at gjeldende regler er fornuftige: at et sosialt rom må ha regler er forholdsvis klart, men hva slags regler er hele tiden prinsipielt sett et diskutabelt spørsmål. Enhver legitimering av regler oppfattes antakelig bare som gyldig og forpliktende dersom den korresponderer med en positiv opplevelse av tilhørighet. Jenta i drabantbyen presser på, i skolen overfor læreren, for å oppnå tilhørighet. Guttenes adferd i fortellingene IV og V kan tolkes som uttrykk for manglende fellesskapsopplevelse med skolen.

Adferds-karakterer blir i denne forbindelse interessante: det er ingen prestasjon for dem som føler seg hjemme i skolen å få god

karakter i oppførsel, den kommer så og si av seg selv, den er smør på flesk. Og på den annen side: for den som opplever seg bortkommen i skolen er den dårlige adferds-karakter en understrekning av denne bortkommenhet, som tjener til å holde vedlike en uønsket tilstand. I de tilfeller hvor oppførsels-karakterene har mistet sin sanksjons-funksjon, kommer de også av seg selv: ungen trenger bare prestere normal avviks-adferd for å oppnå dårlig karakter. En skole som benytter adferds-karakterer, tyder på at vi har med en del-orientert skole å gjøre.

8.2 Skjematiseringer (tro vs. viten).

Vi har argumentert for at en karakter-messig behandling av rolle-distansering er en inadekvat reaksjonsmåte dersom vi, som her, bl.a. ser distansering som manglende fellesskaps-opplevelse eller som forespørsel etter opplevd fellesskap. Som uttrykk for en del-orientert skole er imidlertid adferds-karakterer en adekvat reaksjonsmåte. En slik skole baserer seg i stor grad på skjematiske identifiseringer av saker. Det oppfattes ikke som nødvendig for praktiske formål "å gå i dybden." Denne form for økonomisering er mindre tid- og ressurskrevende i øyeblikket, men kan være uøkonomisk på lengre sikt.

I historie III er det f.eks. tilstrekkelig å definere adferden som "skulk", i historie V som "rampestrek" og i historie IV som "opstanasighet." I historie IV er det dessuten tilstrekkelig å forklare guttens holdning til skolen ved å vise til hans "vanskelige mor" og "arvelighet". Skolens liberale holdning til denne gutten kan også sies å være skjematisk fundert.

Historie nummer II skiller seg noe ut fra de øvrige. Jenta har her vært oppfattet som en av de stilltiende, som "føleisesløs", hun har ikke gjort mye av seg og blir på en måte først lagt merke til når hun vedvarende opponerer mot dusjingen. Som vi husker så skolen seg nødt til, av hensyn til ringvirkningene, å engasjere seg i saken. Ved hjelp av en utenforliggende instans kommer det fram informasjonen som gjør det mulig å sette i verk tiltak ut fra en mer avskjematisert og helhetlig saks-betraktning

Det er nettopp grunn til å anta at manglende informasjon nær sagt automatisk fører til forenklinger og at avskjematiserende identifisering forutsetter ny informasjon. Videre er det grunn til å anta at hvis forholdet mellom skole og hjem er preget av dårlig kontakt, kan denne dårlige kontakten holdes effektivt vedlike gjennom gjensidige skjematiskeringer: forholdet er mer preget av forestillinger ut fra hva man tror om hverandre enn hva man vet om hverandre.

8.3 Sosiale nettverk.

Bortsett fra jenta i historie III, (som vi ikke har nærmere kjennskap til), er personene i de andre historiene i en spesiell sosial nettverks-situasjon. Jenta i fortelling I er på åpenlys og uhemmet jakt etter sosial kontakt, mens tausheten til jenta i fortelling II kan sees på samme måte: den er et stumt spørsmål etter sosial tilhørighet.

Men begge lukkes ute. Den ene på grunn av sin pågåenhet, den andre på grunn av sin anonymitet, den ene fordi hun krever og tilbyr alt, den andre fordi hun ingenting krever og heller ingenting tilbyr.

Ungene i alle fire fortellingene (I,II,IV,V) kommer fra familier som grovt sagt kan sies å være nettverks-løse eller sosialt isolerte familier. Disse isolerte familiene betyr i to av tilfellene (II og IV) positiv tilhørighet for ungene: både gutten (IV) og jenta (II) kan komme hjem og gi åpent tilkjenne sine skole-opplevelser. I begge tilfellene er det snakk om et bortimot kontaktløst forhold mellom hjem og skole, der begge parter har gjensidige skjematiskeringer av hverandre.

Forholdet mellom ungene og familiene i historiene I og V er heller negative. Av mangel på andre positivt opplevde sosiale kontakter, kommer gutten (V) og jenta (I) sammen med andre som er i lignende sosialt utestengte situasjoner og danner fellesskap med dem. Fra skolens, familiens og andre "normal"-synspunkter fortoner disse fellesskap seg som halv-kriminelle

gjenger. Antakelig er det vel så treffende å se slike fellesskap som tegn på at ungene ikke har gitt fullstendig opp.

8.4 Blikk og øyeblikk.

Vi vil ikke unnlate å streke under betydningen av den Andres blikk i disse historiene. Generelt er å si at skolens ringvirknings-forebyggende virksomhet, eller dens defensive vedlikeholdsprosjekt, bare kan begripes bl.a. i forhold til dette at overtramp blir sett og kan bli brukt til å legitimere nye overtramp. Når så skolen sanksjonerer, er det av betydning at også dette blir sett, dvs. at det samme blikk som observerer overtramp også observerer sanksjonene. Unntak fra adferds-regler kan bare tillates, (som f.eks. i fortelling IV hvor gutten "får lov" å være mye vekk fra skolen), dersom unntaket aksepteres som unntak uten at det dermed blir en rettighet for enhver. Unntaket må være allmennt akseptert (innen skolens eller et videre rom) som en særrettighet i særtilfeller.

Skolens ringvirknings-forebyggende oppmerksomhet er ikke bare internt, men selvsagt også eksternt rettet. Skolen har både en innside og en utside. Dette ser vi tydelig i historie V hvor det vi kalte "samvirke-lagetets øyne" representerer lokalsamfunnets årvåkenhet: på den ene siden tvinges førstelæreren til å gripe inn i optrinnet, som er en oppdragelses-situasjon satt på spissen. På den andre siden risikerer førstelæreren å dumme seg ut dersom inngrepet slår feil.

Blikkene spiller en sentral rolle i situasjonene I og IV. I begge er det klassens blikk som kan binde og binder (IV) hovedaktørens handlinger. Læreren må i historie I avvise jentas fysiske kontakt-søking blant annet fordi blikkene kan omgjøre en naturlig fysisk kontakt-relasjon mellom lærer og elev til en sedelighets-sak:

"Det er i historien hvor læreren gjør tilnærmelser til en av klassens elever, en pike som ved sine bryster og barnslige ansikt - bråmoden pike, mest barn, men med kvinnen gjemt

inne i barnet, som et bilde - greier å få læreren (ofte en lærer med antydning av grusomhet, en fryktinngydende lærer) til å falle ut av sin lærerrolle - og dermed faller han."⁹⁾

Læreren i situasjon IV er under en lignende blikk-tvang. Gutten har i den refererte fortellingen så godt tak på situasjonen at læreren risikerer å bli kompromittert: gutten holder på å vinne over autoriteten. Nå kunne kanskje den stadig mer alvorspregede handlingsgangen på et visst tidspunkt vært gjort om til spøk, og fått et utfall til alles fortjeneste. Men øyeblikkets nærvær overvelder læreren, han gir en ordre, og blikkene tvinger han selv til å ta følgene av ordren. På en noe tilsvarende måte overvelder øyeblikkets nærvær førstelæreren i situasjon V. Hva guttene forsøker å gjøre, i situasjonene IV og V, er å realisere en variant av følgende historie:

"I den andre, den viktigste historien, er adressen klar: det er forakt for læreren og beundring for eleven. Man kan kalle denne historien for "Den gråtende læreren" eller for "Historien om læreren som skjuler sitt ansikt i hendene og skuldrene rykker" (eller man kan bruke en vulgær tittel: "Læreren som griner" eller "Den bæljende lærer"), for historien uttrykker dette: Læreren mister alle de egenkapene som gjør han til lærer, han mister sin autoritet. Og idet han mister sin autoritet, faller han ned til dem, barnslighet ... Og hvorfor mister læreren sin autoritet? På grunn av en av dem, på grunn av et barn som viser seg så sterk at læreren faller sammen, et barn som i sine rampestreker går så langt at lærerautoriteten fyker av den voksne hammen i et stort og dystert klasseværelse."¹⁰⁾

Blikkene er også en krumtapp i historie II, hvor moren og datteren begge handler ut fra frykten for å bli sett: moren frykter naboenes blikk, datteren frykter de andre jentenes oppdagelse av arret.

9) Dag Solstad: Irr! Grønt! (roman) Aschehoug Oslo 1969.(s.36)

10)Solstad, op.cit., s.37.

8.5 Oppsummering.

Forståelsen av hva vi i denne oppgaven sikter til med begrepene om person-orientering og del-orientering, kan nå utbygges på en ny måte. Vi har nyss prøvd å vise den sentrale rolle blikket og øyeblikket spiller, ikke minst i skole-interaksjon. Det blir etter våre begreper helt avgjørende å stille problemet slik: hva har samhandlingens aktører ikke blikk for?

Vårt poeng er nå at det vi har blikk for i situasjonene avhenger av hvilke "historier" vi er ute etter å realisere, eller hvilke skjematiskeringer vi er bærere av. Tematisering betyr å ha som intensjon å gjøre oppmerksom på, eller bli oppmerksom på, sine skjematiskeringer eller "historier". Tematisering er et dialogisk prosjekt, enten vi mener "I" - "Me"- dialektikk eller vi mener ego - alter-dialektikk. Det gjensidige spørsmålet mellom samhandlere er hva vi tar for gitt. Kort sagt: i den del-orienterte samhandling har personene (for personer er det også her snakk om: vi møter aldri annet enn personer) blikk for lite. Denne slags samhandling er i en viss forstand "økonomisk" men i en annen betydning kostbar. Den vil lett resultere i ubesindige og ekskluderende sanksjoner, som ikke bærer i seg det nødvendige inklusjons-potensiale. Personene i person-orientert samhandling har derimot blikk for mye mer. Siktbarheten er her større, eksklusjoner fjernere, der ville antakelig være rom for "avvikerne" i våre fem fortellinger og fellesskapet ville kunne oppleves, og forsvares, av mange.

9.0 En skoleaksjon.

Vi skal avslutningsvis i denne avdelingen kort gjennomgå en skoleaksjon hvor to helhets-orienterte og en del-orientert part strides om sakens utfall. I de foregående historiene har enkelt-personer stått i sentrum for oppmerksomheten, men i det følgende dreier det seg om interaksjon mellom aktør-grupper, nærmere bestemt et trekant-forhold mellom to bygder (O-vik/Sk-elv) og skole-administrasjonen i kommunen.¹¹⁾

11) En nærmere dokumentasjon og analyse av denne saken er å finne i Edvardsen/Nergård: Forholdet skole - (lokal)samfunn. Mellom-fagsoppgave, Tromsø 1974.

Den ene av bygdene (O-vik) stilte krav om full tilbakeføring (1. til 6. årstrinn) av elevene etter noen års erfaring med sammenslått krets med den andre bygda (Sk-elv). Oppslutningen om kravet var tilnærmet 100% i O-vik, mens skoleadministrasjonen og Sk-elv bare kunne være med på tilbakeføring av 1. til 3. årstrinn. Vi ønsker en allianse-relasjon mellom Sk-elv og skoleadministrasjonen og en konflikt-relasjon mellom disse to partene på den ene siden og O-vik på den andre.

Allianse- og konflikt-relasjonene mellom partene kan forstås ved hjelp av to begrepspar: 1) undervisnings-tilbud og skole-tilbud og 2) elev- (el. del-)orientering og helhets-orientering.

Skole-tilbud står for mer enn undervisnings-tilbud, samtidig som det siste inkluderes i det første. Undervisnings-tilbudet kan kort sies å være det faglige skoledags-tilbudet til ungene (som utøvere av elev-rollen). Skoletilbudet inkluderer dette, men favner dessuten over den materielle og immaterielle bygde-ressurs som skolehuset og ikke minst lærerne kan representere utover skoledagen. Skole-tilbudet er m.a.o. ikke bare et tilbud til elever, men til unger, voksne og lokalmiljøet som helhet.

Når skoleforvaltningen, kanskje spesielt i store urbaniserte kommuner, skal være med på å ta avgjørelser om skolers være eller ikke være, har den en tendens til å resonnerer innenfor en undervisningstilbud-horisont: innen de rådende økonomiske rammer fattes beslutninger ut fra hva man pr. dato oppfatter som det beste undervisnings-tilbud. Skolen har ansvar for å gi alle elever et forsvarlig undervisnings-tilbud: skolen kan derfor sies å være elev- eller del-orientert.

Men elevene er ikke bare elever. Ungene er også naboer, kamerater, familiemedlemmer osv. O-vik-ungene er naboer, kamerater og familiemedlemmer innenbygds, men de må utenbygds for å være elever. Denne pendlingen representerer negative følger både for unger og familier, og disse følger veier tungt i forhold

til det eventuelt bedre undervisnings-tilbud på Sk-elv-skolen:

- 1) For ungene består problemene i transportbelastning, miljøpendling, mindre fritid, dårlig motivering for skolearbeidet osv.
- 2) Familiene får mindre "kontroll"/kontakt med ungene, lærerkontakten blir redusert osv.
- 3) Bygda blir uten skole-tilbud med alt hva det innebærer.

Kommunens skoleadministrasjon tok standpunkt mot full tilbakeføring ut fra sin del-orientering: undervisnings-tilbudet ville bli forringet ved begge skoler (dvs. en 3-delt og en 2-delt skole istedenfor den ene 4-delte.) Sk-elv gikk inn for det samme standpunkt med samme begrunnelse, men ut fra en person-orientering: her i bygda oppfattet man det slik at Sk-elv-ungene totalt sett ville få redusert tilbud ved full tilbakeføring.

Vi ser altså at alliansen var opptatt av problemene for elevene og undervisnings-tilbudet ved å forandre den etablerte sentraliserte skoleordning, dette i rak motsetning til O-vik der man var opptatt av de reduserte betingelsene for ungene, familiene og bygda totalt ved å beholde den etablerte ordning.

Vi skal merke oss en generell lærdom av denne saken. I et trekantspill mellom to person-orienterte parter som strides om knappe goder og en tredje del-orientert part som kontrollerer disse goder, vil den ressurs-kontrollerende part nettopp kunne satse på den av de stridende parter som gjennom sin helhetsbaserte argumentasjon kan være med på å realisere ressurskontrollørens del-baserte standpunkt. Det kan også tenkes at ressurskontrolløren "oppretter" en tredje person-orientert part/interesse for å legitimere avvisning av berettigede krav. Og det kan videre tenkes at ressurskontrolløren "gir" den ene av to helhets-orienterte parter argumentasjon/informasjon i den hensikt å skape en strategisk allianse.

DEL IV. BEGREPENE OM LOKALSAMFUNN, GRUPPER OG SOSIALE NETTVERK.

1.0 Lokalsamfunn.

De tre første delene av denne oppgaven er et forsøk på utbygging og bruk av begrepene om del- og helhets-orientert samhandling. Begrepet om moralsk kompetanse er videre forsøkt "smeltet" inn i begrepet om person-orientering, slik at person-orientert samhandling er å betrakte som samspill mellom moralske og gjen-
sidig anerkjennende aktører.

I de følgende delene vil det bli trukket inn i diskusjonen enkelte fundamentale utviklingstrekk ved samfunnet, igjen sett i lys av de samhandlings-begreper som alt er etablert. Denne diskusjonen vil peke fram mot oppgavens noe utopiske avrundning hvor det spekulative, men like fullt nødvendige, spørsmålet blir hvilken sosio-materiell lokal verden som best kan tenkes å være brukbare betingelser for 1) barns utvikling til moralsk kompetente subjekter og 2) optimale vilkår for kompetente subjekters bruk av sin moralske kompetanse. Problemstillingen vil bli gitt et forslag til svar som bl.a. vil hente-inspirasjon fra anarkistisk tenkning, uten at anarkisme i dette tilfellet vil bety kaos. Men før vi kommer så langt skal vi gi oss i kast med de begreper som er formulert i denne delens overskrift.

I en rekke av de community-utlegninger som hører med til referansen for denne studien advarer forfatterne¹⁾ mot enkelte community-forskeres og community-teoretikers tendens til å framheve de rurale eller landlige småskala-samfunnenes fortrinn som menneskevennlige miljøer i kontrast til urbane (bymessige) miljøer. X

-
- 1) R.Konig: The Community. Routledge & Kegan Paul LTD, London 1968.
H.E.Nottridge: Bysosiologi. Cappelen. 1974.
W.J.H.Sprott: Human Groups. Penguin 1967.
P.Worsley: Introducing sociology. Penguin 1972.

Både hos Nottridge, König og Worsley blir kjente forskere som Louis Wirth, Robert Redfield og Maurice Stein brukt som eksempler på folk med en nostalgisk-romantisk oppfatning av landsbylivet som "det gode liv". Redfield har i ett av sine arbeider²⁾ vært spesielt opptatt av "the little community", dvs. rurale småsamfunn, mens Wirth har arbeidet med urbane samfunn. Begge har imidlertid arbeidet med kontinuumet rural - urban som målestokk, og de har tolket urbaniserings-prosessen, spesielt i de vestlige samfunn, som en utvikling vekk fra "det gode liv".

M. Stein er også blitt oppfattet som urban-pessimist. I sin bok "The Eclipse of Community", (som kanskje kunne oversettes med "Lokalsamfunnets død"), gjennomgår han en rekke amerikanske community-studier og konkluderer nærmest med at lokalsamfunnet er i ferd med å gå til grunne i takt med urbaniseringen, (stor-) industrialiseringen og byråkratiseringen av det moderne samfunnet.³⁾

Felles for Wirth, Redfield, Stein og andre er at de peker på at vesentlige kvaliteter ved sosiale relasjoner mellom folk i små ikke-moderniserte miljøer synes å forsvinne: den utvikling som har forbedret den materielle velstand, har samtidig på visse måter betydd forverrede vilkår for menneskets sosiale liv.

P. Worsley ser denne utviklings-tankegangen som en avlegger av tidligere sosiologers teorier om sosial endring.⁴⁾ Tonnies⁵⁾ var en av dem. Han så samfunnsutviklingen som en bevegelse fra Gemeinschaft i retning av Gesellschaft. Gemeinschaft var Tonnies' betegnelse på en samfunnsform kjennetegnet av omfattende og intime/personlige fellesskaps-relasjoner mellom folk, mens ^{Gesellschaft} Geimeinschaft har preg av upersonlige og begrensede

2) R.Redfield: The Little Community/Peasant Society. The University of Chicago Press, Chicago/London 1971.

3) M.Stein: The Eclipse of Community. Harper & Row, New York 1960. (Se Nottridge, op.cit.)

4) Worsley, op.cit.

5) Tonnies: Gemeinschaft und Gesellschaft. (Se Worsley, op.cit.)

kontrakt-forhold menneskene imellom. Tonnies tenkte her på såkalte ideal-typer: i virkelige samfunn ville man finne begge disse karakteristika representert side ved side og innvevd i hverandre, men utviklingen hadde, etter hans observasjoner, en retning der Gesellschaft mer og mer ville få overtaket over Gemeinschaft.

Emile Durkheim⁶⁾ var en annen som tenkte i lignende baner. Han hevdet at utviklingen ubønnhørlig var i bevegelse fra en mekanisk til en organisk samfunnsform. Det mekaniske samfunnet var relativt homogent m.h.t. tro, adferd og oppfatninger. Det organiske samfunnet derimot, som på hans tid kanskje hadde det meste av sin realisering foran seg, er heterogent og mangfoldig m.h.t. mening, tro og adferd. Den førstnevnte samfunnstypen var preget av likhet og stor grad av selvforsyning, den sistnevnte av sterk avhengighet. I det første samfunnet var enhetene utskiftbare, i det andre ikke - hovedsakelig p.g.a. arbeidsdeling og yrkesspesialisering. I tråd med dette kunne Durkheim karakterisere solidariteten i den førstnevnte typen samfunn som mekanisk eller løs, mens man i den sist nevnte typen samfunn vil finne en organisk og pålitelig solidaritet der enhetene er funksjonelt avhengige av hverandre.

Tonnies og Durkheim var samfunnsteoretikere som var opptatt av samfunn og sosial endring i stor målestokk. Deres begrepspar intenderer å gripe omfattende samfunnsforandringer. Cooley⁷⁾ og MacIver⁸⁾, som vi såvidt skal nevne, opererte også med kontrasterende begrepspar, men deres begreper forsøkte å gripe utviklingen på mikro-nivå. Begrepet om primære grupper stammer fra Cooley som bl.a. skriver:

"Med primære grupper mener jeg grupper som er karakterisert ved intim sammenslutning og samhandling ansikt-til-ansikt. Slike grupper er primære på flere måter, men hovedsakelig

6) Se Worsley, op.cit. og D.Østerberg: Emile Durkheims samfunns-lære. Pax 1974.

7) Se Worsley, op.cit.

8) Se Worsley, op.cit.

ved å forme individets ideer og sosiale natur. Det psykologiske resultatet av intim sammenslutning er en spesiell sammensmeltning av det individuelle i en felles enhet, slik at individets identitet (one's very self) samsvarer med gruppens felles interesser."⁹⁾

Cooleys etterfølgere har i tillegg til hans primær-gruppebegrep formulert betegnelsen sekundære grupper om grupper som ikke har de primære grupperes kjennetegn. Skillet mellom primære og sekundære grupper har fått en tilsvarende utforming i MacIvers kontrastpar community og association, hvor community står for noe i likhet med primære grupper og association står for sammenslutninger omkring en eller noen få interesser.

Antropologen R.Redfield er som nevnt en av dem som i vår tid har tatt opp urban-rural-tankegangen på nytt. Hans "little community" befinner seg i den landlige ytterenden på den idealtypiske by-land-skalaen og har fire hovedkjennetegn:

1) Det er særegent, dvs. det skiller seg tydelig fra omgivelsene, og denne særegenhet observeres lett av utenforstående, mens den innenforstående opplever det som gruppetilhørighet.

2) "The little community" er så lite i utstrekning og antall medlemmer at det er mulig for ethvert medlem å ha tilnærmet full oversikt over den lokale helhet. Kommunikasjonen mellom folk foregår i ansikt-til-ansikt-situasjoner.

3) Vi har å gjøre med et homogent samfunn, dvs. aktiviteter, tenkemåte, verdier, levevis og livskarriere er stort sett lik for de fleste, noe modifisert av visse kjønns- og aldersforskjeller.

4) Det er et "fra-vugge-til-grav"-samfunn, hvor medlemmene ikke må til andre samfunn for å få dekket sine fysiske og sosiale behov.

9) Sitatet er hentet fra P.Worsley, op.cit.

I den andre enden på skalaen finner vi så byen, metropolen, som kort sagt er kjennetegnet ved at den stort sett mangler de nevnte lokalsamfunnskjennetegn. Mellom disse ytterpunktene finnes mange overgangsformer, der noen av kriteriene er oppfylt og andre ikke.

Hvis vi så anvender denne tankegangen på vårt eget samfunn, der tendensen er urbanisering og ikke ruralisering, ser vi at utviklingen går i retning av stadig færre småsamfunn som ligner på Redfields "little community".

1.1 Byer og community.

Men spørsmålet er nå om denne utviklingen betyr at urbaniseringen, som antatt av Wirth/Redfield/Stein m.fl., nærmest med nødvendighet resulterer i en umenneskeligjgjøring av samfunnet? Betyr den at byboere ikke får tilfredsstillt sine sosiale behov, at byfolk blir uten sosiale miljøer?

Eller er saken heller den at sosiale behov blir tilfredsstillt på andre måter enn i den oversiktlige selvforsynte lokale enhet der folk kjenner hverandre som hele personer etter å ha erfart hverandre i mange samhandlingssituasjoner? Er det rett og slett slik at folk uansett, under de forskjelligste (også urbane) betingelser, bare de får litt tid på seg, finner fram til, eller skaper, sosiale omgangsformer som synes brukbare sett fra deres synspunkt?

Rene König og W.J.H.Sprott mener ja. König stiller opp et community-begrep som skiller seg fra Redfields, bl.a. fordi han ikke benytter by-land-skalaen. Königs community er hva man kunne kalle et lokalt globalt samfunn, eller nærmere bestemt et lokalt geografisk basert samfunn kjennetegnet ved mangfold av sosiale fenomen, mangfold av sosiale grupper, arbeidsliv, verdier, samhandling, konflikter osv., kort sagt en lokal (for individet konkret opplevd og erfart) utgave av den globale mangfoldighet. König regner derfor community

som en av basisformene for sosialt liv, og han viser til at de fleste mennesker fremdeles i stor grad lever sitt liv i communities.¹⁰⁾

Hva med størrelsen på Konigs community? Såvidt vi oppfatter det kan både store byer og mindre landlige samfunn falle inn under begrepet. Det er f.eks. ikke noe kriterium at enhver skal kunne omgås enhver annen direkte, eller at alle kan kjenne alle. Overlokale enheter som f.eks. regioner, fylker og nasjoner, faller utenfor - de tilfredsstiller ikke kravet til lokalitet. Mindre enheter som sovebyer, nabolag og utvær, faller også utenfor, de tilfredsstiller ikke kravet til globalitet. Men slike mindre enheter regnes som deler av communities.

Til forskjell fra Redfield benytter ikke Konig seg av noen by-land-skala. Hvor man enn snur seg vil man kunne finne eksempler på Konigs communities. Konig vil neppe nekte for at der er forskjeller mellom urbane og rurale communities, og likeens forskjeller fra by til by og fra landområde til landområde, men han vil stille seg skeptisk til at noen former nødvendigvis er mer menneskevennlige enn andre ut fra et by-land-skille.

La oss foreløpig gå med på at byene ikke pr. definisjon kan sies å ha et mindreverdige sosialt, eller levestandardmessig, tilbud til innbyggerne, mens en landsens tilværelse pr. definisjon nærmer seg hva man kunne kalle "det gode liv".

1.2 Lokale samfunn.

Av det foregående har leseren neppe fått noen klar forståelse av hva community er og ikke er. Intensjonen har vært å formidle en forståelse av at begrepet community har omtrent like mange betydningsforskjeller som det har brukere.¹¹⁾ Blant annet av denne grunn foreslår Thuen/Wadel¹²⁾ en løsning som skiller

10) Konig, op.cit., s. 3-4.

11) Nottridge, op.cit., nevner at Hillery (1955) har funnet 94 forskjellige definisjoner av community-begrepet innen sosiologien.

12) Thuen/Wadel: Lokalsamfunn som fenomen og begrep. Lokalsamfunnskompedium Uit 1976.

seg fra Redfields og Konigs. De foreslår at man istedenfor å bruke betegnelsen lokalsamfunn, som vanligvis har en common-sense-plassering ett eller annet sted mellom region og nabolag, kan bruke betegnelsen lokale samfunn:

"Vi velger heller i det følgende å snakke om lokale samfunn av mer eller mindre omfattende karakter, der det lokale aspekt ved de sosiale enheter vi diskuterer, betegner en romlig forankring av varierende omfang, uten at dette sier noe nærmere om totalitet eller "oversyn" fra medlemmenes side over den enhet det gjelder."¹³⁾

Thuen/Wadel gir følgende eksempler på lokale samfunn:

"Nabolag kan således betraktes som en type lokalt samfunn av mindre omfang og med et mer begrenset antall institusjoner enn hva vi til vanlig betrakter som lokalsamfunn. Distrikter og regioner kan på samme måte sees som en annen type lokale samfunn hvor "elementene" er hva vi tradisjonelt har kalt lokalsamfunn."(s.6)

Vi har sett på to bestemmelser av begrepet community og sett hvordan Thuen/Wadel prøver å løse de vanskene lokalsamfunns- eller community-begrepet fører med seg. Likheten mellom Konigs og Thuen/Wadels bestemmelser består i at begge definerer by-land-skalaen som irrelevant og at begge legger vekt på lokal-kriteriet. Forskjellene består i at Thuen/Wadels lokale samfunn kan være såvel større (distrikter/regioner) som mindre (nabolag) enn Konigs community, dette fordi Konig opererer med et global-kriterium som Thuen/Wadel ikke benytter. Både Redfields og Konigs communities skulle etter dette kunne være eksempler på Thuen/Wadels lokale samfunn.

