

# Kunnskap, forståelse, og enighet

*Livssynskunnskap vs. foreldres livssyn?*

**Ole Alexander Gulbransen**



Masteroppgave i pedagogikk  
Pedagogisk Forskningsinstitut  
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

**UNIVERSITETET I OSLO**

Våren 2007

# SAMMENDRAG

## TITTEL:

KUNNSKAP, FORSTÅELSE OG ENIGHET

Livssynskunnskap vs. foreldres livssyn?

## AV:

Gulbrandsen, Ole Alexander

## EKSAMEN:

PED 4390

Masteroppgave i pedagogikk, allmenn studieretning

## SEMESTER:

Vår 2007

## STIKKORD:

*Pedagogisk filosofi, kulturelt mangfold, livssynskunnskap*

## PROBLEMSITUASJON/PROBLEMSTILLINGER

Oppgaven tar utgangspunkt i en tenkt situasjon: Noen foreldre ønsker ikke at deres barn skal lære om andre livssyn enn deres eget. Grunnen til dette er en bekymring for at barnas (1) 'kunnskap om', og (2) 'forståelse av' disse livssynene, skal føre til – eller kanskje til og med er det samme som – at de (3) 'gir sin tilslutning til' eller 'blir enige med/i' livssynene. Oppgaven er et forsøk på å finne ut om disse foreldrenes bekymring er berettiget eller ikke. Hovedproblemstillingen ( $P_{KFE}$ ) er ment som en hjelp til dette forsøket:

$P_{KFE}$ : "Hva er forskjellene og likhetene mellom (1) kunnskap, (2) forståelse og (3) enighet?". Bak denne problemstillingen kan en igjen bl.a. finne tre litt mer grunnleggende spørsmål:

$P_K$ : "Hva er kunnskap?"

$P_F$ : "Hva er forståelse?"

$P_E$ : "Hva er enighet?"

De delene av denne oppgaven som utgjør dens hoveddel (2, 3. og 4.) fokuserer først og fremst på disse tre spørsmålene ( $P_K$ ,  $P_F$  og  $P_E$ ).

### **METODE OG KILDER**

Oppgaven utgjøres av en slags triangulering mellom a) problemstillinger, b) analytisk begrepsapparat, og c) ”materiale”. Både b) og c) utgjøres av skriftlige kilder. Dette er altså en ren teoretisk (ikke-empirisk) oppgave. Det analytiske begrepsapparatet er hentet fra Aristoteles, og utgjøres av noen distinksjoner angående  $P_K$ ,  $P_F$  og  $P_E$ . Disse distinksjonene er – sammen med problemstillingene – men å legge føringer på gjennomgangen av ”materialet”. Dette materialet utgjøres av tekster skrevet av tenkerne H-G. Gadamer, J. Habermas og R. Rorty.

### **KONKLUSJONER**

Svaret på  $P_{KFE}$  avhenger i stor grad på hvilke svar på  $P_K$ ,  $P_F$  og  $P_E$  man velger. Dette gjelder i særdeleshet hva som menes med ’enighet’ (altså hvilket svar på  $P_E$  man velger), siden det er denne enigheten foreldrene først og fremst er bekymret for. Følgende konklusjon forutsetter ’enighet’ som ’likesinn’ – dvs. ’overensstemmelse i hele enes tenkesett og livsform’ – da det er denne enigheten som innebærer størst ”likhet” mellom det/de som er enige:

Kunnskap og forståelse – som seg i mellom vanskelig kan tenkes atskilt – er i vesentlighet forskjellig fra enighet, dersom ’enighet’ innebærer ’overensstemmelse i hele enes tenkesett og livsform’. Dette betyr at idet elevene ’kan noe om’ eller ’forstår’ det fremmede livssynet, er de ikke dermed samtidig er ’enige med’ det.

Allikevel er det ikke sikkert at denne konklusjonen beroliger våre bekymrede foreldre. Det kan nemlig tenkes at den ’kjennskapen’ elevene får til det fremmede livssynet ”på sikt” (for eksempel etter at skolegangen er ferdig) *kan* være en medvirkende årsak til at de ’gir sin tilslutning’ til det – i sin mest ekstreme form altså ’konverterer’ og blir ’likesinnet’ med livssynet.

# FORORD

Jeg må og vil først og fremst takke min hovedveileder Geir Afdal ved Høgskolen i Østfold. Han har vært helt avgjørende for denne oppgaven.

Jeg har også hatt mye hjelp av tekstene til den amerikanske pragmatiske filosofen Richard J. Bernstein.

Min interne biveilder Lars Løvlie har kommet med oppmuntrende og kritiske kommentarer.

# INNHOLDSFORTEGNELSE

SAMMENDRAG .....	2
FORORD .....	4
INNHOLDSFORTEGNELSE .....	5
1. INNLEDNING .....	7
1.1. Problemstilling med utgangspunkt i en problemsituasjon .....	8
1.1.1. Problemstillinger: En tenkt problemsituasjon .....	8
1.1.2. Den pedagogiske situasjon og 'livssynskunnskap' .....	9
1.1.3. Metode og videre disposisjon.....	14
1.2. Kunnskap, forståelse og enighet hos Aristoteles.....	14
1.2.1. Viten, klokskap og kunnen.....	15
1.2.2. Forstand, forståelse og innlevelse .....	18
1.2.3. Overenskomst, samstemmighet og likesinn .....	21
1.3. Materiale: Gadamer, Habermas og Rorty .....	23
1.3.1. Gadamer .....	23
1.3.2. Habermas.....	24
1.3.3. Rorty.....	24
2. GADAMER.....	25
2.1. Innledende om Gadamer .....	26
2.1.1. <i>Verständnis, Verständigung og Verstehen</i> .....	26
2.1.2. <i>Theoria</i> som deltagelse.....	29
2.1.3. Heideggers avdekking av forståelsens forstruktur .....	30
2.2. Hoveddel Gadamer:.....	32
2.2.1. Fordommer, autoritet og tradisjon.....	33
2.2.2. Forståelsens sirkularitet og fullkommenhetsforegripelsen.....	37
2.2.3. Avstand og nærhet.....	40
2.3. Oppsummerende om Gadamer .....	43
2.3.1. Kunnskap, forståelse og enighet.....	43
2.3.2. Gadamer og Aristoteles .....	48
2.3.3. Gadamer og Habermas .....	50
3. HABERMAS .....	51
3.1. Innledende om Habermas: Austins talehandlingsteori.....	52
3.1.1. Handlinger læreren utfører ved å ytre .....	52
3.1.2. Vellykkethetsbetingelser .....	55
3.1.3. Rasjonaliteter og gyldighetskrav .....	58
3.2. Hoveddel Habermas: Språk og handling.....	63
3.2.1. Kommunikativ vs. ikke-kommunikativ språkbruk.....	64
3.2.2. <i>Verständigung vs. Einverständnis</i> .....	67
3.2.3. To typer kommunikativ handling.....	70
3.3. Oppsummerende om Habermas .....	73
3.3.1. Kunnskap, forståelse og enighet.....	73
3.3.2. Habermas og Gadamer .....	78
3.3.3. Habermas/Gadamer vs. Rorty .....	80

4.	RORTY.....	80
4.1.	Innledende om Rorty .....	81
4.1.1.	Objektivitet, solidaritet og enighet.....	81
4.1.2.	Rortys oppgjør med <i>nous</i> .....	83
4.1.3.	Rortys dannelsesbegrep.....	85
4.2.	Hoveddel Rorty: Epistemologi vs. hermeneutikk .....	86
4.2.1.	<i>Universitas</i> og <i>societas</i> .....	86
4.2.2.	Holisme og den hermeneutiske sirkel .....	90
4.2.3.	Ordinær og uordinær samtale.....	92
4.3.	Oppsummerende om Rorty .....	94
4.3.1.	Kunnskap, forståelse og enighet.....	94
4.3.2.	Rorty og Habermas.....	96
4.3.3.	Rorty og Gadamer .....	97
5.	AVSLUTNING .....	99
5.1.	Gadamer, Habermas og Rorty .....	99
5.1.1.	$P_K$ : Kunnskap .....	99
5.1.2.	$P_F$ : Forståelse .....	100
5.1.3.	$P_E$ : Enighet .....	101
5.2.	Aristoteles.....	102
5.2.1.	$P_E$ : Enighet .....	102
5.2.2.	$P_F$ : Forståelse .....	104
5.2.3.	$P_K$ : Kunnskap .....	106
5.3.	Problemsituasjon og problemstillinger.....	109
5.3.1.	Oppgavens metode og gang .....	109
5.3.2.	Livssynskunnskap og den pedagogiske situasjon .....	109
5.3.3.	Problemstillinger og problemsituasjon.....	110
	LITTERATUR OG KILDER.....	115

# 1. INNLEDNING

Når staten utøver funksjoner som den påtar seg på oppdragelsens og undervisningens område, skal den respektere foreldrenes rett til å sørge for slik oppdragelse og undervisning i samsvar med deres egen religiøse og filosofiske overbevisning. (Den europeiske menneskerettskonvensjonen av 1950. Tilleggsprotokoll 1, art.2).

Denne oppgavens problemsituasjon – som kommer til å danne grunnlaget for dens problemstillinger – oppstår i den norske *Grunnskolen*. Grunnskolen må – i følge sitatet ovenfor – kunne sies å være den funksjonen den norske Staten ”påtar seg på oppdragelsens og undervisningens område” av barn/elever. Sitatet forteller oss også at Staten må respektere disse barnas foreldres rett til å påse at den utdanningen Grunnskolen gir, må være i samsvar med deres egen ”religiøse og filosofiske overbevisning” – dvs. elevenes foreldres eget *livssyn*.<sup>1</sup> Samtidig er *livssynskunnskap* – det at det undervises om livssyn – en obligatorisk del av norsk grunnskole.<sup>2</sup> Her er vi ved problemet. Den problemsituasjon som det tas utgangspunkt i 1.1. nedenfor, er nettopp en *tenkt* situasjon der foreldrene – dvs. *noen* foreldre, ikke foreldre generelt – opplever at Grunnskolens livssynskunnskap ”går på bekostning av” deres og barnas eget livssyn.

Nedenfor vil denne problemsituasjonen gi oss noen formulerte problemstillinger i 1.1.1. Vi skal deretter, i 1.1.2, se litt nærmere på elever/lærer-forholdet (den pedagogiske situasjon) – hvor i Grunnskolens ”oppdragelse og undervisning” foregår – og dermed også litt om hva som vi kan mene med ’livssyn’ og ’livssynskunnskap’. 1.1.3. gir oss den videre disposisjonen som også presenterer ”metoden” for å løse de formulerte problemstillingene. Denne metoden består (kort fortalt) i å bruke et ”analytisk begrepsapparat” – som i denne oppgaven er tatt fra Aristoteles’ *Den Nikomakiske etikk* - på et utvalgt ”materiale” – som her er tekster av Gadamer, Habermas og Rorty. Det aristoteliske begrepsapparatet gjennomgås i 1.2, mens materialet kort blir presentert 1.3. Oppgavens hoveddel består i å gjennomgå Gadamer-tekst (i 2.), Habermas-tekst (i 3.), og Rorty-tekst (i 4.) – i lys av det analytiske begrepsapparatet og i lys av hverandre – med de formulerte problemstillingene hele tiden for øye. Planen er videre å

---

<sup>1</sup> Jeg operer med en forholdsvis vidt begrep om ’livssyn’, noe a la den europeiske menneskerettskonvensjonens ’religiøse og filosofiske overbevisning’. Å definere dette litt vanskelige begrepet ligger utfordring for denne oppgavens ”oppdrag”, men det kommer til å taes opp i 1.1.2. nedenfor.

<sup>2</sup> ’Livssynskunnskap’ blir også tatt opp i 1.1.2. Foreløpig kan vi merke oss at det ikke begrenser seg til det norske KRL-faget. Livssyn – generelt forstått – kan dukke opp i de fleste fag.

oppsummere noen av funnene fra hoveddelen (2, 3, og 4.) i en avslutning i 5, for å til slutt kunne forsøke svare på oppgavens hovedproblemstilling.

## 1.1. Problemstilling med utgangspunkt i en problemsituasjon

Denne oppgaven omhandler altså – på det generelle plan – forholdet mellom (A) det at det undervises *om* livssyn i grunnskolen – det som her kalles livssynskunnskap – og (B) foreldrenes rett til å sørge for at den utdanningen Grunnskolen tilbyr, er i samsvar med deres eget livssyn. Den tenkte problemsituasjonen som denne oppgaven tar sine problemstillinger fra, er nettopp en situasjon der foreldre opplever at (A) går ut over (B), eller går på bekostning av (B).

### 1.1.1. Problemstillinger: En tenkt problemsituasjon

Vi kan begynne med å tenke oss at det finnes foreldre som ikke ønsker at barna deres skal ha livssynskunnskap på skolen. De ønsker m.a.o. ikke at deres barn skal lære *om* livssyn som ikke er i samsvar med deres eget livssyn. Videre kan vi tenke oss at grunnen til denne ”motstanden” ligger i disse foreldrenes frykt eller bekymring for at elevenes (1) ’kunnskap om’, og (2) ’forståelse av’ disse livssynene, skal føre til – eller kanskje til og med er det samme som – at de (3) ’gir sin tilslutning til’ eller ’blir enige med/i’ disse. Ett mulig ”svar” *til* disse foreldrene – og dermed også en apologi *for* livssynskunnskap – vil kunne være at deres frykt for barnas ’enighet’ eller ’tilslutning’ – som i seg selv er reell nok – bygger på en *feilaktig sammenblanding* av de *vesensforskjellige* erkjennelsestilstandene (1) kunnskap, (2) forståelse og (3) enighet. En lærer kan for eksempel prøve å berolige foreldrene med følgende: ”Det at barnet deres kjenner til, kan noe om eller forstår et fremmed livssyn, er på ingen måte det samme som at hun/han blir enige med dette livssynet”. Dette bringer oss nærmere den endelige formuleringen av denne oppgavens problemstillinger. Den overnevnte apologien *for* livssynskunnskapen – og *mot* foreldrenes frykt – forutsetter nemlig at følgende påstand (**P**) er sann: ”**De tre fenomenene eller erkjennelsestilstandene (1) kunnskap, (2) forståelse og (3) enighet, er vesensforskjellige**”.