Felles for alle lokale samfunn er, ifølge Thuen/Wadels nærmere bestemmelse, at de ikke er beslutningsenheter organisert rundt

13) Thuen/Wadel, op.cit., s.6.

seg fra Redfields og Konigs. De foreslår at man istedenfor å bruke betegnelsen lokalsamfunn, som vanligvis har en common-sense-plassering ett eller annet sted mellom region og nabolag, kan bruke betegnelsen lokale samfunn:

"Vi velger heller i det følgende å snakke om lokale samfunn av mer eller mindre omfattende karakter, der det lokale aspekt ved de sosiale enheter vi diskuterer, betegner en romlig forankring av varierende omfang, uten at dette sier noe nærmere om totalitet eller "oversyn" fra medlemmenes side over den enhet det gjelder."¹³⁾

Thuen/Wadel gir følgende eksempler på lokale samfunn:

"Nabolag kan således betraktes som en type lokalt samfunn av mindre omfang og med et mer begrenset antall institusjoner enn hva vi til vanlig betrakter som lokalsamfunn. Distrikter og regioner kan på samme måte sees som en annen type lokale samfunn hvor "elementene" er hva vi tradisjonelt har kalt lokalsamfunn."(s.6)

Vi har sett på to bestemmelser av begrepet community og sett hvordan Thuen/Wadel prøver å løse de vanskene lokalsamfunns- eller community-begrepet fører med seg. Likheten mellom Konigs og Thuen/Wadels bestemmelser består i at begge definerer by-land-skalaen som irrelevant og at begge legger vekt på lokal-kriteriet. Forskjellene består i at Thuen/Wadels lokale samfunn kan være såvel større (distrikter/regioner) som mindre (nabolag) enn Konigs community, dette fordi Konig opererer med et global-kriterium som Thuen/Wadel ikke benytter. Både Redfields og Konigs communities skulle etter dette kunne være eksempler på Thuen/Wadels lokale samfunn.

Felles for alle lokale samfunn er, ifølge Thuen/Wadels nærmere bestemmelse, at de ikke er beslutningsenheter organisert rundt

13) Thuen/Wadel, op.cit., s.6.

bestemte oppgaver, dvs. de er ikke av typen individer, hushold, bedrifter, administrative enheter, næringsorganisasjoner osv. Men en kan si at der er premiss-forbindelser mellom lokale samfunn og beslutningsenheter slik at hva lokale samfunn "er" og "ikke er" bl.a. kan forklares ut fra beslutningsenheters gjøremål. De konsekvenser dette får for lokale samfunn blir i neste omgang premisser eller forutsetninger for beslutningsenhetene. Gjennom denne dynamikken kan man si at beslutningsenheter skaper samfunn som igjen påvirker beslutningsenhetene:

"Lokalsamfunn synes analytisk mest adekvat å betrakte som for det første en av flere kontekster innen hvilken hushold og bedrifter foretar sine handlinger, og for det annet som et resultat av disse enheters og andre "utenforstående" enheters handlinger."¹⁴⁾

Av den foregående orienteringsrunden i lokalsamfunns- og community-litteraturen skal vi primært ta med oss følgende:

1. Vi stiller oss tvilende til, ut fra denne litteraturgjennomgåelsen, at byene pr. definisjon er uten tilfredsstillende sosiale omgangsformer. Forskjellige sosiale omgangsformer må ikke forveksles med god/dårlig. Vi risikerer i så fall å finne fornøyde byboere og misfornøyde lands-boere i utide.
2. Vi skal videre ta med oss distinksjonen mellom beslutnings- og ikke-beslutningsenheter og dynamikken mellom slike enheter.
3. Og vi skal for det tredje merke oss Konigs global-kriterium som han kombinerer med lokal-kriteriet.

14) C. Wadel: Lokalsamfunn, hushold og bedrift. Stensil Tromsø 1973. (s.36)

2.0 Grupper.

I likhet med begrepene lokalsamfunn og community brukes gruppe-begrepet på en rekke forskjellige måter, både i dagligtale, i politisk og medisinsk språkbruk og i hel- og halvvitenskapelig framstilling.

Vi hører på den ene siden snakk om "aldersgrupper", "høy- og lavstatusgrupper", "yrkesgrupper", "risiko-grupper", "lavtlønnsgrupper", "avvikler-grupper" osv. På den annen side hører vi snakk om "diskusjons-grupper", "gruppe-reiser", "leke-grupper", "fritids-grupper", "kamerat-grupper", "stortings-grupper", "Aker-pruppen", "Norminol-gruppen" osv. Og vi kan også tidvis høre ordet gruppe brukt om en flokk ventende mennesker på en bussholdeplass, drosjeholdeplass, på et venteværelse o.l.

Tar vi en befolkning og deler den opp etter f.eks. alder, kjønn, inntekt, klasse eller andre karakteristika, får vi grupper av den først nevnte typen. De enkelte individer som er enhetene innen slike grupper, har i denne forbindelse ingen samhandling seg imellom.

I det andre tilfellet er det snakk om grupper hvor individene kjenner hverandre, omgås eller har samhandling med hverandre. Denne slags grupper kan bestå av folk av ulik alder og kjønn (f.eks. en familie eller et nabolag, eller de kan bestå av folk av samme kjønn og på omtrent samme alderstrinn (som f.eks. kamerat-grupper, klubber o.l.) Slike grupper kan være permanent eller midlertidige.

I det tredje tilfellet har vi å gjøre med individ-samlinger som tilfeldigvis befinner seg midlertidig på samme sted til samme tid, de har ingen andre "avtaler" seg imellom enn at de har krav på en plass på ventelisten.

Det er de mer eller mindre permanente samhandlings-grupper som opptar oss her. Men selv innen denne "gruppe" av grupper

kan det være stor variasjon m.h.t. størrelse, interaksjons-
hyppighet og varighet, samt en rekke kvalitative kjennetegn.

En grov, men utvilsomt viktig og poengtert klassifikasjon,
er skillett mellom primære og sekundære grupper. Vi er dermed
tilbake til Cooley og den tradisjon han har medvirket i.
Såvidt vi husker bestemte Cooley primære grupper å være
permanente face-to-face samhandlingsgrupper av overordnet
betydning for forming av deltakernes verdier og sosiale
egenskaper, kort sagt: primære grupper betraktes av Cooley
som de sentrale sosialisering-faktorer.

I bestemmelsen av primære grupper blir spørsmålet om størrelse
viktig. Til forskjell fra sekundære grupper er primære grupper
kjennetegnet ved direkte eller ikke-medierte relasjoner mellom
medlemmene. Cooley sier at primær-gruppene "medfører denslags
sympati og gjensidig identifikasjon som finner sitt naturlige
uttrykk i pronomenet "vi".¹⁵⁾ Enheten i de sekundære eller
indirekte relaterte grupper er mediert ved hjelp av symboler.
"En nasjon," skriver Spratt¹⁶⁾, "er en nasjon fordi dens
innbyggere oppfatter/ opplever den å være (believe it to be)
en nasjon."

Problemet med å sette grenser mellom primære og sekundære
grupper takler Spratt på den måten at han oppretter et kon-
tinuum med mer eller mindre vage overganger mellom klare
ytterpunkter. Han understreker videre forbindelsene mellom
de to slag grupper og sier at folk gjennom deltakelse i
primær-grupper tilegner seg f.eks. nasjons-gruppens adferds-
måter i tillegg til primærgruppe-spesifikke standarder. Og
den individuelt modifiserte formidling disse standarder får
gjennom individets praksis, skyldes menneskets refleksjon.
Vi kan føye til at det er gjennom et samspill mellom internali-

15) Se Worsley, op.cit.

16) Spratt, op.cit.

sering og refleksjon at samfunnsnormene videreformidles og modifiseres. Denne dialektikken har vi allerede berørt i avsnittene om G.H.Mead i del I.

Sprott skjelner også mellom hva han kaller "naturlige" og "kunstige" primære grupper, dvs. grupper som har utviklet seg gjennom naturlig kontinuitet (eksempelvis landsbyer, bygder, nabolag i byer) og konstruerte grupper bevisst satt sammen med sikte på spesielle oppgaver.

Av primære grupper stiller Sprott opp tre typer:

1) De grupper som ivaretar mange av deltakernes interesser, dvs. flerformåls-grupper. 2) De grupper som bare ivaretar en interesse og hvor der foregår ensidig aktivitet, dvs. enformåls-grupper. 3) Situasjonsbestemte midlertidige grupper (komiteer, diskusjons-grupper o.l.) De to førstnevnte (spesielt den første) skiller seg fra den sistnevnte ved varighet/permanens og i betydning for individets sosialisering.

3.0 Sosiale nettverk.

Etter vår gjennomgåelse av en rekke fagfolks bruk av begrepene community, lokale samfunn og grupper ser vi at hvert enkelt av disse begrepene ikke kan sies å stå for noe som grenser opp til de andre. Sammenligningen viser heller delvis overlapping i betydningsinnhold og vektlegging på forskjellige kriterier. Hva f.eks. Thuen/Wadel nevner som et eksempel på lokale samfunn, nemlig naboskap, vil Konig betrakte som en del av et community, og Sprott vil anse den samme enhet som et eksempel på en primær-gruppe. Videre vil alle Thuen/Wadels lokale samfunn være ikke-beslutningsenheter, mens dette ikke vil være tilfelle med alle Sprotts grupper, og Konigs community kan tenkes å falle sammen med administrative enheter som by-kommuner. Og der Thuen/Wadel snakker om "snevre" og "brede" status-sett, ville Sprott snakke om primærgrupper som er organisert rundt, eller knytter seg til, noen få eller mange interesser.

Det fundamentale utgangspunktet for tenkningen omkring sosialt nettverk og gruppe-begrepet er at mennesket er et samfunnsvesen, dvs. at folk enten direkte (ansikt-til-ansikt) eller indirekte (mediert) har samhandling seg imellom eller planlegger samhandling for en hel rekke forskjellige formål. Noe av denne samhandling er formelt og hierarkisk ordnet i myndighetsnivåer, og der er, som f.eks. i kommune-, fylkes-, og statsadministrasjonen foreskrevet feed-back-mekanismer mellom høyere og lavere nivåer. Mye primærgruppe-virksomhet i enformalsgrupper og situasjonsbestemte grupper er også formelt ordnet. Formålene med slik organisert samhandling er vanligvis klarlagt (eller under klarlegging), likeens hvilke motparter fellesopptreden rettes mot. Det eksisterer vanligvis også klare grenser for hvem som er og hvem som ikke er deltakere.

Begrepet om sosialt nettverk prøver imidlertid primært å gripe den omfattende delen av menneskelig samhandling som ikke er formelt organisert, men som foregår ved siden av og i tillegg til formelt foreskrevet samhandling, uten at det dermed er snakk om tilfeldig eller flyktig samhandling.

Enhver person som ikke lever en totalt isolert tilværelse, kan sies å ha mer eller mindre permanent kontakt med andre og har det som kalles et sosialt nettverk. Vi kan m.a.o. si at det finnes like mange særegne nettverk som det finnes personer og at disse nettverkene er relativt stabile eller under forandring alt etter hvordan nettverks-aktørene finner å måtte forholde seg til sine øvrige livsbetingelser.

Enkelte personer har nettverk med et stort antall kontakter, mens andre har nettverk med så få og særskilte kontakter at man kan snakke om sosialt isolerte individer eller sosialt isolerte nettverk.. Noen har det meste av sitt nettverk lokalt tilgjengelig, med muligheter for stor samhandlings-hyppighet, mens andre har sitt nettverk spredt over store geografiske områder og med lav og sporadisk kontakt-hyppighet. Kommunikasjonsforhold og personenes økonomi kommer her inn som en modifierende faktor.

I samfunn med stor grad av mobilitet kan man vente å finne en tilsvarende ustabilitet i de sosiale nettverk. Når folk flytter fra en kant av landet til en annen, betyr det at de samtidig flytter fra ett sosialt nettverk (med visse karakteristika) til et annet (med kanskje helt andre karakteristika.) Særlig omfattende nettverks-forandringer kan vi tenke oss vil være tilfelle i f.eks. avfolknings-bygder eller sanerings-strøk i byer¹⁷⁾: gjennom slike omfattende flytteprosesser vil alle impliserte nettverk, både de gjenværendes og utflytternes, gjennomgå store endringer.

Mitchell¹⁸⁾ har pekt på at "det sosiale nettverk i fundamental forstand er tenkt som det aktuelle sett av alle slags bindinger (links) mellom et antall individer ... ikke bare bindinger som har å gjøre med slektskap, vennskap og naboskap." Men for analytiske formål vil det ofte bare være tjenlig og overkommelig å konsentrere seg om utsnitt av nettverkene. Dvs. man trenger til en begrepsmessig oppdeling av nettverkene svarende til "virkelige" aktør-distinksjoner, ikke minst i den hensikt å gjøre mulig sammenligninger mellom flere nettverk. Barnes gjorde f.eks. i sin Bremnes-artikkel¹⁹⁾ følgende avgrensning:

"For våre nåværende formål ønsker jeg kort sagt å betrakte den delen av det totale nettverket som blir igjen når vi ser bort fra de grupperinger og den interaksjon som i streng forstand hører sammen med det territoriale og industrielle system ... (d.v.s.) slektskapsband, vennskapsband og naboskapstilknytning. Et nettverk av dette slag har ingen ytre grense, heller ingen klare interne oppdelinger, for hver person ser seg selv som sentrum i en vennekrets."

Selv om nettverkene interne oppdeling er vage, antydte Barnes at de nok inneholder enkelte "klynger". Og i en artikkel fra

17) Se Young/Willmott: Family and Kinship in East London. Penguin 1974.

18) Mitchell: Networks, norms and institutions, i Boissevain/Mitchell, op.cit.

19) J.A. Barnes: Class and Committees in a Norwegian Island Parish. Human Relations, VII, No. 1/54 - Plenum Publishing Company, Ltd.

1969²⁰⁾ etablerer han begrepet partielt nettverk om slik klyngedannelse.

Når det skal gis illustrasjoner av en sosialt nettverk, tegner man punkter, som står for personer, og linjer, som står for relasjoner mellom punktene/personene. Alle punkter vil være forbundet med ego, men ikke nødvendigvis seg imellom. Tettheten i nettverket er høy dersom mange i nettverket i tillegg til å kjenne ego også kjenner/interagerer med hverandre. Nettverket vil ha lav tetthet dersom dette ikke er tilfelle.

Enkelte nettverksforskere har imidlertid vist at selv om tettheten innen nettverket totalt sett er lav, kan den være svært høy innen deler av nettverket. Dette kan vi kalle partiell tetthet eller gruppedannelser innen nettverket.

En punkt- og linjeillustrasjon gir imidlertid bare et bilde av kvantitative kjennetegn ved nettverket. Hva linjene står for bortsett fra det generelle "relasjoner" sier linjene i seg selv ingenting om. I tillegg til et begreps-sett for kvantiteter, må vi altså ha et begreps-sett for kvalitative kjennetegn ved relasjonene mellom nettverkets medlemmer: hva er det samhandlingen dreier seg om, hva har de forskjellige nettverkspersonene å hente gjennom samhandlingen?

Generelt kan vi si at samhandlingen mellom partene innen et nettverk kan studeres som bytte eller utveksling av materielle og immaterielle goder. Nettverket kan f.eks. benyttes av ego for å hente inn og formidle både generell og spesiell informasjon. Et nettverk, eller deler av det, kan også betraktes som hva P.O.Tiller²¹⁾ kaller en "menneskelig-sosial ressurs" eller hva andre har kalt det uformelle sosiale hjelpesystem, som eksempelvis står til rådighet for eller "lukker seg om" enkeltindivider/familier i krisesituasjoner. Videre kan inter-

20) J.A.Barnes: Networks and political process, i J.C.Mitchell (ed.): Social networks in urban situations. Manchester University Press, 1969.

21) P.O.Tiller: Hva er forebyggende sosialt arbeid eller behøver vi å ha noe med naboen å gjøre?, i "Sinnets helse", tidsskrift for mentalhygiene, nr. 7/8-75.

aksjonen mellom ego og nettverket ha delvis karakter av enformåls-relasjon og delvis av flerformåls-relasjoner. Gjennom enformåls-relasjoner foregår ofte bare utveksling av materielle goder, mens det gjennom flerformåls-relasjoner (eller "brede" status-sett), foregår utveksling (også) av goder av mer immateriell art.

3.1. Forutsetninger for utveksling av immaterielle goder.

Thuen/Wadel har streket under tre viktige forutsetninger for bytte av immaterielle goder.²²⁾ Det viser seg nemlig at materielle byggverk som veier/gater, butikker, kaier, kirker/bedehus, telegraf/posthus, skoler, idrettsanlegg osv., kort sagt steder hvor folk møtes, også har andre (latente) funksjoner enn de ofte rene service-funksjoner de er bygd for. "Selv om bedehusene ikke har ført folk nærmere himmelen," sa en mann, "så har de ført folk nærmere hverandre."

Materielle miljøer er m.a.o. en sentral forutsetning for virkeliggjøring og bytte av immaterielle goder. En annen forutsetning er

"... at folk har kjennskap til det språk eller de koder som benyttes. Samhandling og dermed lokale samfunn ville være vanskelig for ikke å si umulige å vedlikeholde hvis folk ikke skjønner hverandre eller stadig misforstår hverandre."²³⁾

Demografisk eller befolkningsmessig stabilitet er den tredje forutsetning Thuen/Wadel nevner:

"Demografisk stabilitet synes å være mindre viktig for å kunne utnytte slike materielle goder som skoler, butikker, veier, gater osv., enn for å kunne utnytte hva vi her har kalt immaterielle sosiale goder. Dette synes å ha sin årsak i at utnyttelsen av goder hvor byråkrati og/eller marked

22) Thuen/Wadel, op.cit.

23) Thuen/Wadel, op.cit., s.17.

er blitt introdusert, vil ha en tendens til å utvikle hva en kan kalle "snevre" status-sett. Utveksling av immaterielle goder synes å kreve "bredere" status-sett og dermed status-sett av en mer vedvarende art. De status-sett vi her spesielt tenker på, er slike som vennskap, slektskap, naboskap og (langvarig) bekjentskap."²⁴⁾

I forbindelse med "snevre" (enformåls-relasjoner) og "brede" status-sett vil man også kunne snakke om grader av intimitet versus formalitet: samhandling i et klart snevert status-sett vil lett bli preget av forretningsmessighet eller del-orientering, mens intimitets- eller personlighets-graden antakelig vil øke etterhvert som flere typer bytte/interesser, og dermed flere "deler" av personene, trekkes med i samhandlingen.

Et nettverk, eller deler av det, vil naturligvis ikke bare, og heller ikke til enhver tid, av ego oppfattes som en positiv ressurs, men kan også tenkes å oppfattes som en belastning i enkelte sammenhenger.²⁵⁾ Ego kan ønske å markere avstand til, og kanskje helt ignorere, nettverks-personer som på sin side vil ha mer å gjøre med ego. Videre kan ego ønske å informere deler av nettverket og skjule informasjon for andre deler, m.a.o. ut fra egne interesser opprette backstage med noen og slik holde bytter skjult for for andre eller komme andre i forkjøpet. I flukt med denne tankegangen om egos bevisste og planmessige manipulering av sitt nettverk, vil man kunne undersøke hele eller partielle nettverk som felter for strategisk interaksjon. En makt-analyse av sosiale nettverk vil kunne klarlegge hvem som trekker i tråder og hvem som henger i dem.

24) Thuen/Wadel, op.cit., s. 17.

25) E. Andersen: Ungdomsskole-organisering, sosialisering og sosial kontroll. Mellomfagsoppgave, skoleforskning. Tromsø 1976.

4.0 Oppsummering.

Del IV har vært et forsøk på redegjørelse for noen begreper som angår aktørers lokale samhandlingsfelter. Vi har igjen prøvd å holde oss i nærheten av denne oppgavens hovedtemaer. På vår leting etter person-orienterte samhandlings-betingelser står vi nå i posisjon til å fortsette i de neste deler, den femte og sjette, der vi slapp i 3.1 (del IV), nemlig konsentrere oss om befolknings-uro og materiell-spørsmålene. Men først skal vi, slik vi har gjort til en vane, spole oss noe tilbake i framstillingen. Vi skal såvidt ta i bruk Georg Simmel²⁶⁾ i denne oppsummeringen.

Ifølge Simmel er mennesket, i tillegg til sin status som naturvesen, satt sammen av en sosial og en ikke-sosial komponent. Vi hører som samfunns-medlemmer hjemme i sosiale kategorier, men vi er også individuelle, og vår individualitet kommer til syne under rolle-utførelser, eller i den sosiale interaksjon. Simmel skriver:

"De to (elementene) - det sosiale og det individuelle - er bare to forskjellige kategorier som inkluderer det samme innhold, på akkurat samme måte som en plante kan betraktes m.h.t. sin biologiske utvikling, sin praktiske bruk eller m.h.t. sin estetiske betydning."²⁷⁾

Simmel hevder videre at folk er forskjellige etter hvor mye av sin ikke-sosiale side de lar skinne gjennom i sin sosiale adferd. Ut fra dette, mener Simmel, kan individer plasseres i relasjon til et kontinuum, hvor på den ene siden den sosiale personen "forsvinner" inn i et kjærlighets- eller vennskapsforhold, mens

"... den motsatte polen i kontinuumet gjenfinnes i spesielle fenomener karakteristiske for moderne kultur med sin pengeøkonomi. Her nærmer individet seg - i den grad det framberinger, kjøper, selger og i allminnelighet utfører noe - idealet om

26) D.N.Levine (ed.): Georg Simmel - on individuality and social forms. The University of Chicago Press, 1971.

27) Simmel, op.cit., s.17.

absolutt objektivitet. Bortsett fra i de høyeste lederposisjoner, er det individuelle liv og personlighetens stemme fjernet fra den sosiale handling. Individene er bare engasjert i en bytte-relasjon i tråd med objektive normer - og alt som ikke hører med i denne rene objektive samhandling er irrelevant."²⁸⁾ (understrekn.:e.e.)

Det er denne slags samhandling vi kaller del-orientert. På den annen side er det ikke i vårt begrep om person-orientert samhandling snakk om at individualiteter "går opp i" hverandre som i Simmels venns-kaps- og kjærlighets-beskrivelse. For i person-orientert samhandling er det nettopp spørsmål om å skjønne den andre som person både i den nærværende og i andre sosiale kontekster, eller m.a.o. gripe forholdet mellom individualitet og sosial rolle-utførelse. For det er personligheten som knytter forbindelser mellom de forskjellige samfunns-opptredener.

Person-orientert samhandling er ikke nødvendigvis et intimt venne-fenomen, men en samhandling som også omfatter Kants begrep om "praktisk kjærlighet",²⁹⁾ dvs. en "kjærlighet" som skjærer gjennom lyst og ulyst, hvor respekten for personen er overordnet opplevelse av sympatier og antipatier. Det er en samhandling hvor symmetri mellom personer forsøkes etablert også utenfor den spill-aktivitet som Simmel kaller "sosiabilitet", dvs. en symmetri ulik sosiabilitets-symmetrien der asymmetrien eksisterer både før og etter spillet.³⁰⁾ Den person-orienterte samhandling innebærer derfor tematisering/diskusjon til forskjell fra konversasjons- eller høflighets-spillene.

Folks situasjons-adferd kan ikke forstås ut fra situasjonen alene. En helhets-orientert samhandling forutsetter at deltakerne har, eller prøver å etablere, en adekvat referanse-

28) Simmel, op.cit., s.14.

29) Jfr. del II.

30) Simmel, op.cit., s. 127 ff.

ramme for forståelse, slik at de er i stand til å foreta rimelige tolkninger av helhets-aspektet ved spesifikk adferd. Den del-orienterte samhandling derimot har karakter av gjensidig typifisering, vektlegging på "situasjonens krav" og forretningsmessighet.

Fordelene ved del-orientert samhandling er iøynefallende: av en gitt intersubjektivt identifiserbar adferd følger visse konsekvenser, og vil man oppnå visse forutsigbare resultater, er det stort sett på forhånd klart hva man har å gjøre. Men det entydige fordelaktige ved slik samhandling gjelder bare i den grad alle deltakere har kapasitet til å utføre de foreskrevne handlinger og dessuten ønsker de framtidige resultater.

I mange faglige klasserom-situasjoner f.eks. holder ikke disse forutsetningene. Der vil alltid finnes personer som verken ønsker eller evner å prestere konsekvens-adekvate handlinger. Og der vil likeens finnes personer som ønsker, men ikke evner å handle på "rett" måte. Normalt synes det derfor å være slik at den del-orienterte samhandlingens fordeler blir fordeler for noen, mens den blir en belastning for andre: vi får vellykkede og tapere, funksjonsdyktige og funksjons-udyktige.

Goffmans begrep om inntrykks-kontroll (dvs. aktørens forsøk på å velge fordelaktige presentasjonsmåter) sikter til det fenomen at aktøren prøver å holde regning med og kontrollere den oppfatning eller det bilde andre får av han. For å drive en effektiv inntrykks-kontroll, synes det paradoksalt nok nødvendig å kjenne den andre best mulig. I den del-orienterte samhandlings-situasjon er ofte bare en eller noen få presentasjons-måter mulige, nemlig den/de strengt situasjons-definerte. Mislykkes man kan det få langtidsvirkende negative konsekvenser og spolere den videre del-orienterte samhandling.

Men kontroll av alle inntrykk er umulig. Selve tilstedeværelsen av personen gir en hel rekke visuelle, hørbare og andre inntrykk som samspilletts øvrige personer observerer og gir mening. Det

dreier seg f.eks. om slike ting som utseende, hårfasong, lukt, klær, bevegelser og måte å snakke på. Til en viss grad er også slike uttrykk kontrollerbare. Men i en helhets-orientert samhandling vil imidlertid slike uttrykk, og informasjons-kontroll generelt, få redusert betydning - der vil være færre uttrykk som skaper utrygghet.

Forholdet mellom "normale" og "avvikere" vil te seg forskjellig i et del-orientert og i et person-orientert samhandlings-miljø. Fordi det "normale" så sterkt understrekes i del-orientert samspill, eller i "forretningsmessig" samspill, fører dette med seg en tilsvarende understrekning av det "avvikende". Styrken ved person-orienterte miljøer er at miljøet har rom for, (og tar heller ikke skade av), mangfoldige personlige uttrykk (eller rom for "avvik"): der er minimalt behov for inntrykks-kontroll fordi evt. fellesskaps-nedbrytende handlemåter ikke medfører eksklusjon, men medfører sanksjoner av det slag vi i del II kalte potensiell innlemmelse.

Den del-orienterte samhandling derimot må sies å virke klient-skapende. Den permanente nødvendighet av inntrykks-kontroll belaster individet. Dess strengere kravene til normalitet er definert, dess flere vil bli nødt til, f.eks. i en skoleklasse, å presentere seg som avvikere, enten som faglig svake eller som adferdsmessig utilbørlige. Dette gjelder både elever og lærere.

I denne sammenheng kan nevnes at enkelte person-orienterte deler av aktørenes sosiale nettverk, eksempelvis familien eller andre "tette" partielle nettverk, tjener som rekreasjons-felter for individene etter påkjenninger de utsettes for i del-orienterte samhandlings-situasjoner. Dette så vi demonstrert i noen av historiene i del III, hvor vi også så eksempler på familier som ikke fungerte slik.

Men å være person-orientert går ikke bare ut på, slik det her utlegges, å ivareta sin egen krets. Kravet er langt større: vi har aldri med annet enn personer å gjøre, selv i den mest

ekstreme del-situasjon. Derfor kan vi ikke egentlig slå oss (moralsk) til ro med vår første, andre eller tredje kategorisering av den person vi ser foran øynene våre, hører ved øret vårt, eller som vi kjenner lukten av. Vi må se på kategoriseringene våre som hjelpemidler, ikke som konklusjoner som vi lar følelsene våre stå vakt om. Vi må stille vårt, og våre venners, system av signaler, koder og kategoriseringer under stadig oppsikt. Ellers kommer vi på et vis ikke ut over dyrenes gjøremål, dvs. vi kommer ikke engang på høyde med dem, for vi har vår fornuft å kvitte oss med. Og for den oppgaven er antakelig menneskelivet for kort.

DEL V. MOBILITET.

1.0 Innledning.

På de nærmest foregående sidene presenterte vi en generell utlegning av tre begreps-dannelser som alle er relevante for den overordnede problemstilling vi her tumler med, nemlig spørsmålet om sosiale og materielle betingelser for moralsk utvikling og praksis. Vår tilsynelatende banale påstand er at samfunns-utviklingen leverer viktige bidrag til utformingen av lokale samfunn, primære grupper og sosiale nettverk. Det er i lokalsamfunnene, i primær-gruppene og i de sosiale nettverkene vi kan "lese av" vilkårene for barns moralske løpebane. I denne delen skal det dreie seg om mobilitet, og vi griper fatt i problemet på følgende måte.

Vi har tidligere i oppgaven pekt på at våre liv leves i, og at vi møter de fleste av livs-utfordringene, i lokale kontekster. I mobilitets-samfunnet er det rett vanlig at folk flytter fra lokalitet til lokalitet både i geografisk og sosial betydning. Tilværelsen er i økende grad preget av skiftninger: vi skifter bosteder, vi skifter steder i de sosiale landskaper, vi skifter arbeidsverden, vi skifter naturlandskaper, vi skifter materielle landskaper, og som weekend-turister, ferierende og TV-seere drar vi tvers gjennom, over og på/siden av utallige lokaliteter. På denne måten blir vi i det minste kart-kyndige. Vi kommer til å kjenne mange navn på steder som andre kjenner fra innsiden. I løpet av noen leveår legger vi mye bak oss som det skal bli vanskelig å komme tilbake til. Sjeldnere og sjeldnere blir vi gravlagt på det stedet der vi ble født og vokste opp: der vil stort sett ligge fremmede på kirkegårdene. På fortidens kirkegårder ligger hele lokalsamfunn jordfestet.

Når det gjelder samhandling mellom folk, er tyngdepunktet i en skiftende til forskjell fra en stabil tilværelse, i bevegelse fra en interaksjon der folk omgås som personer til en interaksjon mellom rolle-innehavere, fra en interaksjon der folk er tilstede for hverandre, til en interaksjon der personene fremdeles er tilstede, ikke for hverandre, men "alene", fra en

interaksjon mellom (overveiende) kjentfolk, til en interaksjon mellom overveiende fremmede. Det er interaksjon mellom fremmede Goffman skriver om. Det er de utallige glimtvisse møter mellom fremmede som krever strenge situasjons-definisjoner, som gjør "impression management" (inntrykks-kontroll) og "face-work" (maskespill) til forståelige sosiale teknikker, som på en måte nødvendiggjør den kjølige høflighet og service-smilet som sosial smurning.

Vi skal på de neste sidene presentere noen mobilitets-bilder. Noen av dem vil være rent statistiske mens andre vil ha et fenomenologisk og opplevd preg. De pretenderer ikke å være uttømmende for mobilitets-virkeligheten, de er heller ment som påminnelser til leseren som selv kan fylle ut med fotnoter.

2.0 Noen statistiske mobilitets-bilder.

Tabell I. Innenlandske flyttinger (Norge)¹⁾

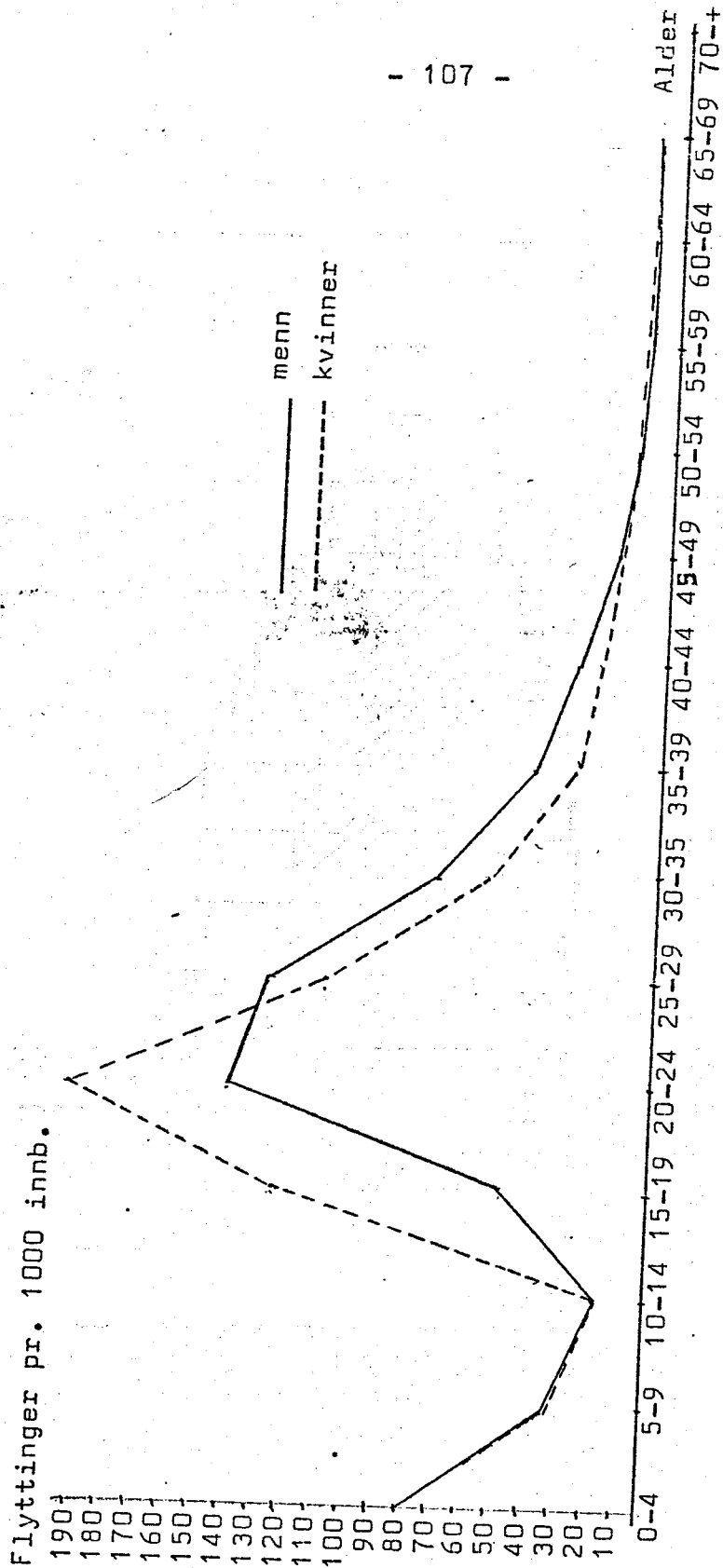
Årlig gjennomsnitt og år²⁾ Ant.flyttinger

1951 - 1955	148 247
1956 - 1960	168 628
1961 - 1965	170 348
1966 - 1970	191 635
1965	169 399
1966	173 845
1967	180 657
1968	182 584
1969	189 003
1970	232 087
1971	191 156
1972	190 175
<u>1965 - 1972</u>	<u>1 508 906</u>

1) Kilde: Sosialt utsyn 1974. Statistisk Sentralbyrå - Oslo 1974.

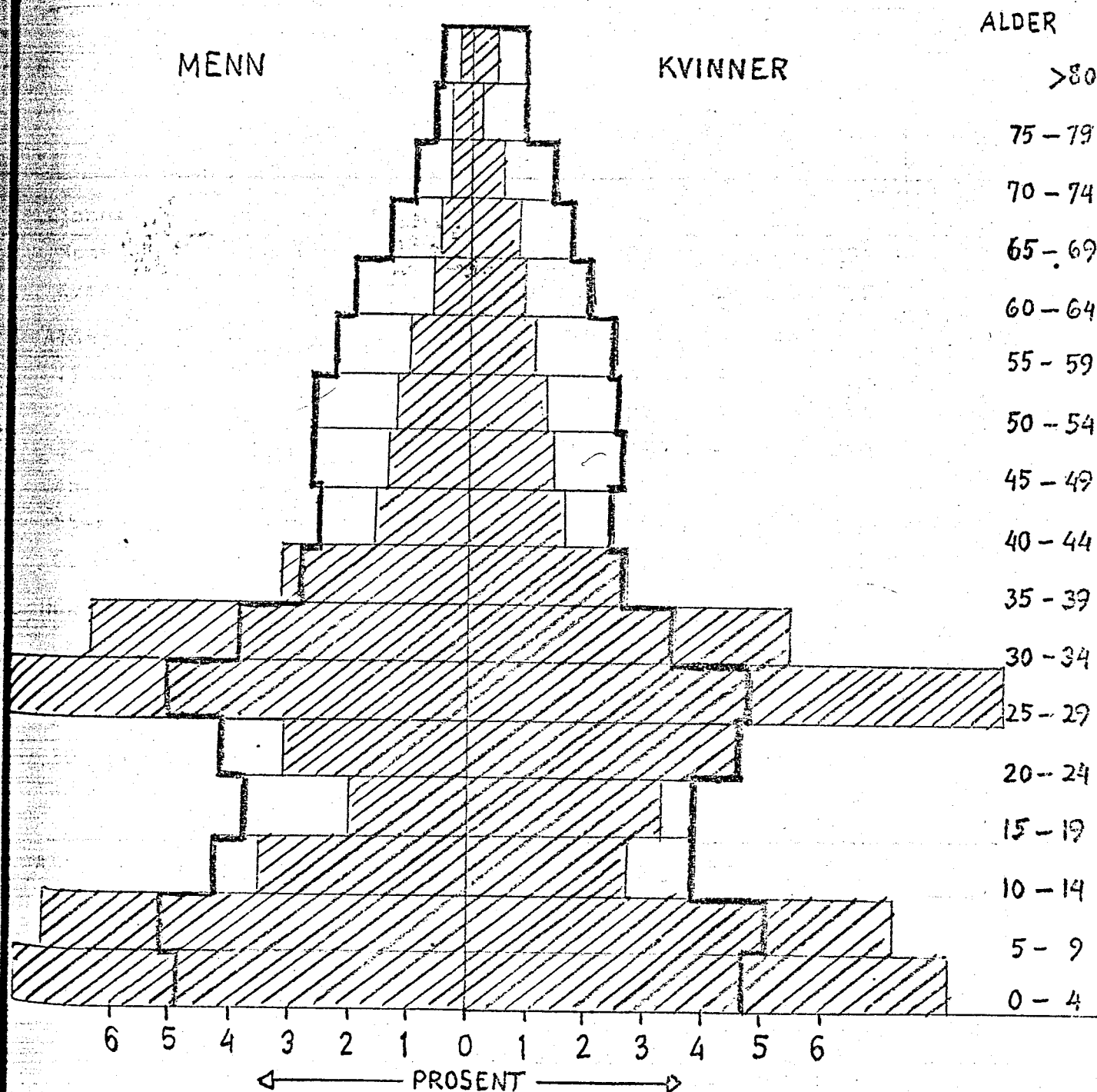
2) "Flytting innen landet blir i prinsippet registrert når en person flytter fra en kommune til en annen. Kommunesammenslåingene, vesentlig i første halvdel av 60-årene, har hatt en viss reduserende effekt på tallene for registrerte flyttinger for de etterfølgende år. Flyttetallene for 1960 og 1970 ligger forholdsvis høyt sammenlignet med de nærmest foregående - og nærmest etterfølgende år. Dette henger sammen med at det ved folketellingen viste seg å være personer som var bosatt i en kommune uten å være innført i folkeregisteret. På tilsvarende måte var det personer som var flyttet ut av kommunen, uten at det var meldt til folkeregisteret. Det har ikke vært mulig å fordele disse flyttingene på de år da de virkelig skjedde. Slike for sent registrerte flyttinger kan referere seg til hele den forutgående tiårsperiode, men gjelder trolig først og fremst de nærmest foregående år." Sosialt Utsyn 1974, s. 22.



Figur 3. Flyttinger pr. 1000 innbyggere etter alder, 1966 - 1970. 3)



3) Kilde: Statistisk sentralbyrå 1974, op.cit., s.23.

Figur 4. Befolkningsprofil i drabantby (Kroken/Tromsø -1/1-1974).⁴⁾



 OVERSKUDD I FORHOLD TIL GJ.SNITTET FOR KOMMUNEN
 UNDERSKUDD " " " "

4) Kilde: Folketall i Tromsø kommune pr. 1.jan. 1974. Tromsø kommune 1974.

Tabell II. Personer, etter om de var på ferietur i 1969 - 70, gruppert etter alder og husholdningsinntekt. Prosent.⁵⁾

	Har vært på ferietur	Høsten 1969	Julen 1969	Påsken 1970	Som-meren 1970	Tallet på personer som svarte
Kjønn:						
Menn	62	2	7	23	55	1291
Kvinner	61	4	6	23	55	1390
Alder:						
15-24 år	68	2	7	33	60	503
25-34 år	70	4	11	27	63	417
35-44 år	69	2	7	26	63	430
45-54 år	60	4	5	22	53	557
55-64 år	53	3	5	16	47	459
65-74 år	46	4	5	7	39	315
Husholdn.inntekt:						
Under 10000 kr.	35	2	6	8	29	268
10000-19900 "	48	3	4	12	40	512
20000-29900 "	52	2	5	18	53	778
30000-39900 "	72	3	9	29	64	497
40000-49900 "	80	4	8	32	73	244
50000 kr. og over	84	5	10	43	76	325
Alle personer	61	3	7	23	55	2681

5) Kilde: Statistisk Sentralbyrå 1974, op.cit., s.259.

"Ifølge Ferieundersøkelsen 1970 hadde omlag 60% av de intervjuede vært på ferietur 1969-70. Undersøkelsen omfatter et utvalg personer i alderen 15-74 år. Ferietur ble i denne undersøkelsen definert som opphold utenfor helårsboligen med helse- eller rekreasjonsformål og som inkluderte fire eller flere overnattinger. Turer hvor man f.eks. var bortreist fra fredag ettermiddag til mandag morgen er således ikke regnet som ferietur. Det var ingen forskjell på hvor hyppig menn og kvinner hadde vært på slike ferieturer, men det var en større andel av personene i de yngste årsklassene som hadde vært på ferietur enn av personene i de eldre årsklassene. Det var også klart høyere andel som hadde vært på ferietur blant de personer som hørte til husholdninger med inntekter i de høyere inntektsklasser enn blant dem som hørte til husholdninger i de lavere inntektsklasser. Personer som bodde på Østlandet eller Vestlandet hadde også i større grad vært på ferietur enn de som bodde i Trøndelag eller i Nord-Norge." (s.258-259)

Tabell III. Personer i ulike aldersgrupper og personer med ulik utdanning, etter om de så minst ett fjernsynsprogram på bestemte dager i februar 1969, 1971 og 1973. Prosent.⁶⁾

	5.-7.og 15.-18. februar 1969			6.-12.febr.1971			3.-9.febr.1973		
	Ons- dag	Lør- dag	Søn- dag	Ons- dag	Lør- dag	Søn- dag	Ons- dag	Lør- dag	Søn- dag
Kjønn:									
Menn	82	95	95	78	88	89	82	92	94
Kvinner	83	90	95	76	89	87	85	85	91
Alder:									
15-24 år	68	87	92	72	78	81	68	84	87
25-44 år	83	95	96	74	92	90	84	87	96
45-64 år	89	93	96	71	90	87	90	91	94
65-79 år	84	93	96	84	86	92	83	89	90
Utdanning:									
Folkeskole- nivå	88	95	96	75	91	89	86	93	93
Ung.d.skole- nivå	83	87	92	79	85	87	83	90	93
Realskole- nivå	74	95	94	67	89	85	84	87	85
Gymnas-, Universitets- og høyskole- nivå	74	89	98	65	90	90	78	77	88

6) Kilde: Statistisk Sentralbyrå 1974, op.cit., s.257.

"Blant de personer som hadde fjernsyn i leiligheten var det stort sett mer enn 80 prosent som hadde sett et fjernsynsprogram på de dagene undersøkelsene omfattet.... I disse februarukene var det klart flere som hadde sett et fjernsynsprogram på lørdagen og søndagen enn på onsdagene.... Ved lesing av disse tallene bør en huske hvilken rolle overføringene av idrettsbegivenheter - og særlig vint idrett - har i programtilbudet lørdager og søndager på denne årstid. Blant personer med fjernsyn var det ikke noen nevneverdig endring over tid i andelen som hadde sett et fjernsynsprogram, men i hele utvalget økte andelen noe fordi det var en klar økning i andelen som hadde fjernsyn i leiligheten."(s.256)

3.0 "Han som ville begynne på nytt."

Jeg bosatte meg på et nytt sted (vi har jo heldigvis frihet her i landet.) Der fikk jeg arbeid og begynte på kveldsskole. Jeg kjente ingen. Dem jeg kjente før hadde jeg lagt bak meg. Så å si alle bruer var brent - iallfall alle trebruer.

Jeg var ikke pen. Heller ikke var jeg direkte stygg. Jeg var ikke snakkesalig. Heller ikke var jeg helt taus. Jeg var ikke ung. Heller ikke var jeg særlig gammel. Jeg var ikke fri for personlige problemer. Heller ikke hadde jeg de helt store problemer.

Som sagt, jeg kjente ingen. Men jeg liker å føle fellesskap. På arbeidet ble jeg halvveis kjent med noen, likeens i fri-minuttene på kveldsskolen. De bad meg ikke hjem til seg. Stikk innom! sa jeg. Men de gikk straks til bilene sine og hadde visst ikke tid. Stikk innom! sa jeg med åpent ansikt. Ja og ha, svarte de.

I bostrøket håpet jeg på kontakt. Jeg nikket til en som stod bak meg i samvirkelagskøen. Han trodde jeg nikket til en som stod bak han, enda han bodde i samme blokk som jeg. Jeg mistet ikke motet. Flere ganger nikket jeg til andre i strøket. En av dem nikket såvidt igjen, men de fleste så rett fram som om de hadde sett mitt bukk med hodet. Jeg fattet håp til han som gjengjeldte min hilsen. Neste gang jeg møtte han, fjorten dager senere, gjorde jeg tegn til å stanse for å veksle noen ord. Men han på sin side saknet ikke farten. Siden passet vi på å overse hverandre. Og for å overse hverandre måtte vi først se hverandre.

Jeg så et oppslag og gikk på møte i leieboerforeningen. Der var det ingen som foreslo meg i arrangementskomiteene. Det var noen få som foreslo hverandre til de forskjellige vervene, og de andre valgte dem. Representantene var enten pene,

eller de var gode til å ordlegge seg om sakene. Jeg la merke til at noen hadde fellesskap med hverandre på samvirkelaget og på veiene når de møttes.

Leieboerforeningen arrangerte juletreffest i bomberommet i en av blokkene. Vi må holde vedlike gamle tradisjoner, sa forkvinnen. Tre ringer med mennesker gikk rundt juletreet. Jeg fant meg en plass i den ytterste ringen, mellom en mann og en kvinne. Deilig er jorden, sang vi. Jeg kjente hvor klamme vi var i hendene.

Jeg meldte meg inn i idrettslaget. Der drev de med svømming og volleyball. Flere av medlemmene kjente visst hverandre fra før. De jodlet i dusjen og avtalte fellesskap om kvelden. De var ikke redd for stemmene sine. Jeg var redd for å vise fram tissen min på en naturlig måte. Den første gangen fikk jeg være med på volleyball-spillet. Når jeg bommet på ballen, lo noen av de andre. Jeg hørte ikke kamerater i latteren deres. Det viktigste er å delta, tenkte jeg, og trakk meg ut. Fan! sa jeg lavt da jeg var alene i garderoben. Svømmetreneren var grei de første par gangene, men da han hadde sett meg i det våte element, gav han meg opp.

De unge kvinnene kledde seg i trange bukser. Jeg kunne se utenpå hva de hadde innenfor buksene. Av og til, når jeg følte ilinger i meg, smilte jeg lurt til dem for å vise at jeg hadde sett. Da satte de opp farten. Jeg begynte å gå på restaurant, for der er sjansene større. Jeg dresset meg opp, men du skjønner jeg har alltid gått på en sånn litt rar måte. Nytter ikke å kjøpe ny dress. De ser snart hvordan jeg går. Jeg ble sittende i baren å drikke whisky med vann. Ingen dunket meg kameratslig på skulderen. Kvinnene spurte leende de fine mannfolkene om å få fyr på sigarettene sine.

For å få kroppskontakt med andre enn meg selv, måtte jeg gå til frisørene. Der var det kvinner med myke hender. Jeg så en nest siste utvei: jeg sendte en personlig annonse til et kontakt-blad. Foto ønskes og loves.

4.0 "Hus I."

Hus I har fire familie-leiligheter og to hybel-leiligheter. Hus I er en gjennomgangsbolig for studenter. Noen flytter ut, andre flytter inn. Noen bor ett år, andre bor flere år. Alle flytter ikke ut samtidig, alle flytter ikke inn samtidig. Nykommeren skritter inn i et sosialt landskap som aldri har hatt tid til å festne seg. Innen husets fire vegger foregår en slags kamp om knappe og midlertidige sosiale goder.

Da 203 flyttet inn (andre etasje, vest), fikk de hjelp med bæringen av sitt innbo og løsøre av 103 og 102. De kom tilfeldigvis ut i felles-gangen for å se hva som foregikk. 101 og 203 nikket til hverandre de første dagene. 202 flyttet inn omtrent samtidig med 203 og begynte straks å vanke hos 203: de var bekjente fra tidligere og hadde i sin tid utvekslet visse tjenester. 201 var fra 203's synspunkt perifer fra første stund og fortsatte med å være på "hei-i-trappen"-stadiet helt til de flyttet etter et halvt år.

Fru 103 begynte også å vanke hos 203, hun hadde med seg ungene av og til om ettermiddagene. En ettermiddag med vindblåst mot rutene var hun engstelig for mannen som var på seiltur i en nordlandsbåt. En annen ettermiddag var hun engstelig for mannen som ventet på resultatene av en celle-prøve tatt i tykktarmen.

Ungene til 103 var noe vanskelige, og 203 forstod det slik at fru 103 søkte 203's unger for å skaffe sine egne nye venner. Hun lot flere ganger skinne igjennom at hun ikke likte 101's og 201's unger som etter hennes mening bråket følt. Hun var interessert å kapre 203-ungene før 201 og 101 gjorde forsøk på det samme.

Fru 203 virket verken direkte avvisende eller direkte innbydende overfor fru 103's forsøk på innpass. Men 203-ungene og 103-ungene fant i en ganske lang periode moro i å besøke

hverandre, uten at dette førte til noen omgang mellom foreldrene. Herr 103 og herr 203 vekslet av og til noen politiske setninger i gangen og møtte ved et par anledninger til kaffeslæberas og vaffelkaker.

Hele tiden har vi å gjøre med periodevise halv-sosiale bølger der den ene perioden flyter over i den andre, den tredje, den fjerde ovs. 203-ungene begynte også å vanke hos 101-ungene, og omvendt. De lekte blant annet mor og far bak lukkede soveromsdører. Herr 101 dukket stundom uanmelde opp hos 203 om kvelden og bad 203 på te og kortspill. Her var 101 og 102 samlet, de hadde daglig og jevnlig omgang, med tildels overlappende husholdninger. 203 fikk vite at 103-ungene var de verste bråkmakerne i felles-gangen, og de hylte som stukne griser om nettene.

203 oppdaget snart de forskjellige frontene i huset. De prøvde å holde en nøytral tone, og lot seg aldri i noen større grad involvere i husets sosiale koalisjoner.

103, især fruen, begynte etterhvert å banke på hos 202 (enslig) samtidig med at ettermiddagsrundene hos 203 avtok. 103 var regnet for å ta seg særrettigheter på tørkerommet, hun mente dette måtte godtas fordi hun var nattarbeidende husmor. Dette førte ved et par anledninger til åpne konfrontasjoner i gangen. Når fru 103 ville ha støtte for sitt syn, gikk hun til 202.

202 på sin side gjorde seg stadig oftere ærender inn til 203, lånte panner, spiste middag og snakket graviditet, fødsel og de ensliges situasjon med fru 203. 202 hadde en lignende hyppig omgang med 103, men ikke med de andre numrene.

201, som aldri var innom 203's dører, hadde en del å gjøre med 101 og muligens 102 og 103. 103 og 101/102 hadde tidligere hatt mye å gjøre med hverandre (iallfall 103 og 102), men der

var det, som vi allerede har forstått, blitt gnissninger som hadde drevet 101 og 102 sammen i en front mot 103. Denne konflikten nådde et klimaks da 103 hadde benyttet tørkerommets snorer på 102/101's tørkedager. Voksen-konflikten i 1.etasje var imidlertid vanskelig å markere i klare fronter fordi også første etasjes unger lekte med hverandre i gangens internasjonale farvann. De skjønnte seg ikke på, eller brydde seg ikke om sine foreldres front- og alliansepolitikk.

Etterhvert fikk 202 ord på seg for at hun ikke passet vaskeukene sine i gangen og trappen. Noen lot det komme henne for øre. Og dagen etter hadde 202 slått opp en plakat på veggen i gangen: der stod det skrevet at hun fan ikke vasket gangen før 101 og 102 hadde ordnet opp i rotet sitt, og støvlene sine og trehjulsyklene sine!

Fru 203 syntes ikke lenger at hun hadde noe utbytte av den evindelige farten til 202, som ifølge henne alltid bare ville høre snakk om sine egne problemer og forutsatte at 203 var enig med henne i ett og alt. Ved en anledning sprakk fru 203, en formiddag etter lite søvn og nattevakt på byens fødselsavdeling. Det skjedde i gangen i en samtale om de ensliges fortvilte situasjon.

Fra da av kom ikke 202 til 203 mer. 202 unngikk konsekvent å hilse, fra verandaen såvel som i gangen, trappa og på veien. Fru 203 tok mot til seg en dag og banket på hos 202 for om mulig å klare opp i den nye ubehagelige situasjonen.

Men 202 var hard som granitt, hun slapp ikke 203 inn i leiligheten sin, de ble stående å forhandle i noen minutter på hver sin side av 202's dørstokk. 202 forklarte at hun ikke var uvenner, hun hadde bare fått så dårlig tid. Så lukket hun døra som bar skiltet "202", og tårene trillet ned på genseren til fru 203.

Det nærmer seg sommeren 1975. 202 og 103 har fremdeles den samme hyppige omgang. 201 er flyttet og andre har inntatt deres leilighet. 202 har funnet seg kjæreste, hun har i mellomtiden født et barn og har to vogner stående mellom syklene og støvlene i gangen. Hun er på flyttefot til en annen gjennomgangsbolig. 203 har ingen nær omgang med noen av de andre numrene, bortsett fra 101 som av og til passer 203's yngste barn.

Forholdet mellom 103 og 102 har igjen, etter lang tid, forandret seg: de drakk idag formiddagskaffe og spiste iskake sammen på verandaen utenfor 103's stue, de pratet gemyttlig i den varme vårvinden mens ungene og hunden lekte i sølen. Hvordan tilnærmingen virker på forholdet 102 - 101 er ikke godt å si. Eller: om tilnærmingen skyldes gnissninger i forholdet 102 - 101 er ikke godt å si. Snart skal iallfall 102 flytte til en annen kant av byen. Det samme skal 103, men til en helt annen kant. 201, som nylig er flyttet inn (dem må vi ikke glemme), holder på å orientere seg i det sosiale landskap.

5.0 "Skritt-lengde."

1958 markerer begynnelsen på et nytt forhold mellom bygda og Ludvig. Han reiste bort på framhaldsskole. Fra da av begynte Ludvig å pendle mellom to miljøer. Det var ikke to lignende miljøer. Internatmiljøet lignet ikke mye på bygdemiljøet. I internatmiljøet var det hybler, skole og jevnaldrede. I bygde-miljøet var det folk i alle aldre, arbeidsliv, årsrytme, livsrytme og begravelser.

Ludvig ble fra femtenårsalderen en bygdeferierende. Han reiste heim i jula, påsken og om sommeren. Bygda hadde også et liv mellom jul og påske, mellom påske og sommer, mellom sommer og jul. Bygdas syklus, det enes forbindelse med det andre, ble borte for Ludvig. Helheten ble historie i Ludvigs minne. Han opplevde bare bygde-jul, bygde-påske og bygde-sommer. Men fordi han manglet bygde-vinteren, bygde-våren og bygde-høsten,

kom hans opplevelse nettopp til å nærme seg en ferierendes, riktignok en forhenværende innfødts ferierendes opplevelse. Og dem er det mange av i våre dager.

På framhaldsskolen var det på en måte omvendt: der var ingen jul, ingen påske og heller ingen sommer. Vinteren, våren og høsten, det vil si skoleåret, var adskilt fra hverandre. Ludvigs tilværelse, hans opphold, i bygda som på framhaldsskolen, var preget av manglende helhet. Det var ikke snakk om en helhetlig mosaikk hvor bygde-bitene uten videre passet inn i hullene mellom framhaldsskole-bitene. Det var to verdener, så å si, og Ludvig stod med ett bein i hver verden, eller rettere: han skrittet fram og tilbake og ble på et vis heimløs begge steder.

Han oppdaget at han for alvor hadde skrittet ut av noe, men ikke for alvor inn i noe annet. Han hadde tatt sitt første skritt med sjumils-støvle og tok deretter flere skritt. Det ble fjorten mil, tjueen mil, tjueåtte mil osv. Men på tross av, eller på grunn av, alle nye verdens-erfaringer, kastet han jevnlig blick tilbake over skulderen. Der bak i den blå disen ligger bygda: der hørte han, innerst i øret, lyden av barne-kalosjer på grusveien. Og han kom skritt lengden i hu, den varierte fra tjue til seksti centimeter, med tenkepauser innimellom.