Det er denne påstanden (**P**) vi i denne oppgaven ute etter å fastsette sannhetsverdien av. Det forutsettes også at i den grad (**P**) er sann, er foreldrenes frykt uberettiget og lærerens



beroligelse berettiget. Og motsatt: I den grad (**P**) er usann, er foreldrenes frykt berettiget og lærens beroligelse uberettiget. Ut fra dette formuleres en hovedproblemstilling ( $P_{KFE}$ ), som igjen kan deles opp i tre del- eller under-problemstillinger:

*$P_{KFE}$ : "Hva er forskjellene og likhetene mellom fenomenene eller erkjennelsestilstandene (1) kunnskap, (2) forståelse og (3) enighet?"*

*$P_{KF}$ : "Hva er forskjellene og likhetene mellom kunnskap og forståelse?"*

*$P_{FE}$ : "Hva er forskjellene og likhetene mellom forståelse og enighet?"*

*$P_{EK}$ : "Hva er forskjellene og likhetene mellom enighet og kunnskap?"*

Bak eller under disse problemstillingene ligger tre mer grunnleggende spørsmål:

*$P_K$ : "Hva er kunnskap?"*

*$P_F$ : "Hva er forståelse?"*

*$P_E$ : "Hva er enighet?"*

Det er disse tre spørsmålene oppgaven først og fremst vil ta for seg. Svarene på disse, vil danne grunnlag for besvarelsen av  $P_{KF}$ ,  $P_{FE}$  og  $P_{EK}$  (og derfor også  $P_{KFE}$ ), som igjen er utgangspunktet for å fastsette sannhetsverdien av (**P**). Men før vi setter i gang med "rent filosofiske" spørsmål direkte knyttet til kunnskap, forståelse og enighet, vil jeg sette problemstillingen – som tar utgangspunkt i en mer konkret "skolehverdagssammenheng" – inn i en *generell* pedagogisk sammenheng.

### **1.1.2. Den pedagogiske situasjon og 'livssynskunnskap'**

Det finnes (heldigvis) mange måter å tenke (om) *pedagogikk* på. Undertegnede tenker at den omhandler *den pedagogiske situasjon*. Derfor gjør sånne som meg det lurt i å finne ut *hva* den pedagogiske situasjon *er*.<sup>3</sup> Nedenfor skal det gjøres nærmere rede for (hva jeg mener med) den pedagogiske situasjon, ved å se på tre aspekter ved den. De to første er "abstrakte", der det siste aspektet tilsvarer "den virkelige" skolehverdagen – dvs. det reelle klasserommet. Dette siste aspektet vil – i tillegg til å klargjøre den pedagogiske situasjon, innenfor hvilken

---

<sup>3</sup> For eksempel for å finne ut hva (det tysk-skandinaviske/ greske) *pedagogikk* er, til forskjell fra (det anlogo-amerikanske/ latinske) *education*.

denne oppgavens 'kunnskap', 'forståelse' og 'enighet' foregår – gjøre oss i stand til å si noe mer om hva som her menes med 'livssyn' og 'livssynskunnskap'.

### *Den pedagogiske situasjon som en mellommenneskelig relasjon*

Den pedagogiske situasjon er en mellommenneskelig situasjon. Poenget med å kalle den mellommenneskelig, er å avgrense den fra situasjoner hvor vi lærer "på egen hånd".<sup>4</sup> Dette er viktig fordi det skiller – for undertegnede vel og merke – pedagogikk fra *education*. Man kan ha en *edukativ* erfaring dersom man på egen hånd, full av nysgjerrighet, handler i sine "objektive" – altså ikke-menneskelige – omgivelser, og gjennom denne "handlingen-i", opplever å lære noe. Skal det finne sted en *pedagogisk erfaring*, må erfaringen – direkte eller indirekte – skje på bakgrunn av, eller i, det som noen ganger kalles et subjekt/subjekt-forhold. Den pedagogiske situasjon er videre en relasjon mellom et menneske som er mer kompetent (læreren) og en som er mindre kompetent (eleven).<sup>5</sup> Ved siden av at denne relasjonen (1) er et subjekt/subjekt-forhold – som betyr at situasjonen opphører å være pedagogisk dersom noen av partene "behandles" som objekter – er altså et annet viktig kjennetegn ved den pedagogiske situasjon at den (2) er *asymmetrisk*. Det er den mer kompetente som "har makten" i forholdet. Det kommer bl.a. av at læreren er myndig og at han/hun rett og slett kan mer.<sup>6</sup>

Begge disse forholdene – subjekt/subjekt-forholdet og asymmetrien i det – er viktig at erkjennes *både* av læreren og eleven(e). Det er altså her snakk om en *normativ* "definisjon" av pedagogikken. Jeg prøver *ikke* å skrive om pedagogikken på en slik måte at den "dekker alle" lærer/elever-situasjonene ute i den virkelige verden. Hvis det for eksempel i et klasserom er slik at ikke elevene erkjenner asymmetrien i forholdet mellom dem og læreren – m.a.o. hvis de ikke "respekterer" lærere eller ser på henne/han som en autoritet – så er det noe som er galt. Situasjonen er ikke pedagogisk, slik den burde være. Dette tror jeg de aller fleste kan si seg enige i. Siden denne oppgaven ikke først og fremst omhandler slike "eksistensielle" aspekter ved den pedagogiske situasjon som her nevnes, vil oppgaven gå videre på et annet

---

<sup>4</sup> Poenget er altså *ikke* først og fremst å ekskludere de situasjonene som foregår mellom dyr og mennesker.

<sup>5</sup> Dette er en forenkling. Selvfølgelig kan forholdet gjelde både flere lærere og – slik oftest er tilfelle – flere elever.

<sup>6</sup> I denne makten ligger det direkte ansvaret som ikke består i å måtte "svare overfor" foreldrene. Dette kjenner læreren eller pedagogen "på kroppen" fordi hun/han har makten over et annet menneske – eller heller: andre foreldres barn.

abstrakt aspekt ved den pedagogiske situasjon, nemlig forholdet mellom (mellom-menneskelig) relasjon og (den enkelte menneskets) erkjennelse.

### *Den pedagogiske situasjon som en kommunikativ situasjon*

Dette aspektet ved den pedagogiske situasjon er det som denne oppgaven først og fremst handler om. Det er også det som er vanskeligst å skrive om. Det er noe ”mystisk” som skjer når relasjonen mellom lærer og elever, fører til at elevene ’erkjenner’ eller ’forandrer sitt forhold til verden’.<sup>7</sup> Nettopp fordi oppgaven i sin helhet omhandler dette, vil det ikke skrives så mye mer om dette nå. To forhold må dog nevnes. Det første er at dette ”mystiske” kan ha mange navn, som igjen kanskje representerer forskjellige aspekter ved det. Disse kan for eksempel være ’læring’, ’intersubjektivitet’ eller kanskje til og med ’dannelse’.<sup>8</sup> For det andre ønsker jeg å avgrense *hva* relasjonen lærer/elever *innebærer* i denne oppgaven. Da oppgaven tar for seg livssynskunnskap vil jeg begrense meg til *språklig relasjon*. Jeg vil m.a.o. ikke ta for meg problemer rundt det at elever må delta i religiøse aktiviteter eller lignende.<sup>9</sup> Denne oppgaven tar forholdet mellom – på den ene side – det at læreren står og *sier noe til* eller *samtaler med* elevene, og – på den andre side – det at elevene ’erkjenner’. Det handler altså her om (det ”mystiske”) forholdet mellom språk og erkjennelse. Ut fra denne avgrensningen kan vi gå over på det tredje aspektet ved den pedagogiske situasjon: det faktiske klasserom:

### *Den ”reelle” pedagogiske situasjon: livssyn og livssynskunnskap*

De klasseromssituasjonene oppgaven tar for seg er altså de situasjoner hvor lærer og elever taler til hverandre. Disse samtalerne avgrenses videre ved at de består av *påstander*. Påstander kan vi tenke som språklige uttrykk som kan være *sanne eller usanne* – dvs. de er språklige uttrykk som har *sannhetsverdi*.<sup>10</sup> Nedenfor vil det gjøres rede for en – litt for enkel og langt i fra uproblematisk, vil kanskje noen hevde – distinksjon mellom to typer påstander.<sup>11</sup> Dette

---

<sup>7</sup> Hvordan skal vi ”avmystifisere” dette, eller bør vi i det hele tatt gjøre det?