Han holdt fram med å være en ferierende, spesielt om somrene. Fordi han manglet bygde-utviklingen fra dag til dag (de store forandringene skjer ofte etappevis og nesten umerkelig), så han store byks av forandringer i bygdas utseende og dens menneske-blick. Bare skogs-steinene, fjellene, skjærene og sjømerkene var alltid de samme. Hadde det ikke vært for holmenes, fiskegrunnenes, meenes og blåbærstedenes standhaftighet, ville Ludvig vært uten feste for foten og tanken.

I dagene rundt St.Hans, når sola følger sine høyeste himmelbaner under vårt nordlige himmelhvelv, legger den seg et

øyeblikk tilrette bak de ruflete bergjekslene på toppen av Tromtinden. Der gløder den som kullet i smedens smie. Det er som tinden for et øyeblikk setter en glødende kork i lysets flaske, før det hvitt og intenst igjen renner ut på vestsiden.

Fjellet kaster kjegle over bygda. På spissen av kjeglen, der hvor både lys og skygge er bleke, ligger Ludvigs barndomshus, i øverkant av flomålet.

Dit reiste han i juni syttiseks. Han kom om ettermiddagen fra kaia heim etter fjæra, bærende på sin reisebag. Da gol gjøken etsteds i liene under fjellet. Og Ludvig ønsket seg sin barndom tilbake.

6.0 "Olje-sjeiken."

Mellom de avdrukne på Klubb-festen var "Oljesjeiken". Han kom til festlokalet i tohjuls-traktor over fjellveien. I vogna hadde han en kasse pils.

Han har tjent gryn i Nordsjøen, som mannskap på en forsyningsbåt. For kort tid siden mønstret han av og dro nordover med en Boing. I luftrommet over Bodø, fikk han øye på sola, og skrev ned en tilbedelse på et nummer av tidsskriftet "Kapital".

Straks han kom heim kjøpte han en bruktbil som forleden kveld ble avskiltet av budsendte politifolk fra byen. Men før dette hadde han Kristi himmelfartsdag fartet over fjellet med bilen, til nabobygda, med fire kasser øl og et par dunker hermetiserte pølser fra farens butikk. Han strødde øl og pølser om seg med rund hand til medlemmer av idrettslaget "Klubben", og mens de spiste og drakk av overfloden, bad han dem slå på tråden når de hadde bruk for forsterkninger på fotball-laget. Om blow-uten i Nordsjøen har kan å berette at den ikke var et uhell, men sabotasje iverksatt østfra. "Det er bare politikk," sier han og slår ut med armene.

"Drikk øl gutter! Drikk øl!" Han har laks også, det må de ikke tvile på, han har laks på ishuset til faren. Trenger noen laks, skal de bare komme over fjellet!

Om kvelden kommer søsteren, bydame i flere år, med lokalbåten. Hun går like til Klubben og ber broren kjøre seg over fjellet. Men han er full som en full alke. En annen må kjøre. Men oljesjeiken blir med søsteren, som allerede har fått en ekkel snurr om den pene munnen. Da de kommer til heimbygda, på tunet utenfor faderens hus, tar hun han fatt. At han ikke skjemmes! Han skjemmer seg ut med adferden sin. Han skjemmer seg selv og familien og henne ut!

Søsterens utbrudd får broderen til å se røde tordenskyer i den grå stille kvelden. Han nærmer seg søsteren for å gi henne en lusing i mai-kvelden. Han løfter handa (se, fjorden ligger blank!), men sjåføren blander seg inn og tar sjeiken i retur over fjellskaret. Opp gjennom svingene i dalen sitter han i bilen og forbanner søsteren.

Og så ny fest og ny runde et par kvelder etterpå. Da var bilen avskiltet. Men på fest i Klubben skulle han, og han visste på råd: han gikk på fjøslemmen etter tohjuls-traktoren. Slik kom han krabbende over fjellet - med åpen frakk, som en seilbåt på traktorskovler.

7.0 Mobilitets-konsekvenser.

Det er i denne delen av oppgaven om å gjøre å overkommunisere uro-kjennetegn ved det moderne samfunnet, for i siste omgang å spørre etter skiftningenes konsekvenser for barns sosialisering til moralske subjekter, for voksnes vilkår for personorientert samhandling og for helhetsorientert moralsk begrunnet politisk praksis.

Vi skal nå fastholde mobilitets-bildene og tenke ustabilitetens virkning på nærmiljøer, sosiale nettverk og hushold. Allerede i den generelle utlegningen av nettverks-begrepet kom vi inn på

at flytting bl.a. gir seg utslag i ustabilitet i nettverkene. Figurene 4 (og spesielt) 3 gir klare antydninger om at flyttemobilitet i vårt samfunn er et livsfase-fenomen, det er visse aldersgrupper som flytter mer enn andre. Våre fire fenomenologisk pregede, eller litterære, mobilitets-bilder handler også om personer som er inne i de mest mobile livsfaser. I noen grad viser flyttemobiliteten også kjønns-forskjeller (figur 4), og vi kan dele flyttemobilitet opp i individuell mobilitet og sam-mobilitet.⁷⁾

Den individuelle mobilitet, som viser visse kjønnsforskjeller innen den samme tendens, er særlig utbredt i "ungdoms"- og "orienterings"-fasen (15-24 år) og i "etablerings"-fasen (25-29 år). Deretter overtar sam-mobiliteten, dvs. det er nå hushold i "barneoppfostrings"-fasen som flytter (primært aldersgruppene 30-44 år og 0-14 år). Sam-mobilitetsfenomenet får vi et godt inntrykk av både i figur 3 og 4, især i figur 4 (drabantbyprofilen), som også er et indirekte uttrykk for en annen form for ustabilitet, nemlig bygnings- og anleggsarbeider-pendlingen.

Ser vi på flytte-motiver og flytte-retninger, finner vi følgende: Flytting p.g.a. arbeidsforhold og utdanning, som er de oftest oppgitte flytte-motiver, foregår mest fra spredtbygde strøk/småbyer til større byer, mens flytting p.g.a. bolig og bomiljø foregår motsatt vei, dvs. trolig oftest til utkanten av store byer:

"Vi har altså sett at flytting p.g.a. boligmotiver skjer til mindre urbaniserte strøk, mens arbeidsmotiver fører til flytting til mer urbaniserte steder. Den siste typen flytting fører til en større bedring i arbeidsforhold og økonomi enn tilfellet er for den første typen flytting. Omvendt fører "boligflytting" til mindre urbaniserte steder til større tilfredshet med miljø- og sosiale forhold, som barns muligheter

7) Se P.O.Tiller: Flytting, fase og bolig - noen nettverksrelevante befolkningsdata. INAS arbeidsrapport nr. 16/1975. Oslo.

og kontakt med slekt og venner.... Det kan dermed se ut til at løsning av boligproblemer og av arbeidsvilkår krever motsatte tilpasninger."8)

Flytte-mobiliteten, både fra- og tilflytting, betyr ikke omstilling bare for dem som fra- og tilflytter. Flyttingen medfører også omstilling for folk i de relativt "stabile" fra- og tilflyttede miljøer. Flytte-mobiliteten berører m.a.o langt flere enn flytterne: noen flytter fra og andre blir fraflyttet.9)

Folks flytte-bevegelser for å oppnå arbeid, utdanning, bolig og bomiljø, får dessuten selvsagt viktige konsekvenser, både av kvantitativ og kvalitativ art, for de sosiale nettverkene.10) I tillegg til antydningene i historiene om "Han som ville begynne på nytt" og "Hus I", skal vi her nevne et par viktige følger. For det første medfører de fleste individuelle flyttinger, eller utdannings-flyttinger (jfr. historien "Skritt lengde"), en endring fra en mangfoldig samhandlings-virkelighet til et mer homogent og "snevert" livsskikt, fra en heterogen omgangskrets til en omgang mellom jevnaldrede og likesinnede.

Det samme er også tilfelle med mye av sam-flyttingen, eller kjernefamilie-flyttingen. Denne er for så vidt en videreføring av en mer og mindre kontinuerlig flytte-karriere, hvor to tidligere enkelt-flyttere har slått seg sammen, fått barn og trenger arbeid og bolig. Drabantbyer er f.eks. homogene i den betydning at de befolkes av husholdsenheter som stort sett er inne i samme livssyklus, stort sett har de samme behov og derfor lite å utveksle med hverandre (jfr. figur 4).

8) P.O. Tiller (1975), op.cit., s. 14 og 17.

9) G. Midre: Den eldre befolkning og dens boliger i Tromsø kommune. Univ. i Tromsø. 1975. I dette skriftet er Midre bl.a. inne på at når de eldre ønsker å flytte, er det for å komme nærmere tidligere fraflyttede slektninger.

10) Jfr. redegjørelsen for kvantitative og kvalitative egenskaper i del IV.

Drabantbyens befolkningsprofil forteller i samme åndedrag at beboerne, dvs. kjernefamilier og enslige, har nettverk som for en stor del ikke er lokalt tilgjengelige og som i nåtiden ikke har samme kvalitative og kvantitative kjennetegn som tidligere. De ikke-lokale delene av nettverket, bestående av slektninger og tidligere venner, kan likevel aktiviseres i f.eks. ferier og gjennom indirekte kommunikasjonskanaler som brev/telefon.

De moderne bynettverkene er for det andre preget av at de forskjellige personene i kjerne-familien hver har sine egne nettverk. Ofte er den eneste klyngen husholdet selv, utover dette er det totale familienettverket løst eller lite overlappende, dvs. personenes deltakelse i egne utenomfamiliære nettverk har en tendens til å være alders-/interesse-homogene og utelukker husholdet.

Av en del av de presenterte mobilitets-data (7.0), kan det se ut som om folk, ut fra sitt synspunkt formidlet til forskere, ved flytting får forbedret sin livssituasjon. Men denne forbedring, i f.eks. arbeidsforhold, inntekt, bolig og bomiljø, må ifølge våre tankebaner bl.a. forstås i relasjon til en tidligere forverring av den totalsituasjon flytterne kommer fra. Flyttingen er i slike tilfelle heller å forstå som et individuelt eller familiært "svar" på en forverring forbundet med eksempelvis samfunnets generelle arbeidsmarkeds-/utdanningspolitikk enn den er uttrykk for et ønske om å skifte ut den ene brukbare total-tilpasning med en annen. Kildal/Kolberg¹¹⁾ gjengir i denne forbindelse noen hovedpoenger i Brox¹²⁾ analyser:

"Ifølge Brox har myndighetenes "mobilitetsfremmende arbeidsmarkedspolitikk" som konsekvens at ikke bare lokalsamfunn i utkant-Norge, men også urbane lokalsamfunn, rives opp

11) Kildal/Kolberg: Uførepensjonister i utkant-Norge, del II i Kildal/Kolberg/Viken: Uførepensjon og samfunnsstruktur, NOU 1977: 2.

12) O.Brox: Strukturfascismen och andra essäer. Prisma. Stockholm 1972.

O.Brox: Sosialpolitiske følger av lokalsamfunnets forfall, i O.Brox: Politikk. Pax.Oslo 1972.

og faller fra hverandre.... Denne arbeidsmarkedspolitikken består i at strukturproblemene i næringslivet "løses" ved flytting, hvilket vil si at samfunnene faller fra hverandre i individer, i arbeidskraftenheter, som overføres fra primærnæringene og stagnerende industri, til nye former for produksjon...."(s.65)

7.1 Kognitiv mobilitet.

Begrepet urbanisering står bl.a. for en samfunnsprosess der byene, i tillegg til sin naturlige folketilvekst, trekker til seg folk fra länddistriktene. M.a.o. foregår det en av-ruralisering parallelt med urbaniseringen. Det er disse prosesser, eller denne prosessen vi har behandlet i det nyss foregående. Og som Berger/Berger/Kellner¹³⁾ har levert et viktig bidrag til forståelse av, får de forskjellige former for ytre mobilitet, dvs. forflytninger i geografiske, sosiale og materielle landskaper, som konsekvens en tilsvarende bevissthetsmessig og normativ mobilitet, fordi individene må skifte ut den ene kjente livsverden med en annen, og kanskje i livets løp en tredje og en fjerde, hvor der er lite å gjenkjenne fra den tidligere levemåte i den nye.

"Det er som vi har forsøkt å vise, viktig å forstå at denne ytre mobilitet medfører en tilsvarende mobilitet på bevissthetsplanet. En verden der alt er i bevegelse er en verden der sikkerhet av ethvert slag er vanskelig å oppdrive. Sosial mobilitet har en tilsvarende kognitiv og normativ mobilitet. Hva som er sant i en kontekst av individets sosiale liv, er kanskje feil i en annen. Hva som betyr sikkerhet på ett trinn i individets sosiale karriere, betyr usikkerhet på neste trinn."¹⁴⁾

Et lignende tankeinnhold skulle være mulig å formulere på denne måten: De ytre forflytninger fører oss inn i stadig

13) Berger/Berger/Kellner: The Homeless Mind. Penguin 1973.

14) Berger/Berger/Kellner, op.cit.,s. 165.

nye "fremmedlovgivende" sosiale og materielle omstendigheter. Disse stiller individet overfor stadig nye utfordringer m.h.t. å gjenvinne sin identitet eller realisere seg som fornuftig identitet. I del II var vi inne på at identitetsrealisering ikke bare er et individuelt, men også et gruppeanliggende: det er den person-orienterte gruppen, eller de person-orienterte sosiale omgivelser, som gjennom Ego - alter-dialektikken gjør det individuelle identitets-prosjekt til en overkommelig oppgave. Nedbyggingen av tendensielt person-orienterte lokalsamfunn, dvs. slike sosiale enheter "som kommer nærmest husholdet i å omfatte personer som hele personer"¹⁵⁾, underminerer den kollektive støtte som individuelle identitetsrealiseringer trenger.

Det vil antakelig være mulig i det konsekvent audiens-segregerer samfunnet, i det strengt del-orienterte samfunnet, for individet å unngå situasjoner hvor man må svare for konsistens i adferd fra rolle til rolle til rolle. Konsistens-kravet vil bare bli stillt innen samme rolle, fra opptreden til opptreden. Der vil ikke være noen "offentlighet" som krever et helhetlig konsistensregnskap. Mulighetene vil være enorme, p.g.a. audiens-segregasjonen, til å holde ens umoralske gjøremål for seg selv. Ego - Alter-dialektikken fungerer nå ikke lenger som identitetsrealiserende dialektikk. Og når den person-orienterte Ego - Alter-dialektikken går i stå, får dette følger for "I"- "Me"-dialektikken, for selv-interaksjonen som dermed "mister" identitetsrealiseringen som tema.

Berger/Berger og Kellner streker i sine analyser under "hjemløsheten" i en skiftende verden. Og det er ikke nødvendig å foreta ytre forflytninger for at bevissthetsplanet skal bli berørt. Jacqueline Scherer¹⁶⁾ skriver:

"Ifølge Peter Schrag skaper massemedia - fjernsyn, radio og plater - communities som ikke eksisterte tidligere. Masse-

15) Formulering av Cato Wadel. Se NIBR arb.rapport nr. 1/76: Stat og Lokalsamfunn. (s.19)

16) J. Scherer: Contemporary Community - Sociological Illusion or Reality? Tavistock publications. London 1972.

media skaper stil-, alders- og interessefællesskap som hever seg over partikulære lokaliteter og biografier.¹⁷⁾ De overfladiske manifestasjoner av stil og maner synes i seg selv å tilfredsstille lengselen etter/behovet for et "sted" og identitet (place and identity), og sørger for alternativer til naboskap, ritualer og tradisjoner som ikke lenger eksisterer."(s.107)

Likevel, på tross av at det sannsynligvis er mye i Peter Schrag's tanker, ser vi av historien om "Skritt lengde" og de øvrige mobilitets-fortellingene, at vi antakelig også lider av hva vi kunne kalle "hjemlengsel", enten til en tidligere tilværelse, eller til etablering av en ny som har mye av den tidligere i seg. Og i denne "hjemlengsel" er både partikulære lokaliteter og biografier av den største betydning.¹⁸⁾

7.2 Mot-tendenser.

Under de skiftende tilstander som vi på en omtrentlig måte har prøvd å formidle et bilde av, finner vi, som vi allerede har sett visse tegn til, ikke bare tendenser til oppbrudd. Vi finner også en rekke fenomener som kan tolkes som mot-tendenser til mobiliteten. F.eks. er det trolig at en del av flytte-tallene i statistikkene gjelder tilbake-flytting.

Midlertidighetens psykologiske påkjenninger, som vi f.eks. aner dem i historien om "Hus I", blir ofte godtatt som overkommelige under henvisning til at de nettopp er midlertidige, dvs. midlertidigheten har et mer stabilt "før" og (tenker man seg) et stabilt "etter". Hvordan folk prøver å unngå "hjemløsheten", eller gjenvinne sine tidligere positive samfunns-erfaringer, kan studeres ved å følge folks nettverks-utvikling over tid:

"Betydningen av sosiale nettverks-analyser ligger i at de kan hjelpe oss til å forstå hvordan mennesker ordner seg

17) Jfr. alders- og interesse-selektive programmer i radio/TV.

18) Er ikke de mest interessante programmene på TV programmene fra våre hjemsteder, eller fra steder, miljøer og situasjoner hvor vi "investerte" noe av vår biografi?

under moderne livs-betingelser for å møte sine sosiale behov."19)

Som en mot-tendens har vi nevnt ferie-reisingen, som for en del består i aktivisering av slekts- og vennenettverk: ferie-reisingen kan ikke regnes som flytte-mobilitet, men kan regnes som konsekvens av (tidligere) flytte-mobilitet. Mye av Week-end-trafikken ut av byene, spesielt av skole-ungdom, kan også tolkes som behov for å holde et tidligere sosialt (bygde-)nettverk ved like. Østlands-lærernes tre-årige "landflyktighet" kan sees på lignende måte. Vi sitter videre inne med opplysninger som tyder på at tidligere bygde-nettverk i noen utstrekning kan gjenfinnes i samme drabantby-område: dette, i tillegg til at man i helgene kan reise "heim" og delvis være med på sine foreldres tilpasning²⁰⁾, gjør antakelig drabantby-livet noe mer akseptabelt. Når man i noe år har erfart begge disse livsverdener, og under forutsetning av at den geografiske avstanden mellom heimbygd og arbeidsplass ikke oppfattes som uoverkommelig forlater man drabantbyens blokkleilighet og bygger enebolig på heimstedet. M.a.o. kan antakelig mye av pendlingen tas som uttrykk for, ikke at man nødvendigvis mangler bolig nær arbeidstedet, men heller at man på tross av lengre arbeidsreiser foretrekker å bo på heimplassen, ikke minst for å hjelpe ungene til et "sted" og en identitet.

8.0 Oppsummering.

Vi siterte nyss Scherer som skrev at nettverks-analyser kan gi oss forståelse av hvordan mennesker under moderne livsbetingelser ordner seg for å ivareta sine sosiale behov. Scherer skriver også om mobilitets-begrepet:

"Termen mobilitet refererer til menneskets kapasitet til å bevege seg omkring og derved erfare forskjellige omgivelser

19) Scherer, op.cit., s. 111.

20) F.eks. fiske til eget bruk i kjente fjord-områder, jakte i kjent fjellterreng, dyrke poteter, grunnsaker osv.

... Folk har varierende behov for å være mobil, de har forskjellig kapasitet til å bevege seg og deres ønske om å være mobil varierer!"(s.14)

Vi mener å ha antydnet at folks flytte-mobilitet ikke primært skriver seg fra at folk ønsker å flytte. Tvert imot er det ønskene om utdanning, arbeid, bolig og bomiljø som nettopp under moderne livsbetingelser gjør flytting og omstillinger til en nødvendighet. Mobiliteten er ikke først og fremst uttrykk for enkeltpersoners ønsker om bevegelighet, den er heller å se på som et profittøkonomisk virkemiddel, dvs. den er et tegn på at arbeidsplasser og utdanningsinstitusjoner ofte er å finne andre steder enn der det er bra å bo. Det er i første rekke utdannings- og arbeids-motivene som driver folk fra tilnærmet oversiktlige geografisk-sosiale lokaliteter til uoversiktlige, fra livsformer der personer gjenkjennes som navn, til samhandlings-situasjoner der navn ikke står for person, men for rolle-innehaver, eller kanskje rettere: fra "fornavn"-samhandling til "etternavn"-samhandling, fra en vedvarende uformell til en flyktig og formell berøring mellom mennesker, fra person-orienterte til del-orienterte omgangs- og forståelsesformer.

I den fjerde delen viste vi til noen community-forskeres avvisning av fruktbarheten i rural-urban-kontinuumet. Vi stilte oss ved denne anledning åpen for synspunktet om at også byene kan tilby folk (evt. at folk i byer kan skape) tilfredsstillende sosiale omgangsformer. Dette synspunktet er vi forsåvidt åpen for fremdeles. Men etter den foregående mobilitets-diskusjonen må vi innrømme at det er forskjell på by- og landsmiljøer under mobilitets-samfunnet på den ene siden og under mer stabile samfunnsforhold på den andre. R. Grønhaug²¹⁾ er i følgende passus inne på lignende tanker:

21) R. Grønhaug: Etablering av tegn i sosiale forløp. Sosialantropologisk institutt, Bergen 1971.

"I samfunnsvitenskapelig tenkning om komplekse samfunn assosieres ofte forskjellen mellom "bygd" og "by" med dikotomier som "integrasjon" versus "desintegrasjon", "homogenitet" versus "heterogenitet", "harmoni" versus "konflikt" etc. F.eks. oppfattes Durkheim og Redfield dithen. Men så enkelt er det ikke. Sosial integrasjon er alltid et gradsspørsmål, og gjennom symbolproduksjonen under sosiale forløp kan folk klare å lage orden selv av en sterkt heterogen og desintegrert kontekst.... På den annen side later dette ikke alltid til å være like lett." (s.52)

Det synes som om folk, under skiftende omstendigheter, stort sett har nok med å tilpasse seg begrensninger og muligheter levert utenfra/ovenfra, mens folk i mindre grad arbeider med å kontrollere sine begrensninger og muligheter. Dette mener vi bl.a. har sammenheng med det økonomiske og materielle fokus som har preget velferds-tenkningen i etterkrigstiden,²²⁾ både i enkeltpersoner hoder og i offentlig politikk og administrasjon. Vi begynner nå på en ny runde hvor vi skal ta noen skritt inn i dette problemfeltet.

22) Jfr. Levekårsundersøkelsens sluttrapport hvor det slås til lyd for en velferds-tenkning som går langt ut over et økonomisk-materielt perspektiv. NOU 1976: 28. Universitetsforlaget.

DEL VI. MATERIELL, TEKNOLOGI OG SOSIALE RELASJONER.

1.0 Innledning.

Det er tre adskillbare men også sammenføybare motiver som er ment å legge innhold og struktur til denne oppgaven. Vi er for det første opptatt av å søke etter fundamentale vilkår for barns moral-sosialisering. Vi antar for det andre at moral-kompetanse vil være en nødvendig forutsetning for å kunne praktisere person-orientering i mellom-menneskelige relasjoner og helhets-orientering i politiske gjøremål. Og for det tredje er oppgaven et forslag til etter vårt syn fruktbare erkjennelses-linjer når oppdragere skal skaffe seg perspektiv til å prøve å forstå og tematisere rolle-distansering i skolen.

Femte del brukte vi til å gjøre mobilitet til relevant tema. Temaet vi nå skal gå inn i er forholdet mellom materiell/teknologi og sosiale relasjoner/livsopplevelse. Vi skal etterhvert se at det ikke egentlig er snakk om to temaer, men om forskjellige aspekter ved samme fenomen, nemlig teknologiserings- og urbaniseringsprosessen, som både gir seg materielle og kognitive uttrykk. Den mobilitet som vi har formidlet bilder av i det foregående kan etter vårt syn ikke begripes uten i relasjon til materiell-endringer og teknologi-/redskapsendringer. Vi er inne i en teknologi-uroelig og materiell-uroelig historisk fase, som gjør det vanskelig å forstå mobiliteten (i vid betydning) som uttrykk for en realisering av menneskets frihet. I den følgende diskusjonen har vi primært en nordnorsk utkantkommune i tankene.

2.0 Materiell og sosial verdi-skaping.

I enhver kommune, ikke minst for tiden i utkantkommunene, er det mye snakk om næringsliv og mulighetene for å sette istand næringslivet i området. Under nåtidens penge-økonomi vil vitsen med næringsliv forenklet sagt være at folk skal få inntekter, mens kommunen (og staten) skal få skattepenger. De pengene som ikke går bort i daglig forbruk vil komme til syne som

materiell i landskapet, f.eks. store materielle ting som skoler, offentlige bygninger, eneboliger, båter, kjøretøyer osv. Og inni disse store materielle tingene vil vi finne en flora av små-materiell. Altså har vi å gjøre med en materiell verdi-skaping. Bare det å sammenligne et eldre våningshus og et eldre fjøs med en ny enebolig og et nytt fjøs, viser hvilke konkrete materiell-endringer som legges nytt innhold i begrepet "gårdsbruk." På samme måte med redskaps- eller teknologi- endringer, hvor handkrevende og enkel teknologi som f.eks. spade og trillebår er skiftet ut med traktor og lastebil.¹⁾

Slike og lignende teknologi-forandringer impliserer også nye og omfattende materiell-produksjons-, teknologi-produksjons- og sercice-kjeder. M.a.o. den tidligere dominans av lokale avgrensede produksjons- og vedlikeholds-kjeder avløses av dominans av geografisk omfattende kjeder:²⁾ det oversiktlige og lokalt skapte innbo og løsøre avløses av et lokalt synlig materiell og lokalt benyttet teknologi som i stor grad henger på over-lokale knagger. Samtidig som nytt materiell, ny teknologi og enklere arbeidsoperasjoner øker fortjenesten og gjør det av med mye av det fysiske slitet, minsker den lokale materiell-teknologiske selvbæringsgraden, og avhengighets-kjedene blir borte i det over-lokale nattemørket.³⁾

Men verdi-skaping er ikke bare et spørsmål om synlig materiell. Vi kan også snakke om sosial verdi-skaping. Uansett hvor vi befinner oss i materielle og teknologiske kontekster, går vi rundt i hverdagene med en livs-opplevelse. Kommunen har nær sagt et opplevelsesliv i tillegg til næringslivet og involvert i dette. Når vi har en hverdags-opplevelse av at vi trives, har det neppe bare sammenheng med at vi har bra med penger som vi kan gjøre om i forbruk og nye ting. Og på den andre siden: har vi hverdags-opplevelser av at vi mistrives, er det ikke sagt at vi kan kjøpe oss en bedre hverdag i morgen.

1) Se N.Christie: Hvor tett et samfunn? Universitetsforlaget 1976.

2) Se N.Veggeland: Regional ubalanse? Universitetsforlaget 1976.

3) Se G.Skirbekk: Folkelege tankar om sikt og oversikt, i Refleksjon og Handling, op.cit.

Der er altså en sammenheng mellom det lokale næringslivet og det lokale opplevelseslivet. Men denne sammenhengen snakkes det etter vår oppfatning sjelden om, når det snakkes om det lokale. En observasjon om sammenhengen mellom materiell og opplevelsesliv går ut på at en rekke store materielle ting, som f.eks. skole, eneboliger og båter, innebærer adskillelse av befolkningen etter kjønn og alder. Kvinnenes hverdagsopplevelse er knyttet til enebolig-materiellet/husmor-teknologien, mennenes til båt-materiellet/fisker-teknologien og skoleungenes til skole-materiellet/undervisnings-teknologien. Men her er ikke snakk om en fullstendig adskillelse. Og dette er nettopp et hovedpoeng hvis vi, som aktører, skal ha som prosjekt å forstå rolle-distansering i de forskjellige materielle/teknologiske sammenhengene eller rollene: vi kan ikke rolledistansere oss og persipere de andres rolle-distansering uten at vi har noe med dem å gjøre.

2.1 Språk.

Før vi går videre må vi spørre hvorfor det snakkes så lite om sammenhengen mellom materiell-situasjon og opplevelse, mens det snakkes mye mer om økonomi og materiell. Noe av forklaringen ligger antakelig i at vi har mye ord og verbalt språk for den materielle siden av saken, mens vi har få ord for den opplevelsesmessige siden. Tematisering av forholdet de to sidene imellom blir derfor vanskelig.

Når det gjelder utbredelsen av materiell-snakk og opplevelses-snakk er det antakelig et skille mellom kvinner og menn, der kvinner er mer opplevelses-orienterte enn mennene som er mer teknisk orienterte.⁴⁾ Dessuten er det sannsynligvis slik, hvis vi tenker oss om, at det meste av rolle-distansering ikke er "rett på sak", men meddeles gjennom ikke-verbale uttrykksmåter, gjennom ansikts-uttrykk, kropps-uttrykk, taushet, fravær osv. Og fordi mye av rolle-distanseringen er ikke-verbal, er den

4) Dette kan f.eks. ha et forklaringspoeng m.h.t. ulike kjønnsinteresser for politikk hvor materiell-snakk er særlig utbredt. Lisbet Holtedahl har i en artikkel bl.a. vist hvordan gutter

også utematisert og ikke-begrunnet (men ikke derfor grunnløs.) Av denne grunn har opplevelseslivet lett for å bli privatisert og får ikke telle så mye med når vi tar materielle beslutninger eller når vi velger/investerer i teknologi, både små- og stor-skala-teknologi.

Rolle-distansering representerer sannsynligvis et spesielt problem i møter mellom personer fra forskjellige kommunikasjons-miljøer, dvs. fra miljøer der vektleggingen ligger på henholdsvis verbale og ikke-verbale kommunikasjons-måter. I ikke-verbale kommunikasjons-miljøer foregår informasjonsutvekslingen ikke minst gjennom materielle arrangementer.⁵⁾

Vi skal ikke enda forlate kommunikasjons-aspektet fordi det har en annen viktig betydning som bl.a. angår formidling mellom folk og fag-folk. Det ^{er} slett ikke alle (opplevd) vesentlige

-
- 5) M. Hollos beskriver f.eks. i boka "Growing up in Flathill" (Universitetsforlaget 1974) en situasjon hvor mannen i huset blir gjort oppmerksom på en av sine plikter, nemlig å hente poteter i kjelleren, ved at kona plasserer den tomme potetbøtta ved siden av kjøkkendøra. Der står den, med sin tomhet og venter på mannen.

I likestillings-miljøer er det antakelig god grobunn for utvikling av intrikat "materiell-kommunikasjon." Ta f.eks. følgende selverfarte episode: hankatten har pisset en dam foran kjøkkenbenken. Mannen og datteren i huset har uforvarende trødd oppi kattepisset. Mannen legger de stinkende sokkene, lestene og datterens strømpebukse i en bøtte såpevann på badet. Der står bøtta og "venter" i en dag, i to dager: den venter på at en eller annen skal ta seg av dens innhold, som ikke nevnes med et ord i huset. Den tredje dagen går mannen til aksjon, og etterat skittjobben er unngjort, plasserer han den tomme bøtta, ren og godluktende, i gangen utenfor badedøra. Da kona i huset oppdager den tomme bøtta, smiler hun lurt til ektefellen.

-
- 4) forts.
og jenter allerede nokså tidlig utvikler forskjellig opp-tatthet som det knyttes henholdsvis gutte- og jente-identitet til: guttene interesserer seg eksplisitt for ferdigheter og ting, mens jentene er opptatt av relasjoner (mellom folk). L.Holtedahll: Gutter og jenter i skole og lokalsamfund: en arbeidsrapport. Stensil. Tromsø 1976.

aspekter ved virkeligheten som kan fanges opp av "materieell"-språk, eller av sosiologispråk. Språkene er selektive: det kan være viktig å spørre hva vi ikke får med når vi forklarer flytteadfærd eller bofasthet med matnyttige faktorer som utdanning, arbeid o.l. I denne oppgaven vil man ha lagt merke til at vi delvis har tatt i bruk ikke-vitenskapelig språkbruk i forsøk på å formidle opplevelses-aspekter ved personers virkelighet, dvs. aspekter som "materieell"-språk og (i allfall visse former for) sosiologi-språk ikke prøver å gripe, men som likevel, i det minste i noen grad, kan språkformidles. Stillt overfor valget mellom å flytte eller bli boende, må vi gå ut fra at folk ikke bare vurderer i pro, men også i contra. Og contra har ofte å gjøre med den ord-fattige opplevelsesmessige siden av saken, om ikke-verbalisert tilknytning mellom menneske og kjent natur, om språklig uhandterlige tråder mellom menneske og kjente sosiale omgivelser. Det kan sogar være at flytting i noen tilfelle bare kan forstås som følelses-konklusjon. Kort sagt har vi her å gjøre med opplevelseslivet, som kanskje best kan anes og formidles gjennom poetisk språkbruk.

3.0 Materiellets og teknologiens sosiale "vedheng".

Et av hovedpoengene på disse sidene er at vi må koble materieell-diskusjon sammen med opplevelses-diskusjon. Spørsmålet om materieell verdi-skaping må ikke isoleres fra spørsmålet om sosial verdi-skaping. Ikke minst med sikte på å skape positiv livsopplevelse, er det nødvendig å sette i stand det lokale næringsliv, slik at folk kan velge, også ut fra sosiologiske faktorer, å bo og arbeide på samme sted.

Men et istandsatt lokalt næringsliv, som virker til at folk tjener gode penger, resulterer ikke nødvendigvis i en optimistisk livsopplevelse. Materieell velstand kan resultere i det motsatte. Gode levekår, eller høy levestandard, er ikke bare spørsmål om samfunnsmessig og individuell økonomisk suksess.⁶

6) Jfr. Levekårsundersøkelsen, op.cit. ,Del V, note 22.

Når vi velger forbruk, materiell, teknologi og organisasjonsformer, gjør vi også sosiale valg og valg av livsopplevelse. Når vi kvitter oss med materiell, teknologi og organisasjonsformer, kvitter vi oss også med sosialt og opplevelsesmessig "vedheng".

Spesielt etter siste verdenskrig har vi her til lands hatt en sterk økonomisk og materiell vekst, kvantitativt sett. Samtidig har vi hatt en kolossal utvikling i det offentlige hjelpeapparat med bl.a. svære økonomiske uttellinginger til folk som ikke er koblet inn i, eller koblet ut av, næringslivet.⁷⁾ Bak "velstands"-utviklingen kan vi øyne en forestilling om at dersom det økonomiske og materielle ordner seg, så ordner også det andre seg.⁸⁾

Saken er etter vårt syn den at den økonomiske velstandsutviklingen, hvor mobiliteten er ett av virkemidlene, bl.a. fører til at stadig mindre enheter, som kjernefamilier og enslige, blir økonomisk og materielt selvforsynte, enten gjennom arbeidslønn eller gjennom offentlige støtteordninger. Dette kan ved første og andre øyekast synes som en udiskutabel framgang. Men fordi det økonomiske og materielle er så nær knyttet til det sosiale og opplevelsesmessige, fører dette med seg at den materielt selvforsynte enheten også må klare seg selv sosialt og opplevelsesmessig.

7) I Christie (op.cit.) finner vi på s.274 et diagram i tre utviklings-stadier hvor gruppen yrkesaktiv etterhvert utgjør en stadig mindre prosent-andel av den samlede befolkning.

Spørsmålet kan stilles om samfunnet klarer å holde full sysselsetting ved sakte, men sikkert å utelukke større befolkningsandel fra yrkeslivet, gjennom økning på trygdebudsjettene?

8) C. Wadel formulerer følgende problemstillinger ("Refleksjoner", bladet "Nordlys", 21/5-77): "Vi kunne kanskje begynne å spørre oss selv om vår velstand totalt sett virkelig har øket de siste tiår. Er det for eks. mulig at vår velstand har øket på noen områder, men har minnet på andre områder? Og er det slik at om vi prøvde oss på et grovt regnestykke, så ville vår velstandsøkning på noen områder kunne sies å gå opp i opp med en velstands-senkning på andre områder?"

3.1 Markedet.

Når sagt alt vi trenger av klær, mat, redskaper, innbo, løsøre og reparasjoner kan kjøpes på butikken, og vi har stort sett penger til å foreta slike innkjøp. Den selvforsynte enheten er m.a.o. sterkt knyttet til markedet. Alt bytte av varer og tjenester som tidligere foregikk utenfor markedet, hadde samtidig et sosialt "vedheng" som ikke gjenfinnes i samhandling der individene er engasjert i bytte-relasjoner "i tråd med objektive normer." (Jfr. Simmel, del IV, 4.0.) Kampen mot materiell fattigdom var kombinert med en lokal sosial rikdom. Vi har nå penger nok til på en måte å kvitte oss med de sosiale "vedheng" og knytte oss til markedet. Påstanden er at samtidig med at vi har hatt en økonomisk velstands-utvikling, har vi hatt en medfølgende social og opplevelsesmessig nedbrytningsprosess.⁹⁾

9) I Kolberg/Kildal/Viken (op.cit.) finner vi uttalelser fra en pensjonist (Lyngen kommune) som ordlegger seg slik:
"... nei, hver har nok med sitt, og dem har vel ikke tid heller.

... ja, før i tida kunne det være, da kunne man meir sånn hjelpe hverandre. Men nå er det meir sånn travel tid, hver har nok med seg sjøl, også skal dem ha så mye, skal ha alt. Jaja, det kan jo være i enkelte høve. I enkelte landdistrikta at det er sånn at dem hjelper hverandre, ute på øyene, der har æ reist og der ligg det gamle igjen, man legger ned sitt eget arbeid og hjelper til, og det er jo en veldig fin ordning. - Nei, nei, nei, nei, det har aldri æ fått. Det var i gamle dager at folk hjalp hverandre. Det finnes ikkje lenger no. No må man klare seg sjøl."(s.63)

Etter mange samtaler med et eldre småbruker-par (Anna & Bjarne Lindrupsen, Tromvik) kan vi summere opp følgende: Folk der i fiskeværet (spesielt i "Gården", dvs. en husklynge som ligger før seg selv) omgås ikke så mye, og kjenner hverandre mindre enn tidligere. Dette henger bl.a. sammen med at husholdene er blitt økonomisk og materielt selvforsynte, de har i mye mindre grad enn tidligere oppgaver å ta seg av sammen med andre hushold. Diverse samfunns-goder har på et vis kommet "imellom" og gjort hverdagen mindre fysisk strabasios, men har samtidig, uten at det var meningen, eliminert samarbeidet mellom naboer. Naboene i "Gården" bor tett i tett, men har lite med hverandre å gjøre. Før i tiden, før veien, før TV-en, da de alle drev melkeproduksjon (og noen av dem eide en traktor ilag), var det en kollektiv oppgave, to tre ganger pr. uke, å levere meierispannene fra alle gårdene via spissbåt/dory ombord i melkebåten. Etterat veien kom ble denne felles-oppgaven noe redusert:

Ta for eks. en moderne enebolig for å illustrere det som hittil er sagt. Den moderne eneboligen er utenfra sett utstyrt med TV-antenne og bil. Inne i den finner vi TV-apparat, musikk-anlegg, praktiske kjøkken-redskaper, veggseksjoner, sofa-arrangementer, ukeblader ovs. Det meste av disse materielle tingene forteller om en ikke-lokal kulturell tilknytning. De forteller at eneboligen på en måte er lokalt isolert selv om den står midt i et boligfelt. Innenfor hver av disse selv-forsynte enhetene utspilles et privat opplevelses-liv, som henter inspirasjon fra en over-lokal TV-, musikk-anlegg- og ukeblad-kultur.¹⁰⁾

Eneboligen er ikke sjelden plassert i et område der de før stod hus som både av utseende og innhold hadde et langt mer lokalt feste. Når den nye eneboligen skulle bygges, ble det gamle huset revet ned, og gamle klær, brev, bøker, knappeskrin, heimelagde slitte møbler og redskaper ble brent. Dermed brente man opp noe av lokalhistorien, lokal-kulturen og innsiktene fra en levemåte der selvforsyningen, både den materielle og den sosiale, omfattet en større enhet enn enkelt-familien og enkelt-individet, dvs. en livsform der det materielle og det

10) Jfr. tabell III, del V.

TV er en tvetydig innretning. Den representerer en type materiell, eller teknologi, som både kan skille og samle folk. Den har skilt mye folk her i landet ved å holde hver i sin stue og hver i sin lenestol. Den har avvirket mye initiativ og skapt småbemerkingen, det korte utropet og hysj'et til mange familiers samværsform. Den evner å løfte bevisstheten ut over den lokale virkelighet. Der blir bevisstheten i verste fall værende. Men TV-en kan på sitt beste samle folk. Den kan formidle innsikt og samfunns-analyse, som f.eks. Mannheimer-serien "Lære for livet." (Sendt i norsk TV våren 1977.) TV kan på sitt beste få oss til å øyne Brasil i kaffekoppen.

9) forts.:

hver husstand hadde nå sin egen traktor og hver sin tur til å frakte melkespennene rundt vika til annleggskaja. Etterat melkebussen kom kjørende er felles melketransport ute av verden. - Disse og lignende endringer har gjort ansikt-til-ansikt-møtet til en sjelden foreteelse i "Gården". Når man har bruk for det, tyr man til indirekte kommunikasjonskanaler: man "slår på tråden", "walkie-talkie"er tatt en del i bruk og kikkerten er ett av kjøkkenets mest brukte redskaper: gjennom den kan man komme på nærmere hold og holde regning med andres bevegelser, hver på sine kanter.

sosiale var mer oversiktlig og sammenvevd på en annen måte enn idag.¹¹⁾ Fordi det materielle og det timelige måtte ordnes innenfor et fellesskap på størrelse med f.eks. bygda og nebo-skapet, fikk man det sosiale og en nær natur-kontakt med på kjøpet. Det var ikke nødvendig med så mye snakk for å skjønne sammenhenger, for de betydningsfulle sammenhenger var å finne innen den lokalt oversiktlige verden.¹²⁾

3.2 Teknologi-valg.

Men idag er snakk nødvendig for å få tak i de betydningsfulle sammenhengene. Hvis det er et vesentlig utviklings-trekk vi har undersøkt i denne framstillingen, nemlig at materiell velstand synes å produsere lokal-kulturell armod, at den moderne eneboligen kan tolkes som tegn på kulturell og opplevelsesmessig fattigdom, hva kan vi så gjøre med tilstanden? Ville det eksempelvis monne å gjøre kommunens opplevelses-liv til rullerende sak på kommunestyremøtene eller nedsatte "opplevelses-komiteer" for å utrede saken? Slikt er tvilsomt, men på den annen side må problemstillingen inn både i politisk og ikke minst pedagogisk diskusjon.

Noe av håpet ligger antakelig i at selv om vi har få ord for, og har privatisert, følelses-livet, er det ikke umulig for oss å forstå et politisk materielt standpunkt der begrunnelsen implisitt viser til følelsesmessig og sosial verdi-skaping.

11) Vi skal i del VII komme nærmere inn på avhengighets-kjedenes og arbeidsdelingens gjennomskuelighet og betydningen av dette for barns sosialisering til samarbeids-kompetente subjekter.

12) Dette leder oss til en kommentar om kommunikasjons-form i oversiktlige lokale samfunn: Dyrekjenneren kan, ut fra sin helhets-kunnskap, identifisere et dyr ved å undersøke en del av det, f.eks. et enkelt bein. Beinets viser til en informasjonsmengde utover seg selv, til en kroppslig og økologisk kontekst. På lignende måte med kjenneren av en oversiktlig lokal verden. Han kan identifisere dens forskjellige uttrykk, eller "deler", fordi han kjenner konteksten. At dette er mulig, muliggjør kommunikasjon el. sam-snakk. Det muliggjør også person-orientert samhandling. Mellom fremmede kan det samme uttrykk bety forskjellige ting. Det dreier seg m.a.o. om forholdet mellom uttrykk og hva uttrykket er uttrykk for: vi må så og si kjenne til det usagte for å se det i det sagte.

Det er etter vår erfaring slike begrunnelser som ligger bak, og blir forstått, når bygger krever barneskolene sine gjenopprettet.¹³⁾ Folk har forstått at en skole ikke bare er en innlæringsanstalt, men også en miljø-faktor. En liten skole er ikke bare en materiell ting, men en materiell ting som er en forutsetning for sosialt liv. Den er av den type materiell som legger til rette for sosialt fellesskap, til forskjell fra f.eks. bilen og IV-apparatet som er tvetydige på dette punktet: de er av en type materiell som lett produserer sosial avstand og privatiserer opplevelses-livet.¹⁴⁾ De behøver en bruks-politikk.

Det er med andre ord vesentlig hvilket materiell og hvilken teknologi vi plæsser penger i. Vi må bl.a. diskutere om vi skal investere i, eller bygge opp, en materiell-struktur som samler folk, som nær sagt påtvinger oss felles-oppgaver, eller om vi skal velge materiell/teknologi som skiller folk. Vi må spørre om vår materialisering og vår teknologisering har rom for menneskers person-orienterte samhandling og dens ressurs-utløsende potensiale.

Holder vi ikke kontinuerlig denne problemstilling for øye, risikerer vi, som i etterkrigstidens skole-utbygging og (drabant-)byutbygging, at materialiseringen av teknologi-valgene, som har vært spare-begrunnet, kommer oss i ryggen som økonomi-krav på helse- og sosial-budsjettene og deretter som nye utlegg til mer menneskevennlige materiell-strukturer. Kort sagt risikerer vi å finne at en tilsynelatende økonomi-sering viser seg å være en sløsing, med samfunnsmidler såvel som med menneskelige potensialer.

Vi skal i de neste avsnittene gå noe inn på å vise at problemstillingen teknologi - menneske/person/kollektiv er særdeles

13) Jfr. del III om skole-aksjonen.

14) Jfr. note 10 i denne delen.

aktuell innen bedrifts-livet eller arbeids-organisasjonene, hvor teknologi-valg hører med til dagens orden.

3.3 "... over til EDB."¹⁵⁾

Arbeids-organisasjoner blir av Høyer definert som "virksomheter som består av mennesker og materielle ressurser som er konstruert for å produsere en eller annen form for varer eller tjenester. Organisasjonen kan være statlig eller privat, fast eller løst konstruert, permanent eller midlertidig."¹⁶⁾

Et av hovedproblemene i slike arbeids-organisasjoner er forholdet mellom administrative styrings-systemer og organisasjonens sosiale systemer. De artiklene i boka som gjengir konkrete organisasjons-undersøkelser, handler om problemene i forbindelse med overgang fra manuelle og person-avhengige til automatiserte styrings-/informasjons-systemer, fra en situasjon der uformell styring og informasjons-flyt har en bred plass, til en situasjon med person-uavhengige informasjons-prosedyrer:

"Når elektronisk databehandling (EDB) tas i bruk i en bedrift er det i praksis ikke bare et spørsmål om en automatisering av tidligere formaliserte systemer. Det vil oftest også være aktuelt å formalisere systemer som tidligere var uformaliserte. Spesielt gjelder dette når hensikten med systemene er å bedre den administrative styring. Derved får databehandlingen meget videre konsekvenser enn om det bare gjaldt å automatisere noe som tidligere var formalisert."¹⁷⁾

Den økende formalisering innen arbeids-organisasjonene får ifølge Høyer viktige virkninger på bedriftenes uformelle

15) 3.3 refererer til boka "... over til EDB", redigert av R. Høyer. Tanum, Oslo 1974.

16) R. Høyer: Formell og uformell styring, i Høyer (red.), op.cit., s.47.

17) Høyer, op.cit., s.50.

organisasjon som "ikke har noen nedtegning eller fastleggelse i form av offisielle planer eller forordninger. Den har sitt opphav i menneskenes behov og egenskaper og utvikler seg ut fra disse. F.eks. vil alle de små sosiale grupper vi alltid har i arbeidsorganisasjonene, være viktige elementer i dannelsen av den uformelle organisasjon."(s.51)

Det er altså i forhold til dimensjonen formalisert - uformalisert organisering at teknologi-valget blir avklart:

"Primitiv datateknologi vil gjerne innebære at store deler av informasjonssystemet for styring er av uformalisert karakter, noe som igjen medfører at organisasjonen i tilsvarende grad er basert på uformelle styringssystemer. Som argumentert for (tidligere) er det nettopp i slike situasjoner at betingelsene for uformell kontroll av egen og gruppens arbeidssituasjon er de beste."¹⁸⁾

M.a.o. er det ikke teknologi i seg selv som er problemet, men hva slags teknologi.¹⁹⁾ Valget består ikke sjelden mellom materiell/teknologi som definerer sosial avstand og et minimum av uformell interaksjon mellom arbeiderne, og materiell/teknologi som kan bygge ut og vedlikeholde tilnærmet person-orienterte og selvstyrte arbeidsplasser:

"Lysgaard opererer med visse betingelser og prosesser som forutsetninger for gruppe- og kollektivdannelse. Arbeidernes gruppe-medlemskap er betinget av nærhet i forhold til kameratene (som fører til interaksjon), og likhet mellom kameratene (som fører til identifikasjon)."²⁰⁾

18) Høyer: Sentral styring og gruppeautonomi, i Høyer (red.), op.cit., s. 108.

19) Dette understrekes i et fagforeningskrav (NJMF), sitert fra Høyer, op.cit., s.193: "I samband med utvikling og bruk av EDB, understreker landsmøtet at det må nedlegges et bevisst arbeid for å motvirke tendenser til etablering av systemer hvor mennesket innpasses som en mekanisk og programmert produksjonsfaktor."

20) H.G.Simonsen: Arbeider og teknologisk styring, i Høyer (red.), op.cit., s.151.

Hvis høyere produktivitet, produkt-kvalitet og arbeidernes velvære tilsammen er arbeidsorganisasjonens mål, vil denne samlede målsetting ikke kunne oppnås, ifølge Simonsen, ved overgang til gjennomført EDB-basert teknologisk styring. Automatisert styring går på bekostning av arbeidernes sosiale-menneskelige behov, og en slik situasjon vil være kjennetegnet ved en rekke former for passiv og aktiv rolle-distansering:

"Den passive reaksjon innebærer at operatøren "melder seg ut" av systemet, han blir syk, skifter o.l. Den aktive "opprørske" reaksjon innebærer større eller mindre grad av revolt mot bedriftssystemet - krangel, ignorering av ordre, kanskje streik."²¹⁾

Før vi avslutter denne delen, skal vi føye til et teknologi-relevant bilde som handler om "forbedring" av kommunikasjonene.

3.4 Reise-kommunikasjon og kommunikasjon under reisen.

"Alda" var navnet på et gammelt jernskrog som i sin tid gikk i (melke)rute mellom bygdene på yttersiden av Kvaløya. Hun hadde stor lugar med kullovn. Når sjøen gikk strid på fjordene, hørte vi kjølvannet stange under lugarens dørken: der kom opp en stank nedenfra, og vi fikk vite at lukten stammet fra et tyskerlik.

Fra vår bygd, som lå i fraktrutens endepunkt, tok reisen til byen ni timer, og ni timer tok reisen tilbake. Disse atten timene samlet hvert døgn mange folk. Under byturen var det god tid til å utveksle informasjon, å gjenkjenne personer, å fortelle hverandre historier. Der var god tid til å summere opp fortiden, hverdagen og mulighetene. Folk kjente hverandre innenfor et vidt område. Når "Alda" bakket opp, ved en robåt eller ved en kai, gikk noen iland, mens andre kom ombord. Og noen entret opp lederen bare for å se. "Kor det går?" sa folk. Og det er et spørsmål og en hilsen som spør etter fremtidsutsiktene i lys av oppsummeringer av fortiden.

21) Simonsen, op.cit., s.170.

"Alda" var et samfunnshus. Den var et lokalt forum som knyttet bygdene og utværene sammen. Den var ikke et beslutnings-organ, men et organ som ikke var uvesentlig for beslutninger. Den var et forum for jevnføring av erfaringer. Den var en tenkepause.

Folk i alle årganger, og av begge kjønn, reiste i samme lugar. Enhver samtale foran kullovnen hadde mange munnar og mange ører. Blant dem var ungene. Små gryter hadde store ører. Her ble de innvidd, "sovende" i øverkøyene, i de voksnes skjemt og alvor. Som å ligge på galleriet uten talerett, men med hørerett. Og det var ombord i "Alda" vi første gang ble ansiktskjent med, og siden gjenkjente, jentene og guttene fra nabo-bygdene, deres bortvendte øyne, men deres hitvendte nakke og skulderbue: vi kastet skrå blikk over skulderen, i dølgsmål, og siden hadde vi øyne i nakken.

"Kor det går?" sa de nærmeste når en ny byreisende kom klatrend ned leideren. Vi lærte oss at å tie er en måte å lære på, og etterpå er samtale en annen.

Ikke bare var "Alda" i seg selv, med sin lugar og sitt dekk, et samfunnshus. Når den slakket i motoren og seg inn mot en kai, var "halve bygda" på kaia. Flest om vårene og somrene. Karfolkene kom med sine tohjuls melkevogner. Kvinnfolkene kom for å ta imot eller sende bort sine reisende. Ungdommene kom dit, jentene for seg og guttene for seg, og etterpå, etter anløpet, blandet ungdommene seg i et skjemtende lag etter veiene. Ungene kom på kaia, like før leggetid, for å lære seg verdens puls.

Med bilene, i våre nåtids dager, går det fortere. Bygda får vei nå, og den vil ligge en time eller tre kvarter fra byen. Bygda blir da, i den nye situasjonen, ikke isolert fra byen, men den blir isolert fra de andre bygdene. Bygda nærmer seg byen, men fjerner seg fra seg selv. "Kor det går?" sa folk.

Med bilene går det som sagt fortere. Men bilene skiller folk,

de splitter opp lokaliteter, bilene vil skille dem som "Alde" i sin tid samlet. Å komme fortere fram er på en måte billigere men på en annen måte dyrere: det du sparer i tid, taper du i samvær under reisen. Og menneskene har nok behov for å komme fort fram, men de har også behov for å minne hverandres ører om vær og vind, om levnet og om døden.

DEL VII. ET "GLOBALT" LOKALT SMÅSAMFUNN.

1.0 Innledning.

Utarming av lokale miljøer betyr utarming av lokale sosiale nettverk. Flyttemobiliteten og urbaniseringen kan bl.a. omtales som både kvalitative og kvantitative skiftninger i sosiale nettverk. Nettverks-oppbrudd og forsøk på nyetablering av nettverk i fremmedartede omgivelser kan for mange mennesker være en hard psykisk belastning. Det er ofte under nettverks-uroelige forhold at klienter produseres. Det er under nettverks-uroelige forhold behovet for person-orienterte reaksjoner fra omgivelsene er størst, mens del-orienterte reaksjoner ligger nærmest. Mye rolle-distansering går til spille under slike forhold.

Under avfolknings- og urbaniseringsprosessene går ikke minst naboskaps-nettverk i oppløsning samtidig som vi vil finne en "oppblomstring" av nettverk mellom klienter og offentlige hjelpere.¹⁾ Stabilitet i miljø, arbeidssituasjon og sosiale nettverk synes som hovedregel å være en god garanti mot klientproduksjon, enten vi tenker på by- eller lands-forhold. Problemet er altså neppe by-miljø eller bygde-miljø, men miljø-stabilitet.²⁾ Integreerte lokale miljøer er kjennetegnet ved stabile samhandlings-relasjoner hvor folk gjenfinner hverandre som "fornavn". I den grad vi empirisk finner slike miljøer i vårt samfunn, vil de antakelig være oftere å finne utenfor enn innenfor urbaniserte områder.

- 1) I psykiatrien (og annet sosialarbeid) har man etterhvert prøvd å ta i bruk en form for terapi som kalles nettverks-terapi. Man forsøker å aktivisere nettverkene omkring klientene. Det kan også i nettverks-terapien være nødvendig å skifte ut ett nettverk med et annet. Men begge strategier bygger på en erkjennelse av nærmiljøets terapi-potensiale.
- 2) Miljø-stabilitet behøver imidlertid ikke være et gode uansett. Vi kan tenke oss stabile bo-områder, både i bystrøk og bygde der den fysiske avstanden mellom beboere er minimal, men der den fysiske nærhet heller er en betingelse for sosial avvisning enn for samhandling/samhørighet. Selv om vi antar at stabile miljøer gir gode betingelser for moralsk oppdragelse

Av de groveste påstandene vi formulerte under teknologi-diskusjonen, skal vi ta opp igjen følgende: vi påstod at det lokale samfunnet har to sider som ikke kan sees uavhengig av hverandre og som dessuten er påvirket av over-lokale premisser. Den ene siden er den materielle verdi-skaping som vi for en stor del får øye på i landskapene. I fraflyttene områder og ved arkeologiske utgravninger ser vi bare rester av slike verdier. Den andre siden av saken har å gjøre med opplevelses-livet og det sosiale livet som bæres oppe av folk og som ikke kan eksistere uten et underlag av næringsliv, materiell og teknologi. Dette er så selvsagt at det bør gjentas til stadighet. Det er dette som gjør teknologi-valg til betydningsfulle valg.

Vi påstod videre at forholdet mellom de to sider har endret seg i vårt samfunn. Den økonomisk og materielt selvbærende enheten er grovt sagt redusert fra bygd/slektskap/naboskap til kjernefamilie/enkeltindivid. Vi er på en måte slukt opp av markedet og gjennom dette "mistet" den lokale teknologi-produksjonen og teknologiske kunnskapen som i avansert utgave har funnet tilholdssteder i fjerne teknologiske sentra. Fordi de økonomisk selvforsynte enhetene er blitt mindre, er vi, uten at dette var meningen, tvunget inn i en tilsvarende liten sosial og opplevelsesmessig enhet. Vi er stengt inne i blokk-leiligheten og eneboligen. Og når vi holder på å kveles der, kan vi hente impulser i TV-kulturen, i musikkanlegg-kulturen, i kles-kulturen osv.³⁾

3) Jfr. sitatet fra J.Scherer i del V, s.