<sup>8</sup> Det er også i dette landskap at kunnskap, forståelse og enighet, befinner seg.

<sup>9</sup> Dette er i seg selv viktige problemer med dagens KRL-fag.

<sup>10</sup> ’Påstander’ er egentlig ’det som uttrykkes av indikative (fremsettende) setninger’ som for eksempel ”Ibsen skrev *Peer Gynt*”. Påstander er m.a.o. ord det elevene fatter ved å forstå slike setninger. Se Lübcke 1996: 458-9. Når vi kommer til Habermas (i 3.), vil begrepet ’påstander’ få en litt annen formulering, nemlig ’proposisjonelle ytringer satt inn i en intersubjektiv sammenheng’.

<sup>11</sup> Se for eksempel Barrow og Woods 2000: 71-73. Denne todelingen tilslører etter undertegnede mening skillet mellom ”dialogiske” vitenskapers (eks. fysikk), og ”monologiske” vitenskapers (eks. matematikk) påstander. Men i forhold til skillet mellom ”livssyn” og ”ikke-livssyn” kan den fungere for vårt formål.

skillet kan hjelpe leseren å gripe hva som menes med livssyn og livssynskunnskap i denne oppgaven.

Den første type påstander (*påstander*<sup>1</sup>) utgjøres av påstander det – *de facto* eller i prinsippet – er mulig å avgjøre sannhetsverdien av. Dvs. at det er mulig å avgjøre om påstandene er sanne eller usanne. Noen ville kalle disse verifiserbare/falsifiserbare påstander. Eksempler på slike kan være: ”Metall utvider seg når det oppvarmes”, ”Ibsen skrev *Peer Gynt*”, eller ”Det finnes en planet som er laget av grønn ost”. Slike påstander er ofte ukontroversielle, selv om det eksisterer forskjellige meninger angående fastsettelsen av deres sannhetsverdi. Det blir fort litt mer bråk når det er snakk om påstander som ikke lar seg falsifisere eller verifisere.

Disse påstandene (*påstander*<sup>2</sup>) finnes det altså ingen måte å finne ut om er sanne eller usanne – utenom at ”den eller de som tror på dem” *vet* at de er sanne, kan vi legge til. Det er altså *ikke* snakk om usanne påstander. Snarere tvert imot. For de som tror på dem, kan de være *de sanneste* påstander. Eksempler kan på slike er ”Gud skapte mennesket i sitt bilde”, ”Gud eksisterer ikke”, ”Gud eksisterer”, ”Alle mennesker bør være frie”, ”Alle mennesker er frie”, ”Kulturell forandring forutsetter endrede produksjonsforhold”, ”Vitenskapen er den eneste måten å forstå verden på”, eller ”Drømmetydning er kongeveien til det ubevisste”. Disse påstandene (*påstander*<sup>2</sup>) er kontroversielle, i motsetning til *påstander*<sup>1</sup>.<sup>12</sup> *Påstander*<sup>2</sup> forteller oss også mye mer enn *påstander*<sup>1</sup> om det ”livssynet” personer som kommer med dem har – forutsatt at disse personene er oppriktige. Man kan tenke seg til, at en person som *påstår*<sup>2</sup> ”Gud eksistere ikke”, er ateist. Man kan selvfølgelig ta feil, men *påstanden*<sup>2</sup> gir oss ”noe å gå på”. Hadde samme person kommet med *påstanden*<sup>1</sup> ”Ibsen skrev *Peer Gynt*”, ville vår gjetning av denne personens livssyn vært like (lite) velbegrunnet, som dersom personen ikke hadde sagt noe i det hele tatt. *Påstander*<sup>1</sup> gir oss altså ingenting å gå på når det gjelder å ”fastlå” livssynet til dem som kommer med dem.

På denne måten knyttes ’livssyn’ til ikke-falsifiserbare og/eller ikke-verifiserbare påstander i denne oppgaven. Med ’livssyn’ menes her derfor slikt som ’1) de ”doktrinelle” eller ”dogmatiske” eller ”læremessige” sidene ved religioner som for eksempel jødedom, kristendom, islam, eller de hinduiske religioner og buddhismen, i tillegg til 2) andre typer

---

<sup>12</sup> Undertegnede er klar over at skillet *påstander*<sup>1</sup>/*påstander*<sup>2</sup> (ikke-kontroversielle/kontroversielle påstander) er veldig kategorisk (og litt uklart). Jeg er dog ikke ute etter en begrepsmessig avklaring angående dette. Jeg er ute etter noen begreper jeg kan ”bruke” for å si noe om livssyn/livssynskunnskap.

”doktriner” eller ”ideologier” eller ”ismer” som ateisme, positivisme eller scientisme, pragmatisme, marxisme, liberalisme, konservatisme eller kommunitarisme’. Videre menes det med ’livssynskunnskap’ her ’det som læreren uttrykker når hun/han, overfor elevene ”oversetter” *påstander*<sup>2</sup> til *påstander*<sup>1</sup>. Når for eksempel læreren omgjør *påstanden*<sup>2</sup>: ”Gud eksisterer ikke”, til *påstanden*<sup>1</sup>: ”Mange livssynshumanister mener at Gud ikke eksisterer”, uttrykker hun/han livssynskunnskap. På den måte skiller livssynskunnskap seg – i alle fall i den betydningen det har i denne oppgaven – både fra ”forkynning” eller ”indoktrinering” og fra annen type ”ren” kunnskap. Den skiller seg fra indoktrinering og ”forkynning” ved at den består av *påstander*<sup>1</sup>, der ”forkynning” består av *påstander*<sup>2</sup>. Ved livssynskunnskap er det (skal det være) mulig, i prinsippet, å fastsette sannhetsverdien til *alle* påstandene læreren kommer med. Det *er* for eksempel mulig å finne ut om påstanden ”Marxister mener kulturell forandring forutsetter endrede produksjonsforhold” er sann eller usann. Man kan rett og slett spørre (de som ser på seg selv som) marxister hva de mener om saken. Livssynskunnskap består derfor at *påstander*<sup>1</sup> som ”For de kristne...”, ”Humanister mener at...” eller ”Buddhister tror...” osv. I denne oppgaven vil påstanden ***L<sub>P</sub>*: ”Mange livssynshumanister mener at det ikke finnes noen gud”** fungere som eksempel. Livssynskunnskapen skiller seg fra annen type kunnskap ved at den består av *påstander*<sup>1</sup> som – i motsetning til denne type kunnskap – omhandler *påstander*<sup>2</sup>. Sagt på en enkel måte: Livssynskunnskap er *påstander*<sup>1</sup> om *påstander*<sup>2</sup>.