2) forts.:

er de ikke uten forbehold å foretrekke: de kan være så uromslige og fremmed-lovgivende i sine verdier, krav og ordninger at de produserer tapere og gjør enkelte deltakere nettverks-løse. Isolasjon kan være ett alternativ i slike miljøer, flytting et annet og medlemskap i f.eks. kriminelle nettverk et tredje alternativ. Et sentralt problem blir altså nettverkenes, miljøenes og primærgruppens albuerom. Og i forbindelse med dette blir det også et spørsmål om hvor romslige slike permanente og selvbærende samhandlings-systemer kan være uten å gå til grunne.

Mister vi likevel sans og samling kan vi melde oss som hjelpetrengende hos de offentlige hjelpe-instanser. Den materielle velstanden, som har gjort oss til enslags slaver av markedet, har ført med seg en ikke forutsett opplevelsesmessig fattigdom eller privatisering av følelseslivet. Likevel viser det seg at vi streber etter å delta i større sosiale enheter enn eneboligen. Men disse forsøk på å ivareta våre sosiale behov, fører oss, som i byene, i beste fall inn i formåls-spesifikke og alders-/interesse-heterogene nettverk som separerer familie-medlemmene. På denne måten forsvinner vi som personer, sett fra hverandres synspunkter⁴⁾, og det blir bare opp til oss selv å skaffe oss identitet på våre reiser gjennom de del-favoriserende situasjonene.⁵⁾ Det blir så og si "rasjonelt" å maksimere hensynene til oss selv, å privat-profitere, fordi vi stort sett ikke kan regne med at andre rykker ut om vi lider overlast: det del-orienterte samfunnet oppfatter seg ikke som et kollektivt prosjekt.

- 4) For å illustrere dette fundamentale poenget om det del-orienterte samfunnet, gjengir vi her ordrett et utdrag av vår egen kommentar til C. Mannheimers TV-stykke "Lære for livet" (avisen "Tromsø"- 30/3-77):
- "Et vesentlig kjennetegn ved mennesket er at vi har hode til å stille oss i den andre sitt sted. Vi har hode til å stille hensynet til de andre opp mot hensynet til oss selv. Et vesentlig kjennetegn ved det moderne menneskesamfunnet er at våre egne spesielle "steder", våre egne spesielle hverdager, ofte er så påtrengende at vi her mer behov for at de andre skal prøve våre sko enn vi har kapasitet til å prøve de andres: våre hoder tumler omkring i våre egne hverdager. Bildene fra den svenske virkeligheten viste oss nettopp menneskemøter hvor kravet om å bli forstått er større enn kapasiteten til å forstå.
- Det pedagogisk geniale ved TV-serien er nå følgende: den presenterer oss, seerne, for menneskemøter og hverdager som vi personlig gjenkjenner noen av, samtidig som vi løftes over i de andre sine hverdager og menneskemøter mens de løftes over i våre. Lærer-seerne får ivaretatt sin hverdag, elev-seerne sin, foreldre-seerne sin, men samtidig får alle kikke inn i de andres hverdager. Gjennom de seks episodene får vi, hver på vår kant, presentert oss, presentert oss, mens vi får innblikk i de andres hverdager som til hverdags for oss ligger i mørke. Vi får gjennom episodene tilført nytt materiale som gjør det mulig for oss å prøve de andre sine sko.
- Ta f.eks. Camilla og Stefan. Vi får sett Camilla og Stefan i flere viktige situasjoner som tilsammen unnslipper f.eks.

Vi har i denne oppgaven bl.a. prøvd å vise at mobilitet fører til materiell velstand og mellom-menneskelige problemer. Urbaniseringen har sitt motstykke i av-ruralisering. Disse vidtfavnende

4) forts.:

skolens og hjemmenes oversikt. Vi får se hvordan samfunnet kommer til syne gjennom Stefans far og Camillas mor og rammer de to ungdommene i hjemme-situasjonen. Likeens får vi se hvordan samfunnet kommer til syne og rammer de to ungdommene i skole-situasjonen, her ikke minst gjennom karakter- og adferdskrav. Vi får videre se, og dette er viktig, hvordan de to tar hjemmet "med seg" på skolen og skolen med seg hjem. På begge hold møter samfunnet dem, og inneklemt mellom disse to hold ser vi f.eks. Eva melde seg ut av samfunnet og inn i rusen hvor hun finner mening i en bomulldott dynket i lynol. Camilla er av dem som på tross av kryssilden klarer seg. Peter ender sin hverdag i veikanten. Vi kommer til å kjenne dem som navn, ikke bare som skoleelever, ikke bare fra hjemme-situasjonen, ikke bare som ridende på mopeder etter den svenske asfalten. Det er personene Peter og Camilla som er alle disse steder hvor de farer omkring i sine hverdager. På lignende måte er det med oss selv. Spesielt det moderne bysamfunnet deler vår person opp, de andre ser bare glimt av oss, vi ser bare glimt av dem, og der finnes merkelapper for hvert glimt. Det er disse glimtene Mannheimen har føyd sammen til hele (om ikke helstøpte) personer. Og etterhvert som glimtene føyes sammen, ser vi merkelappene blekne: der kommer et menneskenavn i stedet, og der oppstår et forhold mellom dette mennesket og samfunnet. Slik starter konkret samfunnsanalyse."

5) Fra fødselen av og noen leveår framover er vi inne i en utviklingskurve hvor vi sakte, men sikkert skilles ut fra omgivelsene, som noe eget, og hvor vi også lærer oss ved selvsyn og ved hjelp av fremmedlovgivere å diskriminere mellom omgivelser. Rundt puberteten oppstår det stadig mer påtrengende problem for oss hva vi er som utskilt fra omgivelsene, og i sammenheng med dette: hvordan vi er føyd sammen.

Inntil vi sakte og usikkert eventuelt klarer , eller får hjelp til, å identifisere oss som noe, dvs. som noe utskilt og sammenføyd, som noe særegent og noe lignende, må vi ofte ta til takke med uniformering. Ellers blir vi gående alene, det vil si som utskilt, men ikke sammenføyd. Med uniformer som klær, sjargong, gjøremål, adferd osv. oppnår vi et pusterom som vi kanskje siden ikke kommer oss ut av. Dette er antakelig den verste måten å bli overlatt til seg på: vi blir gående fryktsomme inni uniformene og passe på at ikke våre særegenheter kommer de andre for øye.

samfunns-prosesser kan tenkes å ha en rekke konsekvenser, deriblant disse: for det første antar vi at mobiliteten betyr ekstra belastninger for primærsosialiseringen av barn, dvs. at mobiliteten er ikke minst i den viktige fase av livet da barn er inne i sin mest betydningsfulle moralske utviklingsbane. (Jfr. figur 3, del V.) Voksen-påtrykket vil under urolige omstendigheter kunne vokse til barnemishandling, både i hjem og skole.⁶⁾ For det andre antar vi at mobiliteten og urbaniseringen driver folk inn i segregerte livs-former hvor folk blir borte for hverandre som hele personer. Og for det tredje antar vi at når folk tumler omkring i sine mer eller mindre private tilpasnings-prosjekter, vil de ha mindre oppmerksomhet til overs for intersubjektiv politisering av hverdagen. Vi ser ikke bort fra at denne oppsplittede type samfunn overlater individet en slags frihet. Men det er en frihet uten kollektiv og offentlighet, hvor konsistensen i handlemåter, dvs. identitets-tilegnelsen, blir av privat og udiskutert karakter.

Vi kan si at politikk bl.a. er forebygging av klient-produksjon. Den som argumenterer for stabilitet i samfunnsform kan gi økonomiske, økologiske⁷⁾ og sosiale begrunnelser. Den sosiale begrunnelsen vil ikke være at det pr. definisjon er sosialt uakseptabelt å bo i byer. Den sosiale begrunnelsen vil heller være at skifte av arbeids-verden og sosial verden er en belastning som i mange tilfelle skaper klienter og stiller seg i veien for person-orienterte mellom-menneskelige relasjoner. Den politiske oppgaven dreier seg bl.a. om å tematisere forholdet mellom materiell, teknologi og sosiale relasjoner. Til en slik oppgave trenges moralsk kompetente subjekter.

6) Nylig merket vi oss en melding i massemedia hvor man kunne berette at amerikansk høyesterett nå har gitt formell adgang til kroppslig avstraffelse av amerikanske skolebarn.

7) Inspirerende bøker i denne forbindelse er f.eks. følgende:
E.F.Schumacher: Small is Beautiful - a study of economics as if people mattered. Abacus - London 1976.
A.Næss: Økologi, samfunn og livsstil. Universitetsforlaget 1976.
M.Bookchin: Økologi og revolusjon. Pax 1973.

2.0 Både småsamfunns-borger og verdens-borger.

Universaliserings-kompetansen blir enten tilegnet eller spolert i en lokal sammenheng. Det er også i lokale sammenhenger at moralske handlinger utføres og derfor i lokale og konkrete sammenhenger at universelle eller globale hensyn ivaretas. Det er som lokale aktører, i samhandling med andre, at vårt blikk for enhver skal vise seg.

Men det er på den annen side ikke uten betydning hva slags lokal materiell- og sosial-situasjon vi fødes inn i, dvs. hvilke sosialisering-vilkår vi tilbys og hvilke moralske oppgaver vi stilles overfor. Selv om det er et fundamentalt poeng i at moralsk handlemåte er å gjøre såkalte "tvingende" omstendigheter irrelevante, er det også klart at foreliggende omstendigheter stiller lettere eller vanskeligere moralske oppgaver. Har vi f.eks. å gjøre med en sosial organisasjon hvor aggregatene er kollektivt kontrollert gjennom teknologi-valg, gjensidighetsnormer osv. , er dette en livsform hvor en kan si at moralske spørsmål allerede har fått begrunnede svar som er "bygget inn" i materiell- og norm-strukturene.⁸⁾ En slik livsform byr selvsagt på andre moralske problemer enn en livsform hvor aggregatene er ikke-intenderte opphopnings-konsekvenser av enkelt-aktørers og aktør-gruppers strategiske maksimering av "private" verdier.⁹⁾ Aggregatene vil i det sistnevnte tilfelle være et bilde på makt-avmakt-relasjoner mellom aktører.¹⁰⁾

8) Vi har vært opptatt av samme problem i "Mini-univers og univers". (Grunnfagsoppgave i filosofi. Tromsø 1976.)

9) Vi skrev "private" verdier. I sosialantropologisk teori snakker man om at aktører maksimerer sine verdier. Dette er både greit og ikke så greit. Spørsmålet er bl.a. hvor verdier kommer fra, ikke minst i makt-avmakt-samfunnet. Eller problemet kan stilles på følgende måte: når vi maksimerer våre verdier, hvem andre sine verdier er vi derved med på å maksimere?

10) I en semesteroppgave i filosofi ("Forståing og moral", op.cit.) har vi prøvd å formulere en analyse av strategisk samhandling.

Hva skulle vi gjøre uten visjoner? Det følgende er utkast til en livsform som kan gis mange begrunnelser, flere og bedre enn vi er i stand til å levere her.

Oppdragelsen og oppdragelses-vilkårene er viktige fordi det bare er det universaliserings-kompetente individ som kan gå inn i person-orientert interaksjon med andre. Det er også bare det moralsk kompetente individ som bevisst kan unnlate å gjøre dette. Videre er det gjennom person-orientert interaksjon at individene fatter mistanke om at relasjonene mellom personer er forbundet med natur og materialisert teknologi. Det er gjennom undersøkelser av disse fundamentale forbindelseslinjer at folk kommer i posisjon til å gjøre vurderinger om og valg av teknologi innen en tanke-horisont som er videre enn teknologens. Spørsmålet i denne utopiske delen er under hvilke betingelser vi kan tenke oss et tilnærmet selvstyrt samfunn.

Vi var i gjennomgåelsen av community-litteraturen såvidt inne på Durkheims skille mellom mekanisk og organisk samfunns- og solidaritetsform. Piaget relaterer sin teoretiske moraldiskusjon bl.a. til Durkheims distinksjon, og han tilslutter seg, synes det som, følgende gjengivelse av Durkheims analyser:

"Ingen har i den grad som Durkheim følt og analysert utviklingen av den obligatoriske konformitet og hvordan den forsvinner. I de samfunn som er segmenterte, sier Durkheim, er konformitet utviklet til et maksimum. Hver sosial enhet er avstengt i forhold til andre, alle individer er like bortsett fra de forskjeller som alderen bringer med seg og tradisjonen tynger sterkt på den enkeltes bevissthet. Men ettersom samfunnene blir større og tettere, blir barrierene mellom klanene brutt, den lokale konformitet viskes ut som følge av denne sammensmeltningen, individene unnslipper fra overvåkingen av deres egne og fremfor alt vil den sosiale arbeidsfordeling som er et resultat av den økende tetthet,

differensiere psykologisk mellom individene. Alt dette fører til utvikling av personligheter i egentlig forstand og til individualitet."¹¹⁾ (understrekn.: e.e.)

Vi tar dette utgangspunktet i diskusjonen av moralsk relevante sosialisering-vilkår fordi vi vil nyttiggjøre oss tanker både av Durkheim og Piaget, samtidig som vi ønsker å stramme deres optimisme m.h.t. arbeidsdeling/differensiering noe inn.

Etter vårt syn er det nemlig ikke bare snakk om at vilkårene ligger tilrette for sosialisering av barn til moralske subjekter og personligheter. Det er også snakk om hvilken empirisk realitet, hvilke eksistensielle situasjoner, som tilbys kompetente subjekter, dvs. om kompetansen får kollektive virkemuligheter, eller om individet må legge den til side. Vi tenker oss altså en samfunnsorganisasjon som smekker to fluer i ett. Og det er da den "uendelige" arbeidsdeling/differensiering blir et problem.

Sosialisering, også til moralske subjekter, er i en viss forstand alltid provinsialistisk. Men hvilken provinsialistisk sosialisering fører oss kognitivt ut over provinsen og dermed kaster et universelt tilbakeblikk på den? Hva er det slags sosialisering som får oss til å øyne verdens-borgerskapet i vår deltakelse i småsamfunnet? For universaliserings-kompetansen skal komme til anvendelse og uttrykk i vår praksis i provinsen?

Sosialisering er først og fremst læring av prinsipper. Av de mest sentrale er arbeidsdelings-prinsippet og selvforsynings-prinsippet. Vi tenker oss samfunnet organisert i større og mindre enheter/kollektiver slik at arbeidsdelings-prinsippet er ivaretatt både innen og i relasjonene mellom enhetene. Den dominerende sosiale form i dette systemet vil være småsamfunnet hvor hovedoppgaven er å strebe etter optimal materiell/teknologisk og sosial selvforsyning. Dette vil øke den interne og minske

11) Piaget, op.cit., s.107.

den eksterne avhengighet, det vil minske betydningen av fremmedpremisser og øke betydningen av egne ressurser, økologiske såvel som menneskelige.

Den sosiale formen småsamfunn vil igjen være komponert av relativt selvforsynte mindre alders- og funksjons-heterogene enheter (la oss si hushold/nabolag), integrert i småsamfunnets arbeidsdeling/selvforsyning, men også disse med intern funksjonsfordeling. I småsamfunn av denne type vil grunnenhetene ikke være utskiftbare som i Durkheims mekaniske samfunn. Tvert imot vil vilkårene både materielt og strukturelt ligge til rette for organisk solidaritet. Likeens vil de materielle og strukturelle medføre mangfoldige sosiale møter mellom folk. I forhold til vår nåværende "atomistiske" økonomiske selvforsyning vil tyggdepunktet i den økonomiske og sosiale selvforsyningen løftes ut over individ/husholds-nivå og plasseres på småsamfunns-nivå.

Den dominerende beslutnings-enheten i denne organiseringen vil falle sammen med den sosiale og økonomisk selv bærende enheten, nemlig småsamfunnet: det er de som samhandler som beslutter. "Kommunen" er aldri noe annet/noe større enn samhandlings-gruppen¹²⁾ og er alltid en beslutnings-enhet, et drøftet/plønlagt/intersubjektivt kontrollert aggregat, og ikke et "tilfeldig" aggregat som Wadel/Thuens lokale samfunn.¹³⁾ Småsamfunnene vil videre inngå i regionale eller distriktsvise arbeidsdelinger, vel og merke regioner som består av relativt selv bærende småsamfunn.

2.1 Småsamfunnets sosialiseringspotensiale.

Vår bestrebelse går her bl.a. ut på å legge fragmenter til en ide om småsamfunn med potensialer til moralsk oppdragelse og praksis. Hos community-teoretikeren R.Konig, som vi allerede

12) Se avsnittene om grupper i del IV, 2.0.

13) Se del IV, 1.2.

har nevnt¹⁴⁾ er det viktige ting å hente. Som vi husker avviser Konig at der finnes "noen fundamental og æssensiell forskjell mellom store og små communities."(s.3) Han mener neppe med dette å påstå at der ikke er forskjeller i landsbyers (villages) og storbyers (big towns) levemåter. Han er på leting etter eksistensen av en spesiell community-struktur felles for både store og små communities: spørsmålet om forskjeller må m.a.o. avgjøres etter spørsmålet om strukturelle likheter. Dette er bokens hovedtema. Konig skriver:

"En kan si at community er det sted der samfunnet som helhet, som et kompleks fenomen, kommer konkret og direkte til svng ("is directly tangible"), mens alle andre samfunnsformer uten unntak er abstrakte og aldri så direkte erfarbare som i communities."(s.4)¹⁵⁾

Konig skriver videre at "the community" er et "globalt samfunn på en lokal basis" og det omfatter en "uendelig mangfoldighet av funksjonelle sfærer, sosiale grupper og andre sosiale fenomener."(s.27)

Vi vil understreke viktigheten av Konigs bestemmelse om globalt samfunn på en lokal basis, som vi tar til låns i vår bestemmelse av småsamfunn. På den annen side synes ikke Konig å være opptatt av å problematisere det moderne samfunnets kompleksitet og denne kompleksitetens lokale uttrykk i f.eks. store byer.¹⁶⁾ Konig ser

14) Se del IV, 1.1.

15) I artikkelen "Lokalsamfunnet i litteraturen" (tidsskriftet "Frostrøser" nr. 1/77) gjennomgår Åse Hjort Lervik en rekke romaner/skuespill, bl.a. Ibsens "En folkefiende", hvor lokal samfunnet/småbyen brukes som modell for storsamfunns-fenomener. Lervik skriver:
"Det er ikke vanskelig å se hvilke trekk ved et småbysamfunn som gjør det egnet til å tjene som modell på storsamfunnet: Småbyen er mindre, mindre komplisert, den er oversiktlig, og kan likevel framstilles som en selvstendig enhet med sammensetning a la det store samfunnet. Det som i landsmålestokk er maktgrupper eller klasser eller politiske sammenslutninger, kan i skildringen av det lille modellsamfunn representeres av enkeltpersoner som blir inkarnasjoner av samfunnskraftene."(s.7)

m.a.o. ikke ut til å ha sans for den store komplekse lokale enhetens ugjennomsiktighet, sett fra aktørens (og gjerne også sosiologens) synspunkt. Dette betyr at aktøren ikke vil kunne erfare annet enn "korridorer" eller fragmenter av storbyen, som dermed, på tross av sin lokale basis og visuelle "postkort" overskuelighet, blir en abstrakt enhet.

Vi er for våre formål på leting etter lokale småsamfunns-enheter av en størrelse og kompleksitet som er gjennomskuelig for aktørene, hvor kompleksiteten kan erfares og kontrolleres og hvor barn kan oppnå den moralske kompetanse og erfaringsbredde, den prinsipp-læring, som kvalifiserer dem for å kikke f.eks. storbyer og abstraksjoner etter i sømmene. Det er innblikket i den lokale arbeidsdeling, innblikket i det overskuelige mangfoldet og de lokale avhengighets-relasjoner som forsyner oss med prinsippene og som gjør oss kompetente til å begripe arbeidsdeling og avhengighet i større målestokk (regional, nasjonal, global) og det er universaliserings-kompetansen som vil få oss til å spørre etter de lokale og overlokale ordningenes universaliserbarhet.

Faren ved både Durkheims, Konigs og i noen grad Piagets tankebaner er ifølge vår tolkning at de ser fordelene ved samfunns-differensieringen og mangfolds-erfaringene, men ikke bakdelene ved "uendelig" kompleksitet. Såvidt oss bekjent mangler de et begrep om oversikt. Durkheims organiske solidaritet blir derfor i beste fall en teoretisk sosiologisk innsikt og ikke en aktør-oversiktlig, opplevd og forsvart erfaring. I vår ide om småsamfunn er det meningen at aktørene selv, at folk er "sosiologer", ja, folkets sosiologiske kollektive selvinnsikt er en betingelse for selvstyre.

I likhet med Durkheim ser Piaget store muligheter, men ikke begrensningene i en "uendelig" kompleksitet. Piaget skriver:

-
- 16) Det er ikke lenger tilstrekkelig å snakke om "metropolis" som samlebetegnelse for bykompleksitet. Sosiologer bruker nå begrepet "megalopolis" om sammenhengende storby-dannelser som f.eks. på USAs østkyst. Se f.eks. Schumacher, op.cit.

"Jo "tettere" (jo mer variert: e.e.) et samfunn er, desto raskere slipper de unge vekk fra det direkte press som derés egne utøver, for å underkaste seg og innbyrdes sammenligne en mengde påvirkninger som de møter. På denne måten erobrer de sin egen åndelige uavhengighet. Jo mer komplisert et samfunn er, desto mer autonom blir personligheten og desto viktigere blir samarbeidsforholdet mellom likeverdige individer."¹⁷⁾

Vi er villige til å gå med på at differensiering/kompleksitet er bra, men ikke i grenseløs betydning. Hvor det er fornuftig å markere grenser er et spørsmål som må avklares ved diskusjon om oversiktighet: skal vi få oversikt over den store samfunns-kompleksiteten, trenger vi kompetanser som er tilegnet i lokale gjennomsiktede småsamfunn med globale kjennetegn. Dette betyr at sosialisering-miljøet må være av forholdsvis liten skala, lite men "fyldig", og oversiktlig nok til at ungen ikke minst på egen hand kan skaffe seg rede på det. Det må representere et globalt erfarings- og hendelses-spektrum som i løpet av barnets viktigste sosialisering-år blir tilgjengelige land for barnet. Provinsialiteten vil i sosialiseringen være en overgangs-fase. Når ungen senere gjør reiser ut i den store verden, vil disse reiser mer ha karakter av eksekursjoner enn av turisme: på en måte vil reiser bety å ferdes i "kjente" landskaper.

Barnet må på sin sosialisering-bane kunne få tilgang til både heterogene og homogene sosiale erfaringer. Dette krever et miljø med spennvidde i bl.a. alders-sammensetning¹⁸⁾ og individers forskjellige funksjons-potensiale, dvs. forholdsvis lite, men mangfoldig person-galleri. Ungen må m.a.o. få erfare et konkret

17) Piaget, op.cit., s.347. Lignende sitater finnes på sidene 348, 351, 364, 410.

18) Rita Liljestrøm skriver i art. "Forandrøde oppvaxt- og familjevillkor" (i Samhällsförändringar och brottslighet, Stockholm 1974): "Mange moderne barn mangler opplevelsen av menneskenes livsløp, dvs. de innsikter som nærhet til gamle gir, nærhet til fødsel og død. Det er idag et akutt problem hvorledes aktiviteter mellom mennesker i ulike livs-faser skal kunne samordnes med hverandre og hvordan man skal motvirke den alderssegregasjon som bryter sammenhengen."

samfunn hvor der er kontekster, eller meningsfulle sammenhenger, for enhver innbygger, dvs. et småsamfunn uten "oppbevaringsanstalter" og "pensjonist-tilværelse", et integrert samfunn hvor ingen livs-fase, og heller ikke døden, er overflødig.

2.2 Et kontekst-mangfoldig, men oversiktlig sosialt miljø.

Miljøer kan være fattige eller rike på kontekster. I ett miljø kan mye byttes bort. I dette miljøet er det plass for forskjellige deltakere med forskjellige ressurser. En kan si at miljøets interne ressurser er aktivisert. Derimot det miljøet som er fattig på kontekster har bare plass til deltakere med rike ressurser på få områder. Dette er et ekskluderende miljø som holder mye interne ressurser i sjakk. Mange kan bli vanføre eller vanhjelpne i et slikt miljø. Det som de vanhjelpne kan bytte bort, er det ikke "etterspørsel" etter i miljøet og ressurser er dermed "verdløse." Når personer blir vanhjelpne i slike miljø, kan de gå til de offentlige hjelperne og lage kontekst med dem. Men denne konteksten er ikke integrert i miljøet. Og i denne hjelpe-konteksten er det slik at den ene bare får og den andre bare gir, men giveren gir ikke av seg selv, han gir av det upersonlige og anonyme offentlige.

Når det her argumenteres for nødvendigheten av et kontekst-mangfoldig sosialisering-miljø, er det ut fra en analyse av at å være selv-hjulpen er å være avhengig av andre. Å være selvhjulpen er å være deltaker i sosiale kontekster der deltakerne yter hverandre gjensidige bidrag, direkte eller indirekte. Også den selvhjulpne er hjelpetrengende. Den som tror seg uavhengig, oppdager i det minste sin avhengighet i krisesituasjoner. Avhengigheten kommer ikke minst til syne i delorienterte kontekstfattige miljøer, (gjennom f.eks. offentlige hjelpe-statistikker), der bare noen slags ressurser er virksomme. Den som ikke har noe å bytte bort, eller som ikke vil bytte bort noe som er byttbart, kommer ikke inn i sosiale kontekster. Den som ikke har det å bytte bort som er byttbart i den konteksten, kommer ikke inn der. I det begrep om småsamfunn som vi antyder fragmenter av, er det om å gjøre å finne plass (kontekster) til lokale og menneskelige ressurser som i plass-

fattige mijøer ligger på is. Vi argumenterer m.a.o. imot en samfunns-organisasjon der folk må flytte land og strand rundt for enten "å realisere seg", eller for å bli "oppbevart". Følgelig argumenterer vi for en samfunns-organisering der selvrealisering er lokalt mulig, ut fra den erkjennelse at selvrealisering ikke bare er et individuelt, men også et kollektivt f/retakende.

Det er også andre tråder fra overveielser i delene I og II som skal nøstes inn i det småsamfunns-begrepet vi her forsøker å legge centimeter til. Vi var i del I bl.a. interessert i forholdet mellom rolle-distansering og tilskuer-segregasjon, vi fant mening i Meads selv-begrep (hva vi omtalte som "I"- "Me" og "ego"- "alter"-dialektikken), og vi gikk videre inn på Piagets rekonstruksjon av moralsk utvikling. M.h.t. rolle-distansering skrev vi at den er en adekvat selv-presentasjon bare om budskapet i distanseringen møter forståelse eller gjenklang i omgivelsene, dvs. at distanseringen ikke bare har avsender, men også mottaker. Distanseringen har bare et poeng om dens intensjon og begrunnelse blir intersubjektivt ivaretatt, noe som rimeligvis bare kan skje blant person-orienterte samhandlere.¹⁹⁾ Dette kan vi si selv om det er på det rene at rolle-distansering i del-orientert samhandling har den effektivitets-funksjon å skille klinten fra hveten, eller skille mellom tilpassede og ubrukelige.

Det er først i vårt person- og helhets-orienterte småsamfunn at rolledistanseringen har sjanse til å lykkes i tråd med sine (latente) intensjoner. For rolle-distansering er ikke noe annet enn en person-presentasjon hvor det kommuniseres at denne konteksten er feil hylle for meg: er her evt. andre lokale hyller hvor jeg kan yte kollektive bidrag? I mobilitets-samfunnet finnes kanskje hyller, men hvor er de og hvor må jeg reise?

19) Bare den moralsk kompetente kan pålegge seg og sine omgivelser begrunnede krav om nødvendigheten av å forstå andre og gjøre seg forstått overfor andre. Det er bare gjennom gjensidig forståelse at forskjeller kan bli svnlige, diskutabile og akseptable.

2.3 Individuell og kollektiv autonomi.

Et par av Piagets hovedpoenger under rekonstruksjonen av utviklingen fram mot moralsk kompetanse, går ut på 1) at den "moralsk realistiske fasen" (asymmetri-fasen) er en nødvendig overgangs-fase og 2) at barne-samfunnets betydning for moralsk utvikling må oppjusteres. Piaget finner at det er i barnesamfunnet, stillt overfor jevnbyrdige, at barnet først skaffer seg symmetri-erfaring, dvs. har mulighet for å få omtrent like mange ord med i laget som sine medspillere. I takt med symmetri-erfaringene lærer barnet å skille mellom naturverk og menneskeverk, dvs. samfunns-ordninger og avtaler er ulik naturlover. Begrepet om fremmed-lovgivning, som gjennom voksen-påtrykket kjennetegner situasjonen i den moralsk-realistiske fasen, blekner etterhvert som et begrep om jevnbyrdighet og autonomi strekes opp. Følgen blir at barnets adferd kommer til å innebære mye utematisert rolle-distansering som svar på ytre autoritært reglements-påtrykk, urealiserbare prestasjons-krav og forventninger. Ikke minst i skolen finner vi mye av dette. Når ungene i sin erfaringsmengde sitter inne med både asymmetri- og symmetri-erfaringer, er det lite fornuftig å trykke dem under helen. De er nå i posisjon til å gjennomskue og til å spørre etter begrunnelser for sosiale krav og ordninger, og de nøyer seg ikke lenger med ubegrunnede reglements-paragrafer.

Det passende samfunn for moral-kompetente ungdommer er ikke det del-orienterte samfunn hvor rigiditeten er innebygd i samhandlings-normene, hvor det "relevante for situasjonen" er så snevert definert at det meste av mennesket blir irrelevant for og i situasjonene. Og dette resonnementet kaster en lysning over avviker-normalitets-problemet: dess sterkere det "normale" understrekes, dess sterkere vil det "unormale" også strekes under.

Den samfunnsform som høver for det moralsk kompetente individ, eller det moralsk kompetente kollektiv, er ikke det uendelig komplekse og segregerte samfunn. I realiteten innbyr et slikt samfunn til avvikling av den moralske kompetansen og utvikling av en annen, nemlig manipulerings-kompetansen. For så vidt kan

denne kompetansen, og dens praktiske utøvelse, omtales som en form for selv-realisering. Men den får store legitimeringsproblemer.²⁰⁾

Det adekvate samfunn, både for "sikring" av moralsk utvikling og for moralsk kompetente individers (konsistente) praksis, er igjen vårt stadig mer interessante småsamfunn. I dette samfunnet er det imidlertid ikke tilrådelig å innføre en eller annen form for "fullstendig autonomi". Der vil ikke bli snakk om at "enhver kan gjøre hva han vil." Tvert imot vil her måtte forekomme en eller annen form for kollektiv kontroll og styring. Småsamfunnet vil være et offentlig samfunn, hvor informasjons-henting og informasjons-flyt ikke minner om overvåkning. I en livsform hvor deltakernes fortløpende og kollektive intensjon/verdi er å forstå handlinger som eksistensielle uttrykk, og hvor sanksjoner er definert som potensiell innlemmelse, har ikke enkelt-individets informasjons- og inntrykks-kontroll noe poeng, for ikke å nevne sladder og spionasje.²¹⁾ Handlings-konsekvensene vil dessuten være å finne innen det lokalt oversiktlige rom. Informasjons- og inntrykks-kontroll har bare betydning i samhandling hvor aktører bedriver vinne-tape-spill, hvor poenget er å være best i asymmetri-relasjoner. Derimot i "åpen" samhandling vil mangfoldig informasjon være nødvendig.

Ut fra den erkjennelse at "selvhjulpne" individer egentlig ikke finnes, at sosiale relasjoner består i en eller annen betydning av ressurs-utveksling, er vi ikke villige til å overlate den moralske kontrollen bare til enkeltindividenes strider med seg selv på lønnekamrene. Offenligheten må med i bildet. Vi er m.a.o. villig til å godta en slags "fremmed-lovgivning" eller ytre påtrykk, for å bruke Kants og Piagets begreper. Dette påtrykk består ikke i at kollektivet krever konform adferd av enkelt-medlemmene, men at kollektivet gjennom grunngitte krav om grunn-giving beskytter seg, ikke mot kreativ, men mot strategisk

20) E.Edwardsen: Forståing og moral, op.cit.

21) Ibid., s.12 ff.

entreprenør-virksomhet som kan undergrave kollektivets vilkår. Vi synes det er en rimelig ordning at enkelt-individet har frihet til å ta grunngitte initiativ som småsamfunnet eventuelt må gi grunnlagt avslag eller tilslutning. På denne måten ville nå "det private initiativ" være underlagt et kollektivt krav om universaliserbarhet. Hva vi her omtaler i disse termer er hva vi tidligere har omtalt som "I"- "Me" og "ego"- "alter"-dialektikken. Men tlforskjell fra Mead, Kant og Piaget, som har lært oss mye, er vi i tillegg inne i en diskusjon om materiell og teknologi.

3.0 Småsamfunns-teknologi.

Vi har i det foregående argumentert for betydningen av lokale sosialiseringsmiljøer med globale kjennetegn. Dette betyr at vi vil konkretisere de generelle prinsippene om f.eks. arbeidsdeling og mangfold i oversiktlige lokale småsamfunn. Det er gjennom innsikt i og erfaring fra lokal arbeidsdeling og lokalt mangfold, gjennom lokal kompleksitets-oversikt og gjennom opp-levd organisk solidaritet, at barn kan bli kompetente til å begripe uten-verdenen. Sagt på en annen måte: det er gjennom en i en viss forstand provinsialistisk sosialisering at barn får grunnlag for i neste omgang å abstrahere fra sin partikulære lokalitet samt å "partikulære abstraksjoner."

Når småsamfunnet er på tale, kan vi ikke se bort fra teknologispørsmålene som heller kommer inn med full tyngde. Vår utviklingsanalyse i delene V og VI viste en tendens til økonomisk selvforsyning på husholds-/individ-nivå samtidig som de store kapital-disposisjoner foretas i over-lokale fora. Den økonomiske og materielle selvforsyning på individ-nivå, som tenderer mot å avskaffe tradisjonelle sosiale "vedhengs"-former, har ikke minst intim sammenheng med de parallelt-løpende teknologi-utvikling, fra småskala- til storskalateknologi, som er det viktigste hjelpemidlet i det økonomiske vekst-samfunnet.

Redskaps- eller teknologi-strukturens småskalapreg i det før-ekspansive samfunnet er en av de vesentlige forklaringene på lokal selvbærenhet, mens storskala-teknologien er en av de vesentlige forklaringer på nåtidens uoversiktlige avhengighet av overlokale strukturer.

E.F.Schumacher har skrevet en kreativ og lett fattelig bok om økonomi, økologi og teknologi.²²⁾ Han kommer i denne boken bl.a. inn på at menneskeheten sitter inne med enorme mengder teknologisk kunnskap, men at den bruk vi har gjort av vår kunnskap bare er en av mange anvendelsesmåter. Teknologien kjenner ikke i seg selv til noe selvbegrensende prinsipp - f.eks. med hensyn til omfang, hurtighet og skadevirkninger. Hovedproblemet er ikke lenger å avansere i akkumulering av ny teknologisk kunnskap, men å finne anvendelsesmåter som favoriserer menneskelige samfunnsformer. Følgende sitat anser vi for å være en av de viktigste passasjene i Schumachers bok:

"Ideen om en intermediær (mellomliggende) teknologi impliserer ikke en naiv tilbakegang i historien til utrangerte metoder, selv om systematiske studier av metoder brukt i de utviklede land, for la oss si hundre år siden, utvilsomt ville gi tankevekkende resultater.²³⁾ Det er altfor ofte antatt at framgangen i vestens vitenskap, den rene såvel som den anvendte, hovedsakelig ligger i den apparatur og det maskineri som den er opphav til, og at en avvisning av apparaturen og maskineriet er likeverdig med en avvisning av vitenskapen. Dette er et svært overfladisk synspunkt. For den virkelige framgang ligger i akkumuleringen av presis kunnskap, og denne kunnskap kan bli anvendt på en rekke måter; den gangbare anvendelsesmåten i moderne industri er

22) E.F.Schumacher, op.cit.

23) "Når vi i dag tenker på bygdekulturen som ei skattekiste for kopierings-motiv, og ikkje som ei kjelde for almen erfaring, kjem det av ei lang og systematisk påvirkning som gjer oss tilbøyelege til å tenke på typiske bygdetilhøve som ei u-gyldig erfaringskjelde med tanke på løysinga av moderne problem. Vi frakjenner bygde-tilfanget kompetanse i slik samanheng."(H. Solli i særtrykk nr.112 frå Norges Landbruks-høyskole, s.2)

bare en av flere mulige. Derfor vil utviklingen av en intermedier teknologi bety en genuin bevegelse inn i nytt territorium."(s.156 - understrekn.:e.e.)

Hva er intermedier teknologi? Schumacher diskuterer slik teknologi spesielt i forbindelse med fattigdomsproblemer i utviklingsland, og han illustrerer teknologisk nivå ved å snakke om etableringskostnader pr. arbeidsplass. I et typisk utviklingsland vil vi ifølge et slikt oppsett finne hva han kaller ett-punds-teknologi (£ 1-technology), mens industrilandene vil ligge på 1000-punds-nivået. Avstanden mellom disse to teknologiske nivåer, det ene arbeidskraft-intensivt og det andre kapital-intensivt, er så stor at landenes forsøk på å overføre 1000-punds-teknologi til områder med 1-punds-teknologi vil "utradere 1-punds-teknologien i alarmerende omfang, og dermed vil tradisjonelle arbeidsplasser avvikles i større grad enn moderne arbeidsplasser kan bli skapt." (s.150)

Det er i denne situasjonen Schumacher mener det er nødvendig å rette oppmerksomheten mot utvikling av mellomliggende teknologi, eller, som han også kaller den, 100-punds-teknologi.

En lignende tankegang er å finne i en rapport fra et seminar arrangert av Finansdepartementet.²⁴⁾ I rapporten forsøkes antydet et svar på spørsmålet "hvilken teknologi er ønskelig?" Og ut fra vår spesielle interesse i denne oppgaven, nemlig kjennetegn ved et brukbart sosialiserings-miljø for oppdragelse til moralske subjekter, kan vi uten videre slutte oss til rapportens teknologi-krav. Rapporten gjør klart at storskala-teknologien stiller lokale samfunn i en avmakts-situasjon. Skal teknologien veves inn i en lokal samfunnskontroll, må den ikke kreve ekstreme og uoversiktlige former for arbeidsdeling. Derneft må ikke teknologien materialiseres i så stor grad at hender og hoder blir overflødige: "Den må imøtekomme behovet for arbeidsplasser og differensierte arbeidsplasser."(s.112) Som et tredje moment

24) "Stat og lokalsamfunn. En rapport fra Finansdepartementets seminar på Vangen, 2.og 3. oktober 1975." NIBR arbeidsrapport 1/76.

nevner rapporten at teknologien må tilpasses kravet om integrerte arbeids- og bomiljøer. Og "for det fjerde må teknologien være meningsfylt for de berørte mennesker. Dette innebærer bl.a. at arbeidsprosesser og beslutningsprosesser i tilknytning til teknologien må være av en slik karakter at individene har reelle påvirkningsmuligheter."(s.113)

Vi oppdager kanskje etterhvert at det "utopiske" småsamfunn, som både implisitt og eksplisitt "er med" i denne oppgaven, ikke synes fjernere for tanken enn at vi kan låne argumenter fra Finansdepartementets seminarer.²⁵⁾ Hva vi har gjort i tillegg, er å gi dette småsamfunn en sosialiseringsteoretisk begrunnelse.

Før avslutningen av denne nest siste delen gjenstår bare et par punkter om teknologi. Schumacher er spesielt opptatt av den mellomliggende teknologiens egnethet for utviklingsland. Men mellomliggende teknologi er også den adekvate teknologi for selvbærende småsamfunn generelt. Schumachers problemstillinger er dessuten relevante dersom vi f.eks. her til lands skal unngå den tiltakende avskalling av yrkesbefolkningen (jfr. del VI, note 7), hvor stadig større grupper velferds-forskyves ut av arbeidslivet.

Storskala-teknologien står i en samfunnsmessig brukssammenheng. Den passer til den omfattende samfunns-kontekst den inngår som middel i. O.Asheim²⁶⁾ skriver om forholdet teknologi - kontekst:

"Et middel er nøytralt i den forstand at det først er anvendelsen som gir det en bestemt verdi for seg, abstrahert fra anvendelsen, er det noe som rett og slett funksjonerer på en

25) "Viktigheten av teknologi-valg er gradvis på vei inn i økonomenes og utviklings-planleggernes bevissthet. Der er fire stadier. Det første stadium har vært latterliggjørelse og faktisk avvisning av enhver som har tatt opp teknologi-valgets betydning. Vi er nå inne i stadium to da man smatter på ideen (give lip service to it) uten å følge opp med handling. Tredje stadium ville bestå i aktiv kunnskaps-mobilisering angående teknologi-valg og det fjerde ville være den praktiske anvendelse." Schumacher, op.cit., s.179.

26) O.Asheim: Teknologi, i Norsk Filosofisk Tidsskrift, nr. 4/71.

bestemt måte. Men som middel kan det nettopp ikke betraktes for seg: et middel må defineres ut fra brukssammenhengen." (s.296)

Skal vi velge teknologi er m.a.o. bestemmelsen av brukssammenhengen av sentral betydning. Teknologien kan vi si er nøytral, men brukssammenhengen, eller den samfunnsmessige konteksten, er ikke nøytral. Småsamfunnet som kontekst krever en annen middel-tenkning enn den storskala- og effektivitets-tenkning som passer, eller står funksjonelt til, storkapitalistisk brukssammenheng.

Buddhistisk økonomi erkjenner at meningsfullt arbeid er et vesens-behov hos mennesket.²⁷⁾ Ut fra en slik tenkemåte er tap av arbeid tap av mening (jrf. pensjonistens kompetanse som erklæres "avsluttet" ved pensjonstilværelsens inntreden.) Når arbeid er meningsfullt faller på en måte den vestlige økonomiens skille mellom arbeid og fritid bort: her har fritiden nærmest enerett på meningsfylde mens arbeidet er det nødvendige onde.²⁸⁾

Vi forestiller oss et småsamfunn noe i likhet med den greske bystaten, oldtidens polis, men der den intermediære teknologi har overtatt oldtids-slavenes fysiske slit.

27) Se Schumacher, op.cit., kap.4.

28) "Det er enkelte her på Karlsøy som har sagt til oss at de synes det er rart at vi legger så mye arbeid i ting vi ikke tjener mye på. Men det vi gjør, ser vi ikke bare på som arbeid, det er vår måte å leve på. Målet er å leve på en harmonisk måte uten at livet vårt blir splittet opp i arbeidstid, fritidsvirksomhet, privatliv og familieliv." (Understrekn.:e.e.) Sitatet er hentet fra et avisintervju (Nordlys, 2/6-77) med "anarkisten"/forfatteren/småbrukeren Jan Bojer Vindheim på Karlsøy i Troms.

DEL VIII. SKOLEN.

1.0 Innledning.

Vi skal i denne siste delen igjen nærme oss skole-hverdagen, slik vi gjorde i del III. Med dette har vi to hensikter. Først skal vi gjennom analyser av to sentrale problemer ved en del-orientert skole, nemlig fenomenene mobbing og motivering, kaste et lysstreif over dybden i begrepet person-orientering. Der nest skal vi antyde mulige veier for overskridelse av en del-orientert skole. Vår diskusjon av mobbing og motivering, som er forbundne fenomener, er ment å vise hvor påkrevet overskridelses-forsøk er.

2.0 Mobbing.

Vi skal analysere mobbing som en form for "felleskaps-spill" (evt. konformitets- eller supporter-spill.) under del-favoriserende (skole-)betingelser. Mobbing tolker vi som et fenomen hvor behovet for eller etterspørselen etter person-orientering stilles i ekstrem utgave. Vi foregir ikke at vår tolkning av mobbing er den eneste brukbare tolkning, men vi antar den griper aspekter ved fenomenet som ikke kan oversees.

Tidligere i oppgaveh har vi påstått at vi i samhandling alltid har med personer å gjøre, så også i mobbingen. Spørsmålet er nå: kan-mobbing (psykisk såvel som fysisk mobbing) tolkes som en slags person-forstått samhandling der mobberen på sin side og supporterne på sin vil unngå å komme i den mobbedes situasjon? I så fall blir mobbe- og supporter-handlingene "rasjonelle" handlemåter i det del-orienterte (skole-)samfunnet. Mobberen viser nettopp til de (ofte ytre) kvaliteter ved mobbofferets person som ikke svarer til del-samfunnets minstekrav.

"Kjenner" mobberen og mobbofferet hverandre i den forstand at mobberen, ut fra egen erfaring, skjønner lidelsen? Har mobberen selv vært mobbet, gjenskaper han seg selv i den andre? For mobb-

eren kjenner mobbofferets (kroppslige/verbale) tegn på/uttrykk for lidelse fra innsiden?¹⁾ Mens mobberen mobber, både utfører han mobbingen og "blir" mobbet, er både mobberen og offeret avvikere?²⁾

Svarer vi ja på denne spørsmål-serien, kan mobbing sees som et fellesskaps-spill mellom mobber, offer og supportere, der mobberen stiller offeret (fellesskaps-offeret) utenfor "fellesskapet" ved å tiltvinge seg et fellesskap basert på bl.a. andres (supporternes) frykt for å bli offer. Ville mobberen være uten fellesskap dersom han ikke mobbet? I det del-orienterte samfunnet kan m.a.o. terror være en "rasjonell" måte å generere fellesskap på. Men denne slags fellesskap krever menneske-ofring og er, sammen med f.eks. kriminelle grupper, et av de mest ytterliggående alternativer når person-orienterte fellesskap er mangelvare. Her brukes mennesker bare som middel, og ikke samtidig også som mål.

- 1) Behavioristen ville si at "P har det vondt" betyr at "A oppfører seg på slik og slik måte." (Den sene) Wittgenstein ville si at det ikke er noe en-til-en-forhold mellom "vondt" og spesielle adferds-måter. For en person kan ha det vondt og skjule det. Han kan også spille vondt. ("P kan da ikke ha det vondt for det ser da ikke slik ut." "Det synes da som om P har det bra.") Vi må m.a.o. være forsiktig med å "lese" vondt eller bra i den andres adferds-uttrykk, fordi han kan foregi. Men dette vet mobberen, han er ekspert på å lese uttrykk, bl.a. fordi han er ekspert på å foregi.
- 2) På et seminar om mobbing (Univ. i Tromsø, 28/4-77) kom det fram flere erfaringer som tyder på at mobberen selv har offer-erfaring og at både mobber og offer i mange tilfelle kan kategoriseres som "avvikere". En erfaren spesialklasse-lærer kunne f.eks. fortelle at mobbede og mobber oftest kommer fra lavstatus-grupper/byens arbeiderstrøk "hvor nevene og fylla teller."

I den svenske TV-serien "Lære for livet" kunne man bl.a. legge merke til at Stefan, som fikk hard medfart hos faren hjemme, tok med seg denne erfaring til skolen, dvs. hans erfaring som offer "kvalifiserer" han (og enhver med lignende erfaringer) som mobber i andre sammenhenger.

TV-spillet om og av den engelske homoseksuelle Quentin Crisp ("Den nakne statstjenestemannen", fjernsynet 18/1-77) kan karakteriseres som en helaftens mobbe-analyse. I en av scenene blir Crisp på gaten anholdt av en mobber m/supportere. Det var her to homoseksuelle som stod overfor hverandre, den ene åpenlyst homoseksuell (Crisp), den andre ikke. Resultat: hardhendt mobbing med det del-orienterte samfunnet innblandet.

Vi skal avansere i denne mobbeteorien ved et sitat om sjalusi fra Merleau-Ponty:³⁾

"I sjalusi-relasjoner finner vi ofte fenomenet 'grusomhet'. Barnet prøver å få den andre til å lide (suffer) fordi det er sjalu på den andre, fordi alt den andre har er stjålet fra barnet selv. Men det er et fantum at fenomenet grusomhet er mer kompleks enn som så. Jeg ville ikke trakte etter (covet), verken faktisk eller i prinsippet, hva den andre har hvis jeg ikke sympatiserte med han, hvis jeg ikke oppfattet andre som "andre meg selv." Grusomhet må derfor forstås som en slags "lidende sympati" (Wallon). Når jeg gjør den andre vondt, skader jeg derfor meg selv. Det er konsekvent slik at liker jeg å skade andre, liker jeg å skade meg selv. Her møter Wallon den psykoanalytiske ide om sado-masochisme. "Hvis sadisme er å trakte etter den andres lidelse, er dette imidlertid en lidelse som er følt i sin tilfredsstillelse såvel som i sin smerte av den person som tildeler den." (s.143)

Hvis denne beskrivelsen av "lidende sympati" skal være treffende også for (enkelte) mobbe-situasjoner, må den, sammenholdt med "fellesskaps-spillet", ha følgende tillegg: mobberer, den grusomme, praktiserer ikke en slags form for tilfredsstillende/lidende "hobby", det er heller snakk om et blodig alvor hvor intensjonen er å oppnå/holde ved like en form for fellesskap (kanskje for han den eneste tilgjengelige) i et del-orientert samfunn. Mobberer er ikke, som i sjalusi-eksemplet, ute etter noe ettertraktelsesverdig som offeret har eller har tatt fra han. For offeret er selv avviker. Mobberer er heller "sjalu" på de normale, han prøver å tilegne seg noe som samfunnet har tatt fra han eller ikke har innlemmet han i. Han må selv støte ut for på et vis å være "innenfor". Mobberer og den mobbede er begge utstøtte, mobberer er en forhenværende og potensiell utstøtt; og hans fellesskap med supporterne varer ved så lenge han støter ut; det er den ene utstøtte som mobber den andre utstøtte i en lidende sympati.

3) M. Merleau-Ponty: The Child's relations with Others, i Merleau-Ponty: The Primacy of Perception. Northwestern University Press 1964.

Supporterernes motivasjon for å stå "bak" mobberen, og ikke bak den mobbede, ligger i et de gjennom å ane offerets situasjon, søker å unngå en eventuell offer-posisjon. Mobberen er derfor bare tilsynelatende i "fellesskap" med supporterne. Han er der, som leder, i kraft av å være en allmenn trusel, men denne trusel er bare mulig i kraft av at han mobber. Sluttes han å mobbe, dvs. sluttes han å aktivisere/aktualisere seg som trusel, risikerer han at "fellesskapet" støter han bort. Skjer dette blir han (igjen) stående alene, åpen for mobbing, som fellesskaps-offer, robbet for det eneste fellesskap han visste om, nemlig det terror-baserte fellesskap. Supporter-fellesskapet ligger nær når det genuine fellesskap ikke finnes, der hvor et person-orientert kollektiv ikke ivaretar enkeltindividets fundamentale menneskelige interesser.

"Alt som hender med oss gjør oss sensitive for visse aspekter ved den andre og får oss til å søke etter vår like i den andre, eller lete etter noe ved han som tilsvarer noe ved oss selv."4)

Denne søken kan resultere i vennskaps- og sympati-relasjoner, men også, som vi har vist, i fiendskaps- og grusomhets-relasjoner. Mobberen har nettopp funnet noe av seg selv i den mobbede: dette er selve kriteriet for å plukke ut mobbe-objekter. Resultatet, i dette tilfellet, av denne likhet i opplevelse/biografi, blir ikke vennskap og solidaritet. Det blir det motsatte. I den mobbede har mobberen funnet aspekter ved seg selv som ikke av de andre, de normale, er godtatt. Mobberens sjanse er derfor å peke ut "seg selv" (den mobbede) utenfor seg selv og, foran blikket på de andre angripe det vesen som befinner seg i kanten av normaliteten. Han må gjøre seg til avviser av seg selv for ikke selv å bli ekskludert. Han har på en måte godtatt de andres definisjon av seg.

Avstanden mellom hat og kjærlighet sies å være kort. Antakelig kan det hende at mobber og mobboffer finner hverandre, når ingen av dem lenger er sjalu på de normale. Dette kan skje i

4) Merleau-Ponty, op.cit., s.148.

det øyeblikk de begge ser seg som offer, hva de i virkeligheten også er, nemlig offer for det del-orienterte samfunnets kniskefrihet. I dette ligger sansynligvis nok en grunn til normal-supporternes "lammelse": er de redd for at de utstøtte skal slå seg sammen og "angripe" ut fra en ny motivering, er de redd for at de utstøtte skal klare seg uten supportere?

Denne analysen er ikke noe angrep på supporterne: alle lider i en eller annen forstand under det del-orienterte samfunnets åk. Det kan være at supporterne har avstands-sympati med offeret. Men lot de denne avstands-sympati komme til uttrykk, f.eks. ved enkeltvis enten å sladre eller åpenlyst støtte den utstøtte, risikerer de selv i neste runde å komme foran mobberen. Sladderen, "du skal ikke sladre", er ett av det del-orienterte samfunnets høyeste bud. La oss derfor se på sladder

Å sladre er å si sannheten. Å unnlate å sladre er å unnlate å si sannheten. Begge handlemåter er konsekvens-givende, men de får forskjellige konsekvenser. Når en person i det del-orienterte skolemiljø er blitt mobbet og du forteller skoleledelsen hvem som gjorde det ("hva som foregikk"), inngår du i en viss forstand i fellesskap med den som ble/blir mobbet. Når du vet, men unnlater å fortelle, inngår du tilsvarende i fellesskap med mobberen. Det går bare an å sladre om handlinger som ikke kan offentliggjøres. Sladder er i det del-orienterte samfunnet som å gi spion-rapport. Innen et person-orientert miljø forestiller vi oss at sladder knapt eksisterer som begrep: her er det heller snakk om nødvendig informasjon for at ingen, heller ikke ugjerningsmenn, skal lide overlast. Å sladre er en audiens-integrerende handlemåte, men i del-samfunnet, slik som i mobbesituasjonen, tvinges du til å velge mellom kjempende "fellesskap". Det mest "rasjonelle" valg er å velge den sikreste siden. Da heter det at du har fulgt del-samfunnets bud om ikke å sladre, så har du sikret deg om du senere skulle trenge å unngå offentligheten.

3.0 Motivering.

Det er i rollene at individene møtes for å utføre oppgaver som på en eller annen måte har en samfunnsmessig betydning. Skolen er en slik møteplass, med systematisk sosialisering som uttalt samfunnsmessig oppgave. Samfunnet gir seg til kjenne i rolleforventningene som visse normative eller typiske adferds-krav, der slingringsrommet ofte er svært lite. Hos sosiologer er det ikke uvanlig å anta at det i skolen, i normal-skolen, eksisterer en oppfatning om "ideal-eleven", som lærere vurderer konkret elev-adferd i forhold til.⁵⁾ Når eleven viser en faglig adferd og en oppførsel som svarer til, eller ikke svarer til idealet, bruker lærere kategorier som "god-dårlig", "tilpasset-mistilpasset" o.l., og ut fra slike skjematiseringer snakkes det om framgang og tilbakegang.

Disse kategoriseringer av skole-adferd har direkte sammenheng med den ikke urimelige antakelse at lærere er opptatt av å lykkes som lærere, å mestre lærer-gjerningen. Den lykkelige lærer har lykke-bringende elever. Men dersom antall "ideal-elever" (ideal da definert samfunns-funksjonelt) skal være målet på om lærere lykkes, vil læreren bare kunne lykkes i forhold til et fåtall av elevene i en vanlig klasse, nemlig de som ikke rolle-distanserer seg, men "går opp i" rollen og mestrer den. Lærerens samhandling med "svake" og rolle-distanserende elever blir lett en "ulykkelig" samhandling. Han blir da, i beste fall, sittende igjen med halve klassen i positiv interaksjon. Den andre halvparten får ofte læreren til å oppleve seg selv og elevene som "utilstrekkelige", bl.a. fordi han mangler en sosiologisk diagnose av situasjonen.

For enkelthets skyld kan vi altså beskrive situasjonen i grunnskolen slik at normal klassestørrelse likker på 10 - 15 elever. Tallet settes så lavt fordi vi tenker på det antall elever i klassene som opplever en slags mening med det som til vanlig foregår i timene, dvs. de elevene som er motiverte:

5) Se f.eks. H.S.Becker: Social-class variations in the teacher-pupil relationship, i School and Society, op.cit., s.119 ff.

"Et motiv er ingenting annet enn en "menings-kontekst" som viser seg som "grunn" for handling først og fremst for aktøren selv, og dernest for den sosiologiske observatør (og generelt: den andre, deriblant f.eks. læreren (e.e.)). Ved å konsentrere seg om motiver, er sosiologen (den andre (e.e.)) involvert i motivasjons-tolkning."⁶⁾

Det går kort sagt an å holde rede på at 30 kropper er til stede i timene, mens det er mye vanskeligere å samle like mange bevisstheter. Den førstnevnte oppgaven er en politi-oppgave, den andre er en pedagogisk oppgave. Og den pedagogiske oppgaven, bl.a. motiverings-tolkningen, vil i prinsippet være den samme enten vi har 10 eller 30 kropper i klassen: det gjelder å "fylle" klassen med like mange bevisstheter som kropper.