*Prima facie* kan denne distinksjonen (mellom *påstander*<sup>1</sup> og *påstander*<sup>2</sup>) se ut til å unødvendiggjøre denne oppgavens problemstilling. Det kan altså virke likegyldig om eleven (1) ’kan eller vet’, (2) ’forstår’, eller (3) ’er enig i’ en påstand, så lenge påstanden er en *påstand*<sup>1</sup>. Om ateistens sønn vet, forstår eller er enig i ”De kristne tror at Gud eksisterer”, så byr ikke det på problemer for ateisten. Men foreldrenes ”frykt” ovenfor i innledningen, som dannet utgangspunktet for problemstillingen, handlet om at deres barns (1) ’kunnskap om’, og (2) ’forståelse av’ andre religioner og livssyn – som det må innrømmes *er* en følge av *påstander*<sup>1</sup> – skulle føre til at barna (3) ’ga sin tilslutning til’ disse religionene eller livssynene som helhet. Deres frykt var at barna skulle ”komme for nærme” den fremmede religionen, eller kjenne den så godt at de ”konverterte” eller betvilte eget livssyn – ikke at barna sa seg enige i hver og en av alle de verifiserbare/falsifiserbare påstandene som læreren kom med – spredt rundt på forskjellige skoletimer – om religionen. Dette gjør at det fortsatt er verdt å prøve å fastsette sannhetsverdien til påstand (**P**): ”De tre fenomenene eller erkjennelsestilstandene (1) kunnskap, (2) forståelse og (3) enighet, *er* vesensforskjellige”

gjennom hovedproblemstilling  $P_{KFE}$ . Nedenfor i 1.1.3. vil det presenteres en plan eller ”metode” for hvordan dette vil bli forsøkt gjort. Denne ”planen” tilsvarer den videre disposisjonen av oppgaven.

### 1.1.3. Metode og videre disposisjon

Oppgaven videre vil først i 1.2. presentere et *teoretisk rammeverk* – rundt begrepene kunnskap, forståelse og enighet – som tar utgangspunkt i Aristoteles. Dette analytiske redskapet skal anvendes på et *materiale* bestående av tekster av H-G. Gadamer, J. Habermas og R. Rorty. Disse tenkerne introduseres i 1.3. Oppgavens hoveddel vil først og fremst prøve å besvare  $P_K$ ,  $P_F$  og  $P_E$ . Denne besvarelsen består nettopp i å lese tekstene som utgjør materialet, i lys av *det aristoteliske rammeverket*, samt *den pedagogiske situasjon* som akkurat ble gjennomgått. Gadamer er først ut (2.), fulgt av Habermas i 3. Oppgavens hoveddel avsluttes (i 4.) med en gjennomgang av noen av Rortys tekster. Slik sett er denne oppgavens metode for å besvare  $P_{KFE}$ , å skille mellom et teoretisk rammeverk (Aristoteles), og et materiale dette rammeverket skal anvendes på (Gadamer, Habermas og Rorty). Oppgavens hoveddel består derfor av en triangulering mellom 1) problemstilling/pedagogisk situasjon, 2) teoretisk rammeverk, og 3) materiale. Avslutningen (5.) begynner med å oppsummere likhetene og forskjellene mellom Gadamer, Habermas og Rorty, med hovedvekt på  $P_K$ ,  $P_F$  og  $P_E$  (5.1.). I 5.2. blir  $P_{KF}$ ,  $P_{FE}$  og  $P_{EK}$  behandlet gjennom et gjensyn med Aristoteles. Oppgaven ender i 5.3. tilbake der den begynte med problemet i denne innledningens problemsituasjon. M.a.o. vil  $P_{KFE}$  bli forsøkt besvart, slik at sannhetsverdien til ( $P$ ) kan fastsettes. Denne fastsettelsen vil igjen danne utgangspunkt for å kunne si noe om foreldrenes bekymring angående barnas ’tilslutning’ er berettiget eller ikke.

## 1.2. Kunnskap, forståelse og enighet hos Aristoteles

I denne delen vil jeg se på noen aristoteliske begreper som kan tilsvare de vi bruker når vi snakker om ’kunnskap’, ’forståelse’ og ’enighet’. Således kan denne delen fungere som en første forsøk på å besvare  $P_K$ ,  $P_F$  og  $P_E$ . Jeg vil i hovedsak benytte meg av Aristoteles’ *Nikomakiske etikk* (heretter *NE*), hvor ”lykke” (*eudaimonia*) er et sentralt begrep. *Eudaimonia* er noe annet enn det vi ”moderne” mennesker kaller lykke. Der vår lykke viser til en subjektiv tilstand, er *eudaimonia* mer objektiv. Den kan observeres ”utenfra”, og viser til både det å

gjøre det godt og å ha det godt. Det å ha det godt forutsetter nemlig hos Aristoteles å gjøre det godt. En er lykkelig fordi en virker på sitt beste – dvs. man virkeliggjør sin form i størst mulig grad. Denne fortrefelighet i tanke og handling er det Aristoteles man kaller dyd (*arete*). I *NE* redegjøres både praktiske og intellektuelle (*dianoetiske*) dyder. Siden det er blant de dianoetiske dydene vi finner begrepene vi skal bruke, vil disse nærmere gjøres rede for.

Den delen av sjelen som har *logos*,<sup>13</sup> deler Aristoteles inn i to. Den består av 1) én del ved hvis hjelp vi betrakter den slags ting hvis utgangspunkter (*archai*) ikke kan forholde seg annerledes, og 2) én del ved hvis hjelp vi betrakter den slags ting hvis utgangspunkter som kan forholde seg annerledes (1139a7-9). Disse er henholdsvis 1) den vitende delen (*epistemonikon*) og 2) den beregnende delen (*logistikon*). ”Vi bør derfor finne ut hva som er den beste tilstand [*hexis*] for hver av dem, for denne er dyden [*arete*] for hver av dem” (1139a15-17) sier Aristoteles. De dianoetiske dydene er altså ”den beste tilstand” til henholdsvis sjelens vitende og beregnende del – eller sagt på en annen måte: Disse *aretai* er *dianoetikai*, fordi de er den beste tilstand til *dianoia* (tanke). Etter denne inndeling begynner Aristoteles undersøkelsen av de fem holdninger eller tilstander (*hexeis*) sjelen oppnår sannhet (*aletheia*) med, gjennom bekreftelse eller benektelse: 1) *techne* – kunnen eller ”teknisk erkjennelse”, 2) *episteme* – viten, vitenskap eller ’vitenskapelig erkjennelse’, 3) *phronesis* – klokskap eller forsiktighet, 4) *sophia* – visdom, og 5) *nous* – forstand eller intuisjon (1139b14-18). Videre i denne oppgaven vil disse holdninger benevnes 1) kunnen, 2) viten, 3) klokskap, 4) visdom og 5) forstand.<sup>14</sup> Det er, som nevnt ovenfor, bl.a. blant de dianoetiske dydene vi finner begrepene Aristoteles benytter seg av som kan ligne våre begreper om ’kunnskap’, ’forståelse’ og ’enighet’. Derfor vil alle de fem overnevnte *hexeis* – i tillegg til andre begreper – benyttes nedenfor.

### 1.2.1. Viten, klokskap og kunnen

Klokskap og kunnen på den ene side, skiller seg fra viten på den annen. Viten omhandler det som ikke kunne vært annerledes, mens kunnen og klokskap omhandler det som kan være annerledes. Videre skiller klokskapen seg fra kunnen, da den er en aktivitet som har målet i

---

<sup>13</sup> *Logos* kan tenkes som ’språk’, ’tanke som språk’, ’begrep’ eller ’fornuft’ i motsetning til forstand. Se om *nous* (forstand) nedenfor.

<sup>14</sup> Aristoteles nevner også eksempler på dianoetiske (og moralske) dyder i 1103a5-6: ”Visdom og intelligens [*sunesis*] og klokskap er intellektuelle [dyder], gavmildhet og besindighet [er] moralske [dyder]”. Dermed kan vi utvide listen med 6) *sunesis* som jeg – i motsetning til Rabbås 1999 - oversetter ’forståelse’.

seg selv, der kunnen har målet utenfor deg selv. Klokskap viser seg i praksis (*praxis*) og kunnen i frembringelse (*poiesis*).

### Viten (*episteme*)

'Viten' er 'oppfatning (*hupolepsis*) om det allmenne og det som er med nødvendighet' (1140b31). Den er altså oppfatning angående forhold som er evige og uforanderlige. Videre finnes det visse utgangspunkter (*arche*) for bevisføring og også for all viten – dette fordi viten innebærer begrunnet redegjørelse (*logos*) (1140b32-34). Oppfatningen skal altså være begrunnet i form av bevis ut fra grunnleggende utgangspunkter eller årsaker. 'Episteme' er derfor 'en bevisorientert holdning (*hexis*)' (1139b32). Den som har viten – altså læreren – forklarer elevene 1) virkeligheten korrekt samt 2) hvorfor den er som den er (Rabbås 1999: 226). Viten er knyttet sammen med de to andre holdningene i *epistemonikon* (sjelens vitende del): visdom (*sophia*) og forstand (*nous*). Visdommen kombinerer viten med forstand (1141a19-20). Forstanden – som det skal redegjøres for i 1.2.3. – kan foreløpig tenkes som lærerens og elevenes evne til å fatte utgangspunktene for viten og/eller klokskapen (Rabbås 1999: 229).<sup>15</sup> Utøvelsen eller virkeliggjøringen av visdommen skjer gjennom "betraktning" (*theoria*). Denne betraktningen tar for seg de deler av virkeligheten som er upraktiske (jf. klokskap) og uproductive (jf. kunnen) – dvs. forhold som er evige og uforanderlige. Dette er kunnskap for kunnskapens skyld. Visdommen er uavhengig av bestemte mål som skal oppnåes (Rabbås 1999: 233). Dét er verken klokskap eller kunnen, men de forholder seg forskjellig til disse målene.

### Klokskap (*phronesis*)

Aristoteles ser 'klokskap' som en 'handlingsorientert holdning (*hexis*), med et sant begrep (*logos*) om de menneskelige goder' (1040b21). Den kan tenkes som en innstilling som gjør det mulig å overveie hva som er godt eller ondt for mennesket – ikke i seg selv, men i verden slik den er, ei heller i sin alminnelighet, men i den ene eller andre situasjon – og gjennom en slik overveielse handle vel (Comte-Sponville 1997: 42).<sup>16</sup> Der visdommen utøves gjennom

---

<sup>15</sup> *Nous* må ikke forveksles med *logos*, som begge ofte blir oversatt med fornuft. *Logos* er bl.a. a) språk og b) tanke i form av begrep ("indre språk"), der *nous* tilsvarer en slags ikke-sanselig persepsjon.

<sup>16</sup> Forsiktighet (*prudentia*, latinernes oversettelse av *phronesis*) kan denne dyden også kalles da den i tillegg til å innebære hva læreren må unngå å gjøre (som er den moderne betydning) også innebærer hva hun/han må se til å gjøre. Se Comte-Sponville 1997: 45-46.



betraktning (*theoria*), utøves klokskapen gjennom overveielse (*bouleusis*).<sup>17</sup> Denne overveielser er selvfølgelig – siden *phronesis* er en dyd – veloverveielse.<sup>18</sup> I overveielser – den som er uavhengig om den er veloverveid eller ikke – kan læreren ta feil enten om det allmenne eller om enkelttilfeller der hun/han i *theoria* kun kan ta feil om det allmenne. Kunnskap om enkelttilfeller får man gjennom erfaring, og det er derfor bare lærerne – og ikke elvene – kan være kloke (1141b14-18), mens det selvfølgelig kan finnes mange lærere som ikke er kloke. Overveielser er en intellektuell prosess hvor den kloke læreren – *ho phronimos* – kommer frem til en beslutning (*prohairesis*) ved gjennomtenkning av hva målene er, hvilke alternativer som foreligger og hva disse vil innebære. Læreren overveier ikke om målet (*telos*), men bare det som bidrar til målet (Rabbås 1999: 224). Beslutningen fører til vel utført handling (*eupraxia*) – altså det å gjøre det godt. Handling (*praxis*) – i Aristotelisk forstand – er en aktivitet som har målet *i seg selv*. Den utgjør den beste utøvelse av menneskets (lærerens) funksjon (Rabbås 1999: 231). Slik skiller den seg fra kunnen, som er en aktivitet med målet *utenfor seg selv*.

### *Kunnen (techne)*

Kunnen viser seg i frembringelse (*poiesis*) der klokskap viser seg i (vel utført) handling.<sup>19</sup> Frembringelsen er en aktivitet som har målet (*telos*) utenfor seg selv. Målet er gitt på forhånd, og frembringelsen har kun verdi som et mer eller mindre egnet middel til å nå målet – eller å ferdigstille ”produktet” – der klokskapens mål ligger i utførelsen. Frembringelse (*poiesis*) – i motsetning til vel utført handling (*eupraxia*) – ses ikke på som virkeliggjøringen av elevenes og lærerens vesen (Rabbås 1999: 231 og 232). Aristoteles mener at det finnes fortreffelighet (dyd) i kunnen og ikke i klokskap. Dette fordi klokskap er dyd i seg selv, den opptrer ikke i grader (1140b22). Kunnen kan vise seg i både gode og dårlige ”produkter”. Dårlig utført frembringelse kalles ukyndighet. ’Ukyndighet’ er ’en produktiv holdning med et feilaktig

---

<sup>17</sup> Overveielse er ikke viten, da man ikke overveier om det man vet, den er ikke dyktighet til å gjette eller snarrådighet da det å overveie tar tid. Overveielse er heller ingen antagelse (*doxa*), fordi antagelsen allerede er en slags påstand, mens overveielse er undersøkelse og beregning (1142a 35-1142b1). Dog danner klokskapen antagelser (1140b27). Overveielse er riktighet i tenkning.

<sup>18</sup> Overveielser uten hensyn til mål kaller Aristoteles kløkt (*deinotes*). Er målet slett er overveielser utøvelse av sluhet. Er målet edelt er overveielser utøvelsen av klokskap som igjen viser i godt utført handling. (1144a24-b21).

<sup>19</sup> *Poesis* kan også oversettes ’produksjon’.

begrep'. Motsatt er 'kunnen' en 'viss produktiv holdning med et sant begrep' (1140a21-23). Slik sett er kunnen dydig *kun* der den vises i vel utført frembringelse.<sup>20</sup>

Fra det som er skrevet ovenfor vet vi nå at 1) viten er en *bevisorientert holdning* angående forhold som er evige og uforanderlige, 2) klokskap er en *handlingsorientert holdning* med et sant begrep om de menneskelige goder, og 3) kunnen en viss *produktiv holdning* med et sant begrep. Videre vet vi 4) at kunnen og klokskap angår – i motsetning til viten – det som kan være annerledes, og 5) at klokskap er en aktivitet som – i motsetning til kunnen – har målet i seg selv.