For saken er jo i korthet den at mennesket pr. definisjon er motivert eller rettet mot noe. Men alle individene i en skoleklasse er ofte ikke oppmerksomhets-rettet mot, eller ikke tent på, det faglige brennpunkt som læreren forsøker å holde fast ved. Interaksjonen i klassen er ikke felles-fokusert. Fagtimen passerer mens bevissthetene har mange retninger, brennpunktet samler kanskje bare noen få av de 30 bevisstheter. De andre er andre og forskjellige steder, de er motiverte, men for noe annet enn det som er på tapetet. Dette har alltid vært den timeplanmessige sosialiseringens problem, et problem som forsøkes løst ved såkalt kunstig motivering.

Rolle-distanseringen i skolen (f.eks. mobbing) har intim forbindelse med motiverings-problemet. Det pedagogiske problemet er å finne fram til bevissthets-samlende brennpunkter, og for å klare denne langt annet enn funksjonær-oppgave, må læreren ha begrep om og analyser av bl.a. rolle-distansering. Greier ikke læreren (eller skole-samfunnet) å finne fram til felles brennpunkter, gjør ofte elevene det selv, og på sine måter.

6) H.R.Wagner: Alfred Schutz - On Phenomenology and Social Relations.(s.9) The University of Chicago Press, Chicago/London 1970.

Opposisjon mot lærere og fag er et velkjent bevissthets-samlende brennpunkt (jfr. del III, historien om "Gutten som nektet å skrive stil.") Når fag-emnet gjennom læreren har mislyktes som brennpunkt, og læreren evt. ryker uklar med en eller flere elever, da samles lett de tretti bevisstheter i felles tid & rom. Ungene "overtar" motiverings-funksjonen, men de fokuserer på emner som helst ligger utenfor eller perifert i pensum.

En vellykket skole-time er en samhandling hvor alle deltakere er engasjert i det samme emne, dvs. spenning har ikke oppstått mellom det eksplisitte og evt. andre brennpunkter. En mislykket skole-time kan være en time der elevenes rolle-distansering har brutt igjennom ved å si at "våre bevisstheter finner seg ikke til rette i dette emne, det synes oss irrelevant." Elevene forsøker i dette tilfellet, helst på utematiserte måter, å gjøre (f.eks.) matematikk-timen til en annen time, f.eks. en diskusjonstime. Det eneste som holder personene samlet er at skoleklokka enda ikke har ringt.

Om læreren under slike "motivasjons-kamper" i klassen stopper opp ved å notere syndebukker (initiativtakere) i sin notatbok, gjør han etter vårt syn en pedagogisk brøler. Og slike pedagogiske brølere finnes det nok av i skolen: de er å se på som en av lærernes former for rolle-distansering. Men læreren kan ikke vente at ungene skal forstå dette: de er jo blant annet i skolen for å tilegne seg den tematiserings-kompetanse som læreren allerede skulle være i besittelse av. Ungenes utematiserte rolle-distansering betrakter vi som lærerens/skolens "mer-arbeid" eller genuine oppdragerarbeid.

Like fullt er lærere vanligvis mer opptatt av å definere hvor grenser skal gå, enn av å finne ut hvorfor grenser blir overtrampet. Både forskning og erfaring viser at skolen har en tendens til å "besvare" ungers skole-adferd med en rekke skjematiseringer som kan summeres opp under hoved-kategoriene "gode" og "dårlige" elever/hjem.⁷⁾ Følgelig er skolens opplevelse av

7) Denne tendens kan tolkes som en form for økonomisering med lærernes arbeidstid: "Vi får jo ikke betaling for hjemmebesøk, foreldremøter og lærerrådsmøter o.l."

å lykkes knyttet til erfaring med "gode" hjem og "gode" elever. Alt som har å gjøre med "dårlige" hjem og "dårlige" elever er egentlig en plage for skolen, fordi disse hjem og elever forstyrrer den del-orienterte skolen i sitt (umulige?) prosjekt om å lykkes.

Pedagogisk sett er altså problemet ikke minst å få bukt med den skjematiserende kategorisering og forståelse skolen har av rolle-distansert (elev- & lærer-)adferd, og at skolen dessuten må unngå å overta nærmiljøenes skjemaer. Vi kan ikke vente at ungene selv skal kunne tematisere sin rolle-distansering, som mer uttrykker ungenes opplevelse av meningsløshet enn deres forklaring på tilstanden. Å tematisere rolle-distansering og skjematiseringer er en oppgave for alle skole-aktører, både unger, lærere og foreldre. Og en slik tematisering gjør lokal-samfunnsfag og samfunnsfag til det viktigste faget i skolen. For det er i dette faget sammenhengene både i den lille og i den store verden finnes.

4.0 (Lokal-)samfunnsfag og pedagogisk miljø.

På et seminar om valgfag i ungdomsskolen⁸⁾ ble det av rådgiveren ved en ungdomsskole opplyst at det der ved skolen var liten og ingen interesse for valgfagene "livssyns-orientering" og "personlære", mens en valgfag-gruppe i "samfunnsfag" etter spesielt initiativ fra et forskningsprosjekt. Lærer interesse for de nevnte valgfagene er neppe noe som spesielt kjennetegner situasjonen ved denne skolen. Selv sitter vi inne med lignende erfaringer fra en rekke andre ungdomsskoler: ungdom synes ikke, når de får "fritt" valg, å velge den faggruppe som i prinsippet handler om samfunn og personens forhold til samfunnet. Denne "manglende interesse" er det etter vårt syn grunn til å stusse mye over all den stund at

"Selv og samfunn er intervevde enheter. Forholdet dem imellom

8) Universitetet i Tromsø, inst. for samfunnsfag, 16/3 - 1977.

er dialektisk, fordi selvet, når det først er formet, i neste omgang kan virke tilbake på det samfunn som formet det (denne dialektikken uttrykte Mead i sin formulering om "I" og "Me".) Selvet eksisterer i kraft av samfunnet, men samfunn er bare mulig i kraft av at mange selv fortsetter å forstå seg selv og hverandre med referanse til samfunn."⁹⁾

Spørsmålet om hvorfor samfunnsfag (i vid forstand) ikke velges av ungdomsskoleelever er nettopp et samfunnsfaglig tema. Vi skal ikke ta det opp i sin fulle bredde, men vi skal berøre et par aspekter ved problemet som sjelden kommer med i diskusjonen.

Det er jo åpenbart at elevenes valg av fag har sammenheng med hva skolen/samfunnet har definert som "matnyttige" fag, dvs. de såkalte hovedfagene, og likeså med hva ungene selv oppfatter som matnyttig, i den utstrekning de vurderer i fremtidig skole- og yrkes-karriere. Valgene vil derfor i noen grad være kjønnsbestemte, resultat av foreldrepres, påvirket av hva andre kamerater velger (det vi kunne kalle nettverks-valg) og kanskje resultat av skolens/rådgiverens yrkes-orientering.

Men når det gjelder den manglende interesse for samfunnsfag og "person-fag", kan ikke hele forklaringen ligge i at disse fag ikke er definert som "matnyttige". Av definisjonen "matnyttig" følger jo ikke at elevene i mindre grad lever i samfunn, snarere tvert imot. Når ungdommer ikke velger samfunnsfag, må det ikke minst ha sammenheng med det begrep om samfunn og det begrep om samfunnsfag som skole-samfunnet/lærerne/lærebøkene formidler til elevene gjennom en årrekke. Skolens tilrettelegging for valg av valgfag ligger ikke først og fremst i den evt. påvirkning skolen øver umiddelbart foran/i valgsituasjonen, men heller i den årelange påvirkning, ikke bare i faget, men i skolesamfunns-livet. Vi må anta at ungene ikke oppfatter "person-lære", "livs-synsorientering" og samfunnsfag som relevant, selv om det uten

9) P.L.Berger: Identity as a problem in the sociology of knowledge i School and Society, op.cit., s.108.

videre er klart at de både er personer, har livssyn og til daglig (også i skole-tiden) lever og ånder i samfunn. Det må med andre ord være noe mangelfullt ved skolens faglig-gjøring av sosialt liv. Problemet har generelt sammenheng med den kode-læring som eksplisitt og implisitt foregår i skolen og i det del-orienterte samfunnet for øvrig.

Ungene kommer i en viss forstand "helhets-orienterte" til skolen, eller uttrykt i et del-orientert samfunns terminologi: "uferdig" del-orienterte. I dette ligger at de ikke møter med kompetanse i å definere klare avgrensninger mellom sine opptredener. Vi kan si at de møter med en kode for en i stor grad udifferensiert virkelighet. Istedenfor å lære ungene opp i skille- og føye-sammen-kompetanse, vil den del-orienterte skole avvenne dem med sin barnlige "helhets-forståelse" og øve dem opp i del-orientering. Istedenfor å lære dem en kode hvor verden og livet kan åpnes som differensiert, men også sammenføyde, lærer den del-orienterte skolen dem stort sett bare å skille mellom fenomenene. Og av forskjellige koder følger forskjellige verdens-bilder.

Ikke minst skjer den del-orienterte kode-læring som deuterolæring¹⁰⁾, dvs. gjennom den læring som i skolen ikke er på tapetet, men som f.eks. gjennom time-plan, oppstyking av virkeligheten i "fag", voksen-påtrykk osv., kommer som bi-produkt til proto-læringen, dvs. den læringen som er på skole-tapetet.

Hva vi tidligere har omtalt som skjema og skjematisert forståelse, er ikke annet enn kode for og del-orientert forståelse. Hva vi tidligere (i del I) begrepsfestet som avskjematiserende identifisering, er ikke annet enn nyskaping av kode. Om ikke unger proto-lærer mye i skolen, så deuterolærer de desto mer. Og mye av denne deuterolæring er funksjonell til det del-orienterte samfunnet som fordrer del-resonnerende personer. Derimot en kritikk og politisering av dette (som ethvert annet) samfunn krever helhets-resonnerende personer. Det er blant annet

10) Se G. Bateson: Social Planning and the Concept of Deuterolearning, i Bateson: Steps To An Ecology Of Mind. Ballantine Books - New York 1974.

skolens deuterolæring, dvs. den karakter-skapende læring, som må gjøres relevant dersom vi skal få i stand helhets-kode, dvs. en kode for differensiert sammenføydhed eller kollektiv. Dette blir bl.a. en kode hvor fag ikke er noe uten i relasjon til tverrfag og hvor person ikke er noe uten i relasjon til kollektiv.

De foregående resonnementer gjør nå samfunnsfag til skolens viktigste fag og "degraderer" de andre fagene til hjelpe- og støttefag. Dvs. vi har ikke lenger med et "fag" (i snever betydning) å gjøre, men med livet selv - i betydningen kunnskap om og tematisering av det. Samfunnsfag i skolen vil dermed, slik vi bestemmer det her, dreie seg om teori - praksis-forholdet. Og selvsagt har vi bruk for samfunns-kunnskap i denne tematisering. Men kunnskap om samfunnet skal være til hjelp i samfunnsfaget, som er noe mer enn kunnskap.

"Vi har alle en liten entreprenør-faen i oss," har C.Wadel sagt. Det er denne entreprenør-faen som taler og praktiserer enkelt-individets sak når kollektivet ikke gjør det, og han er ofte ikke så nøye med universaliserbarheten i sine gjøremål. Denne entreprenør-faen, som vi neppe er født med, men som vi heller har deuterolært, er funksjonell i det del-orienterte samfunnet. Problemet er imidlertid at den ene entreprenør-faen viser seg å være smartere enn den andre. Dermed oppstår bl.a. behovet for sosial-politikk, rettet mot mislykkede og uegnede entreprenører. I småsamfunns-kollektivet er det meningen at privat-entreprenører av dette slaget er overflødige, for der er kollektivet selv "entreprenør" i kraft av å lytte til/kontrollere initiativtakere.

Ved den del-orienterte skolen er det en prekær mangel på pedagogisk miljø. Der er lærerrådsmøter og "korridor-politikk", men dette fungerer gjennom en del-orientert og kollegie-beskyttende kode. Denne skole er i sin mest ekstreme utgave en ren service-institusjon drevet av funksjonærer og formelle saksbehandlere. Der er bare praksis. Ekspedisjons-preget gjør teori "overflødig" og tematisering til tidsspille. Dette og tilhørende karakter-trekk ved den del-orienterte skole samsvarer med generelle trekk ved det oppsplittede og effektivitets-krevende sam-

funnet: del-orienteringen er for en stor del deuterolært og kommer til syne på praksisnivået i utgave av ekspedisjonspraksis, noe som selvsagt igjen har stor reproduksjons- eller vedlikeholds-kraft for samfunns-formen. Det person- og helhetsorienterte skole-miljø er derimot tilegnet og krever følgelig en bevisst og omtenkstom gjenvinning. Del-koden er deuterolært, mens helhets-koden er tilegnet, og bare det bevisst tilegnede vet vi å forsvare.

Deuterolæring, dvs. læring av andre orden, har som sagt å gjøre med holdnings- eller karakter-danning.¹¹⁾ Gjennom slik læring dannes folk til f.eks. karakteristiske asymmetriske og symmetriske karakterer eller være-måter. Slike være-måter, som kan være deuterolært i skolen, tas med inn i nye situasjoner hvor den samme holdning går igjen: den asymmetriske karakter vil tendere mot å definere situasjoner som rivaliserende eller strategiske, mens den symmetriske karakter vil prøve å etterleve symmetri-maksimen i ego-alter-relasjonene.

Et pedagogisk miljø (vi streker under pedagogisk) har både en praksis og en refleksjon over denne praksis. Å praktisere er å virke på 1.nivå, og å tematisere denne virksomhet er å virke på 2.nivå.¹²⁾ Å undervise i samfunns-kunnskap er å virke på første nivå. Å tematisere denne undervisnings-praksis er å virke på andre nivå. Teori-praksis-forholdet er forholdet mellom virkene på disse to nivåer. I et pedagogisk skolemiljø vil der være virker på begge nivåer, der er faglige gjøremål og tematisering over disse.

-
- 11) Karakter eller holdning er ikke annet enn vanedannet/internalisert skjema/kode. På grunn av vanens "makt" må vi være forsiktige med hva vi vinner oss til. Vanedannelse foregår etter samme mønster både hos mennesker og dyr (mennesket er et sosialt dyr), men til forskjell fra dyret kan mennesket forholde seg til og gripe inn i vanen.
- 12) Bemærkning om kommunikasjon. Daglig-språket kan sies å være 1.grads språk og vitenskaps-språket 2. grads språk. Behandling av 1.grads data foregår ved hjelp av 2.grads språk. Behersker vi andregads-språk, kan vi f.eks. oppdage eller tematisere manipulering i sosial planlegging: det å erkjenne instrumentalismen skjer på et annet nivå enn instrumentalistisk praksis (P. Måseide i kommunikasjons-seminar 21/1-1977.)

Person-orientert interaksjon består i refleksivt og praktisk virke. Skole-ungene har i alle fall en praksis, bl.a. en rolle-distansering. Den pedagogiske oppgaven er å hjelpe dem med refleksjonen. Dette er en tidkrevende, men ikke tidspillende oppgave, og den krever praktisk kjærlighet. Interaksjons-partnere, også i del-orienterte miljøer, kan "forstå" hverandre umiddelbart (de er jo personer og på mange måter like), men de kan bare gjøre denne forståelse om til kunnskap (eller gjøre den til gjenstand for analyse) ved å kategorisere den eller sette den på begrep: den følelsesmessige/intuitive intersubjektivitet må, dersom den skal bli verbalt handterbar, transformeres til begrepsfestet intersubjektivitet. I disse setningene øyner vi også følelsenes betydning.¹³⁾

Det pedagogiske miljø er kjennetegnet ved en rikdom på nye og gjenformulering av gamle spørsmål.¹⁴⁾ Det er også kjennetegnet ved å holde sine svar for foreløpige. Pedagogen skjønner snart at det er forskjell på å være uenig og å snakke forbi hverandre. For å kunne være enig/uenig må man snakke om det samme i en viss forstand: man må så og si være enig om at man er uenig/enig i saken. De som snakker forbi hverandre, må evt. gjøres oppmerksom på dette av tredjemann, gjennom at han etterlyser en felles sak. Forbisnakk dreier seg ikke sjelden om kode-mistak, noe som er en daglig foreteelse i skolen.

For enkelthets skyld: la oss tenke oss en situasjon med en del-orientert skole-kode og en mer helhets-orientert lokalsamfunns-

13) Vi har i en annen forbindelse (grunnfagsoppg. i filosofi, op.cit.) vært inne på hva vi kalte følelses-giving som en handlemåte, eller følelses-giving brukt som sanksjons-middel i sosial interaksjon. Straks det er snakk om handlinger, er det også spørsmål etter universaliserbarhet.

14) Vi regner de pedagogiske tankebaner hvor man 1) stiller spørsmål om lokalsamfunns-relevant skole og 2) arbeider med begreps-par som "danning" og "tilpasning" for å være av de mest interessante i dagens norske pedagogikk-debatt. De sist nevnte problemstillinger vil man finne behandlet i arbeider av H.Skjervheim, J.Hellesnes og E.L.Dale, de først nevnte i arbeider av Høgmo/Solstad o.a. (Se litteraturlisten.)

kode. Ungene har tilhold i begge miljøer og må faktisk, hvis kommunikasjonen innen de respektive miljøer skal være adekvat, beherske to forskjellige koder og helst kunne oversette mellom disse. Det samme krav som man her, uten kanskje å vite det, stiller til ungene, må også stilles som problem til lærerne. Pedagogen vil snart skjønne at å være funksjonær på et vis er lettere, men langt mindre spennende: pedagogen må påta seg "belastningen" med å lære seg lokalsamfunnskoden, dvs. han må klare det samme (bare med motsatt utgangspunkt) som til alle tider kreves av elevene, nemlig å beherske to koder. Det er etter vårt syn gjennom slike kode-åpninger at skolen oppdages som ressurs av lokalsamfunnet¹⁵⁾ og på den annen side: at lokalsamfunnet kan lukkes opp som ressurs for skolen. M.a.o. er det langt fra selvsagt at lærere er lærere hele tiden og elever bare elever: det pedagogiske miljø spør etter hvilke ressurser som ligger på is (i den del-orienterte fryseboks.)

15) "I landsdelsplaner, fylkesplaner og generalplaner for kommunene ligger beskrivelser av ei framtid. Våre elever er det som skal befolke denne framtid og ta konsekvensene av det vi planlegger.

At disse planene har konsekvenser for lokalmiljøene er opplagt. Men hvem har ansvaret for at disse konsekvenser blir kjent? Og hvem har ansvaret for at det blir tatt stilling til framtidsvyene som åpner seg? Er prognosene uunngåelige, eller hvordan kan vi påvirke den beslutningsprosess som får vår ønskeframtid til å bli stadig mindre sannsynlig?

Sporadiske utslag, slik som oljepolitikken, energiutbygging og veiplaner bringer problemene opp til overflaten, men sektoriert, slik at det ikke er mulig å få et mer oversiktlig bilde. Og politiske partier griper tak i enkeltmomentene og framstiller dem som det eneste som betyr noe. Mange sier hva vi ikke vil ha. MEN HVA VIL VI HA. Dette spørsmål må besvares lokalt, for det er en lokal hverdag som må beskrives. Tid og midler til å ta seg av dette er det bare skolen som kan skaffe."

(Hermod Hansen (skolesjef i Transy kommune) i stensil til foredrag om "Barnshage og skole i lokalsamfunnet" på et PPT-seminar i Bardu, 21/3-1977).

LITTERATUR.

- Andersen, Erling: Ungdomsskole-organisering, sosialisering og sosial kontroll. Mellomfagsoppgave, universitetet i Tromsø 1976.
- Apel, Karl Otto: Vår tids konflikter og muligheten for en etisk-politisk grunnorientering, i Refleksjon og Handling - festskrift til Hans Skjervheim. Fakkell 1976.
- Asheim, Olav: Teknologi, i Norsk Filosofisk Tidsskrift nr. 4/1971.
- Banck, Geert A.: Network analysis and social theory, i Boissevain J./Mitchell J. Clyde (ed.): Network analysis - studies in human interaction. Mouton - The Hague - Paris 1973.
- Barnes, J.A.: Class and Committees in a Norwegian Island Parish. Human Relations, VII, No. 1/54.
- Barnes, J.A.: Networks and political process, i Mitchell, J.C.(ed.) Social networks in urban situations. Manchester University Press 1969.
- Bateson, G: Steps to an ecology of mind. Ballantine books New York 1972.
- Becker, H.S.: Social-class variations in the teacher-pupil relationships, i School and Society. Routledge & Kegan Paul - London 1971.
- Berger, Peter L.: Identity as a problem in the sociology of knowledge, i School and Society, op.cit.
- Berger, Peter L./Luckman, Thomas: Den samfundsskabte virkelighed. Alma Danmark 1972.
- Berger, Peter L./ Berger, Brigitte/Kellner, Hansfried: The Homeless Mind. Penguin 1973.
- Blumer, Herbert: Sociological implications of the thoughts of Georg Herbert Mead, i School and Society, op.cit.
- Bookchin, Murray: Økologi og revolusjon. Pax 1973.
- Brox, Ottar: Sosialpolitiske følger av lokalsamfunnets forfall, i Brox, Ottar: Politikk. Pax 1972.
- Brox, Ottar: Strukturfascismen och andra esseer. Prisma Stockholm 1972.
- Christie, Niels: Hvor tett et samfunn? Universitetsforlaget 1976.

- Cohen, Percy S.: Modern Social Theory. Heinemann London 1973.
- Dale, Erling Lars: Pedagogikk og samfunnsforandring. Gyldendal 1972.
- Dale, Erling Lars: Skolereformene og næringslivet. Fakkell 1974.
- Edvardsen, Edm.: Forståing og moral. Semesteroppgave i filosofi grunnfag - Universitetet i Tromsø 1976.
- Edvardsen, Edm.: Mini-univers og univers. Grunnfagsoppgave i filosofi - Universitetet i Tromsø 1976.
- Edvardsen, Edm./Nergård, Jens-Ivar: Forholdet skole - (lokal-) samfunn. Mellomfagsoppgave skoleforskning - Universitetet i Tromsø 1974.
- Edvardsen, Edm./Nergård, Jens-Ivar: Funksjonshemming og (lokal-) samfunn. En studie av de pedagogisk-psykologiske distrikts-sentrene's arbeidsperspektiv og -betingelser. Universitetet i Tromsø 1975.
- Ford, Julianne/Douglas, Young/Box, Steven: Functional autonomy, role distance and social class, i School and Society, op.cit.
- Goffman, Erving: Encounters - Two studies in the sociology of interaction. Bobbs-Merrill New York 1961.
- Grønhaug, Reidar: Etablering av tegn i sosiale forløp. Sosial-antropologisk institutt, Universitetet i Bergen 1971.
- Hansen, Hermod: Barnehage og skole i lokalsamfunnet. Innlegg på seminar i Bardu 21/3-1977.
- Hellesnes, Jon: Sosialisering og teknokrati. Gyldendal 1975.
- Hollos, Marida: Growing up in Flathill. Universitetsforlaget 1974.
- Holtedahl, Lisbet: Gutter og jenter i skole og lokalsamfund: en arbeidsrapport. Universitetet i Tromsø 1977.
- Hume, David: Ethiske skrifter. Pax 1968.
- Høgmo, Asle/Solsted, Karl Jan: Lofotenprosjektet - intensjoner og utviklingsstrategi. Universitetet i Tromsø 1975.
- Høyer, Rolf: Formell og uformell styring, i Høyer, Rolf (red.): "...over til EDB." Tanum 1974.
- Høyer, Rolf: Sentral styring og gruppeautonomi, i Høyer, Rolf (red.), op.cit.

- Kant, Immanuel: Morallov og frihet. Gyldendags studiefakler 1970.
- Kildal, Nanna/Kolberg, Jon Eivind: Uførepensjonister i utkant-Norge, i NDU 1977:2.
- Konig, Rene: The Community. Routledge & Kegan Paul - London 1968.
- Lervik, Åse H.: Lokalsamfunnet i litteraturen. Tidsskriftet "Frostrosen", nr. 1/1977.
- Levekårsundersøkelsens sluttrapport. NOU 1976:28.
- Levine, D.N. (ed.): Georg Simmel - on individuality and social forms. University of Chicago Press 1971.
- Liljestrøm, Rita: Samhallsforandringer og brottslighet. Publica - Stockholm 1974.
- MacIntyre, Alasdair: Moralfilosofiens historie. Gyldendals studiefakler 1969.
- Mead, Georg Herbert: Mind, Self and Society. University of Chicago Press, Chicago - London 1972.
- Merleau-Ponty, M.: The Child's Relations with Others, i Merleau-Ponty, M: The Primacy of Perception. Northwestern University Press 1964.
- Midre, Georg: Den eldre befolkning og dens boliger i Tromsø kommune. Universitetet i Tromsø 1975.
- Mitchell, J.C.: Networks, norms and institutions, i Boissevain, J./Mitchell, J.Clyde (ed.), op.cit.
- Morris, C.W.: Introduction to Mead, op.cit.
- Nergård, Jens-Ivar: Identitet, samfunn og skole. Hovedoppgave Universitetet i Tromsø 1977.
- Nottridge, Harold E.: Bysosiologi. Cappelen 1974.
- Næss, Arne: Økologi, samfunn og livsstil. Universitetsforlaget 1976.
- Piaget, Jean: Barnets moralvurderinger. Cappelens Alma-bøker 1972.
- Redfield, Robert: The Little Community/Peasant Society. University of Chicago Press, Chicago - London 1971.
- Ruesch, J.: Communication and mental illness, i Bateson, G./Ruesch, J.: Communication - the social matrix og psychiatry. The Norton Library, New York 1968.

- Scherer, J.: Contemporary Community - sociological Illusion or Reality? Tavistock publications - London 1972.
- Schumacher, E. F.: Small is beautiful - a study of economics as if people mattered. Abacus - London 1976.
- Schutz, Alfred: Hverdagslivets sosiologi. *Hans Reitzel, København 1975.*
- Schutz, Alfred: The Stranger, i *School and Society*, op.cit.
- Simonsen, Helge G.: Arbeider og teknologisk styring, i Høyer, Rolf (red.), op.cit.
- Skirbekk, Gunnar: Folkelege tankar om sikt og oversikt, i *Refleksjon og Handling*, op.cit.
- Skjervheim, Hans: Det liberale dilemma og andre essays. Tanum 1968.
- Skjervheim, Hans: Objektivismen og studiet av mennesket. Fakkelt 1974.
- SOL (Socialistiska skolarbetare): Skola i fosterland. Gidlunds forlag - Stockholm 1970.
- Solstad, Dag: Irr! Grønt! Aschehoug Oslo 1969.
- Sprott, W.H.J.: Human groups. Penguin 1967.
- Stat og lokalsamfunn. NIBR arb.rapport nr. 1/1976.
- Statistisk Sentralbyrå: Sosial Utsyn 1974. Oslo 1974.
- Stein, Maurice: The Eclipse of Community. Harper & Row New York 1960.
- Thuen, Trond/Wadel Cato: Lokalsamfunn som fenomen og begrep. Lokalsamfunnskompedium Universitetet i Tromsø 1976.
- Tiller, Per Olav: Hva er forebyggende sosialt arbeid, eller behøver vi å ha noe med naboen å gjøre? *Sinnets Helse*, tids.skr. for mentalhygiene, nr. 7/8 - 1975.
- Tiller, Per Olav: Flytting, fase og bolig - noen nettverksrelevante befolkningsdata. INAS arb.rapport nr. 16/1975.
- Tromsø kommune: Folketall i Tromsø kommune pr. 1.jan. 1974. Tromsø 1974.
- Utaker, A.: Strukturalisme og hermeneutikk, i *Norsk Filosofisk Tidsskrift* nr. 3/4 - 1970.
- Veggeland, Noralv: Regional ubalanse? Universitetsforlaget 1976.
- Wadel, Cato: "Refleksjoner" i bladet "Nordlys", 21/5 - 1977.

Wadel, Cato: Lokalsamfunn, Hushold og Bedrift. Universitetet i Tromsø 1973.

Wagner, H. R.: Alfred Schutz - on phenomenology and social relations. University of Chicago Press, Chicago - London 1970.

Worsley, Peter: Introducing sociology. Penguin 1972.

Young, Michael/Willmott, Peter: Family and Kinship in East London. Penguin 1974.

Øfsti, Audun: Moral og erscheinungswelt hos Kant - en kommentar, i Refleksjon og Handling, op.cit.

Ølgaard, Bent: Når mennesker mødes, i Gregersen, B. (red.): Om Goffman. Reitzel - København 1975.

Østerberg, Dag: Emile Durkheims samfunnslære. Pax 1974.