Ut fra oppgavens problemstilling er det først og fremst kunnskap som viten vi er ute etter å se i forhold til forståelse og enighet. Dette fordi 1) vi tar for oss de klasseromssituasjonene hvor lærer og elever taler til hverandre, og 2) læreren – angående viten – *forklarer* elevene virkeligheten. Læreren kommer altså med *påstander* som eleven må forholde seg til. Allikevel må nok Aristoteles' *episteme* modereres noe da den angår forhold som er "evige og uforanderlige". Uten å gi noen nærmere begrunnelse, forstår denne oppgaven derfor 'viten' som 'en bevisorientert holdning angående forhold'. Oppgaven vil altså – aristotelisk forstand – *ikke* ta for seg den handlingen (*praxis*) og den frembringelsen eller produksjonen (*poiesis*) som foregår i klasserommet. Vi skal nedenfor se at viten, klokskap, og kunnen, virker til å ha en ting til felles: de later ikke til å være noe vi mennesker har naturlig. Dette skiller dem fra forstand, forståelse og innlevelse, som nedenfor presenteres som aristoteliske "ekvivalenter" til *forståelse*.

### 1.2.2. Forstand, forståelse og innlevelse

Derfor later også disse holdninger til å være naturlige – ingen er vis i følge naturen, men [1] innlevelse, [2] forståelse og [3] forstand kan man ha naturlig" (1143b6-7).<sup>21</sup>

---

<sup>20</sup> Aristoteles mener også at når det gjelder kunnen, så er den som feiler med vilje å foretrekke, mens det forholder seg omvendt med klokskapen (1140b24). Her kan en se for seg en lærer (av kunnen) som bevisst gjør en (teknisk) feil for å teste eller bevisstgjøre eleven. Den kloke læreren ville derimot aldri være urettferdig mot elevene for å lære dem viktigheten av rettferdighet. Den kloke læreren, og den dydige læreren generelt, ville aldri kunne gå imot dydens vane.

<sup>21</sup> Her må leseren gjøres oppmerksom på at Rabbås (1999) oversetter *gnome* med forståelse, *sunesis* med forstand, og *nous* med fornuft.

Disse naturlige (*phusikos*) holdningene – innlevelse (*gnome*), forståelse (*sunesis*) og forstand (*nous*) – vil nå gjennomgås i omvendt rekkefølge.

### Forstand (*nous*)

Forstanden avgrenses fra persepsjon (*aisthesis*) og streben (*orexis*) og er derfor en form for tenkning. (1139a19). Den er både utgangspunkt og endepunkt for vår intellektuelle aktivitet. Den er *sjelens øye*; og det den ser – være seg argumentets første prinsipper eller hver enkelt oppfattelse – ”kan aldri være/ta feil”.<sup>22</sup> Forstanden er for tanken det persepsjonen (*aisthesis*) er for sansekunnskapen, da dets objekt ikke er perseptive ting (*to aistheton*), men de tenkbare ting (*to noeton*). *Nous* er med andre ord den direkte, umiddelbare, konstante og intuitive intellektuelle erkjennelse vi har om virkeligheten mens vår bevissthet ”vandrer rundt” ved hjelp av *logos* (Di Blasi 2004).<sup>23</sup> Forstanden har både et teoretisk og en praktisk funksjonsområde. Det er sterkt inne både når det gjelder *episteme* (og *sophia*), og når det gjelder *phronesis*. Disse forholdene – både forholdet *nous/episteme* og forholdet *nous/phronesis* – er kompliserte, og skal ikke tas opp her.<sup>24</sup> Det som viktige å få med i denne sammenheng er at forståelse som *nous* er knyttet til metaforen ”å se”. Det neste ordet for ’forståelse’ hos Aristoteles – *sunesis* – kan etymologisk knyttes seg til det ”å sette noe sammen”.<sup>25</sup>

### Forståelse (*sunesis*)

Aristoteles fastslår at forståelse dreier seg om det samme som klokskapen, men at den ikke det samme som klokskapen (1143a7-9). Dette fordi ”klokskapen er bestemmende siden dens mål er hva man bør gjøre eller ikke bør gjøre, mens forståelse bare er bedømmende” (1143a9-11). Ut fra dette gjelder forståelse (i likhet med klokskap) de ting som kan være annerledes, men den behøver ikke (i motsetning til klokskap) vises i handling. Den er altså ikke handlingsbestemmende, men kun bedømmende. Litt vanskeligere blir det når Aristoteles også

---

<sup>22</sup> Aristoteles’ *Om Sjelen* 430b26–30. Hentet fra Di Blasi 2004.

<sup>23</sup> Slik mener Di Blasi (2004) at *nous* er forskjellig fra, og den konstante opprinnelse til, *dianoia* i dens mer spesifikke betydning(er) av vitende (*epistêmonikos*) og beregnende (*logistikos*) fornuft. Og slik vil alltid *logos*, være seg *epistêmonikos* eller *logistikos*, arbeide med det mål å oppnå et bedre intellektuelt syn (*nous*) på virkeligheten Dette finner han også i Platons underordning av *diánoia* (matematisk kunnskap) i forhold til intuitiv kunnskap (*noêsis*), som bringer mennesket til ideenes verden.

<sup>24</sup> Når det gjelder *nous/phronesis*, se for eksempel Knudsen (1998:113-116) som skiller mellom *nous*’ a) identifiserings-, b) erkjennelses-, og c) søkefunksjon. Når det gjelder *nous/episteme*, se bl.a. DeMoss (2000) som skiller mellom *nous*’ ”deduktive” og ”induktive” funksjon.

<sup>25</sup> Vine's Expository Dictionary of New Testament Words. Internet.

knytter forståelse til viten – dvs. til de ting som er med nødvendighet, og som dermed ikke kan være annerledes. Når vi bruker vår viten – bemerker Aristoteles – kaller vi det å lære (*manthanein*) for å forstå (*sunesis*) (1143a12-13). På samme måte kalles det forståelse (*sunesis*) for Aristoteles, når man bruker sin antagelse (*doxa*) til å bedømme det en annen sier om det klokskapen angår (1143a14-16). Derfor kan en si at forståelse – på samme måte som forstand – både har en teoretisk og en praktisk funksjon. Den praktiske er – gjennom klokskapen – knyttet til sjelens beregnende del, og tilsvarer det å bedømme gjennom antagelser. Den teoretiske funksjonene er – gjennom viten – tilknyttet sjelens vitende del, og den tilsvarer det 'å lære'. Vanskeligere er oversettelsen av Aristoteles' førstnevnte naturlige holdning – *gnome* – som i denne oppgaven tenkes som innlevelse.

### *Gnome (innlevelse)*

«Det såkalte skjønn [*gnome*], med hensyn til hvilket vi kaller noen "medskjønnere" [*eugnomon*] og sier at de har godt skjønn [*sungnome*], er den rette bedømmelse av hva som er rimelig [*epieikes*]» (1143a20-21), sier Aristoteles i Anfinn Stigens språkdrakt. I Råbbås' oversettelse lyder denne setningen: «Den såkalte forståelse [*gnome*], som gjør at vi kaller noen "forståelsesfulle" [*eugnomon*] og sier de har forståelse [*sungnome*], er den rette bedømmelse av hva som er rimelig». Det er altså igjen en slags bedømmelse det er snakk om – men dette i seg selv, gir ingen grunn til å oversette det som 'innlevelse'. Neste setning (1143a21-23) taler dog for en slik oversettelse: "Dette ser en ved at et rimelig menneske sies å skjønne seg på en [*sungnomonikon*], og at rimelighet er å skjønne seg på [*sungnome*] enkelte ting" eller "Et tegn på dette er at en rimelig person fremfor noen synes å ha forståelsesfullhet [*sungnomonikon*], og at rimelighet er å være forståelsesfull [*sungnome*] med hensyn til enkelte ting. Det kan oppfattes som om denne bedømmelsesevnen fordrer at en kan 'sette seg inn i' en sak eller en annen persons situasjon, eller 'sette seg i' en annens sted. En kan også finne støtte i H. Rackhams internettoversettelse, hvor *gnome* benevnes 'consideration' og *sungnome* oversettes 'consideration for others'.

Oppsummerende finner vi tre hovedtyper metaforer for forståelsen. 1) Forstanden knyttes til øyet, som når vi 'ser det' eller 'det går opp et lys' for oss. 2) Forståelsen tenkes som 'det å sette sammen', mens 3) 'innlevelse' som metafor taler for seg selv. Med dette kan vi gå over på den siste erkjennelsestilstanden i våre problemstillinger, enighet.

### 1.2.3. Overenskomst, samstemmighet og likesinn

Når det gjelder enighet finnes det – etter det jeg kjenner til – ingen sammenhengende presentasjon av forskjellige former i *NE*. Men det nevnes flere som kan ligne vårt norske begrep. Jeg har valgt ut tre begreper – eller grupper av begreper – som viser til tre grunnleggende metaforer på 'enighet' eller aspekter ved 'enigheten'. Den første begrepet er 'enighet' i form av 'overenskomst' – altså enighet som en slags kontrakt. Videre følger en gruppe av begreper som viser til det å ha sammenfallende enkeltoppfatninger (*doxa*) – dvs. 'overensstemmelse'. Denne overensstemmelsen manifesterer seg i 'samstemmighet' når disse oppfatningene uttrykkes språklig. Det siste begrepet viser til enighet som det "å tenke/være på helt lik måte" – at man er i samforstand eller er 'likesinnet'.

#### *Diamologia (overenskomst)*

Denne type enighet kan innebære – på den ene side – både det som kalles samstemmighet og likesinn nedenfor, og – på den andre side – det vi vil kalle kompromiss. Aristoteles benytter uttrykket i 1164a34: "Men i de tilfeller hvor det ikke er noen enighet [*diomologia*] om hvilke tjenester som skal ytes...". Det virker til å være noe bindende med denne enigheten, men partene kan ha veldig forskjellige grunner til å "skrive under" eller godta kontrakten (overenskomsten). Som resultat vil jo også et kompromiss være kjennetegnet ved at det (kompromisset) ikke er "førstevalget" til noen av partene. Det er derfor ikke sammenfallende med noen av partenes oppfatninger (*doxa*). Allikevel utelukker ikke *diamologia* enighet verken som samstemmighet eller som likesinn.

#### *Homodoxia (samstemmighet)*

Samstemmighet er en ikke helt korrekt oversettelse av *homodoxia*, som heller kanskje burde oversettes 'ensoppfatning', 'samoppfatning' eller 'likeoppfatning'. Allikevel velger jeg 'samstemmighet' (*sumphonia*) fordi den som begrep er i samme kategori som *homodoxia*. Det er her snakk om overensstemmelse i "det enkelte" – hvor "det enkelte" kan være oppfatninger (*homodoxia*), bedømmelse (*homognomoneo*) eller uttalelse (*sumphonia*). Går vi tilbake til kontrakteksempelen ovenfor vil da resultatet – der det er samstemmighet – ikke kunne være et kompromiss. Dette fordi partenes oppfatning (*doxa*) om hva som er det beste stemmer overens. Allikevel kan de ha *forskjellige grunner* til å "mene likt" om hva som er det beste. Samstemmighet behøver altså ikke innebære *likesinn*.

### *Homonoia (likesinn)*

Denne type enighet innebærer ”overensstemmelse i hele ens tenkesett og livsform” (Rabbås 1999: 255).<sup>26</sup> Det er nok denne type enighet foreldrene frykter mest i problemstillingen ovenfor. Det er altså denne type enighet vi først og fremst må være på vakt ovenfor i forhold til påstanden (**P**). Derfor vil *homonoia* nedenfor gåes nærmere i sømmene. Det vil utdypes – slik Aristoteles presenterer det – uttypes i forhold til to aspekter. Det første er knyttet til graden av bekjentskap mellom ”de som er enige”. Det andre aspektet er knyttet til hva ”de som er enige” kan være enige om. Aristoteles mener likesinn er *mer* enn ’enighet i oppfatninger’ (*homodoxia*), siden *homodoxia* også kan forekomme blant folk som ikke kjenner hverandre (1167a21-24). Likesinn forutsetter derfor kjennskap eller bekjentskap mellom de – og/eller *det* – som ”blir enige”. Det andre aspektet ved *homonoia* gjelder hva en kan være/bli likesinnet om. Likesinn er ikke ’å komme frem til enighet’ eller ’å bedømme likt’ (*homognomonountas*) om *hva som helst*. Enighet om for eksempel himmellegemene – eller astronomi som vi vil si – er ikke *homonoia* siden denne type enighet ikke innebærer noen ”vennskapelig innstilling” (1167a24-26).<sup>27</sup> Men hva kan man da være likesinnet om? For Aristoteles kan man være likesinnet om ”de ting som kan etterstrebnes i handling” (*ta prakta*) (1167a29), og likesinn angår ”det gavnlige og det som bidrar til livet” (1167b4). Dette kan – med moderne øyne – kanskje leses som om *homonoia* gjelder det vi i dag kaller moral eller livssyn, og ikke slik ting som for eksempel astronomi.

For å oppsummere Aristoteles: Vi har da tre versjoner hver av kunnskap (viten, klokskap og kunnen), forståelse (forstand, forståelse og innlevelse) og enighet (overenskomst, samstemmighet og likesinn). Før vi går over fra dette analyseredskapet til materialet, kan det også være formålstjenlig å kort nevne versjoner av disse tre som ikke er gjennomgått. Når det gjelder ’kunnskap’, kommer vi også til å møte den som ’kjennskap’ (jf. det engelske *to know somebody* og *to know something*). Vi kommer også til å møte det ’å forstå’ som det ’å gripe’ eller ’å begripe’. Av andre versjoner av det ’å være enige’ kunne en tenke som det ’å stille seg på samme side som’, ’å ta parti med’ eller ’å være på lag med’. Vi kommer til å komme borti noen av disse andre versjonene i løpet av oppgaven, bl.a. i det ”materialet” vi nå kort vil presentere: tekster av Gadamer, Habermas og Rorty.

---

<sup>26</sup> Rabbås oversetter *homonoia* med ’samforstand’.

<sup>27</sup> Aristoteles likestiller ikke *homonoia* og *philia* (vennskap), men *homonoia* er en forutsetning for *philia*.

### 1.3. Materiale: Gadamer, Habermas og Rorty

I denne delen vil tekststedene som benyttes i hoveddelen, samt deres forfattere, kort presenteres. Det kommer til å bli lagt vekt på at de ulike tenkerne har ulike ”ting de er ute etter”, og at de situasjonene tekstene deres tekster handler om, skiller seg fra denne oppgavens pedagogiske situasjon.

#### 1.3.1. Gadamer

Tyskeren Hans-Georg Gadamer (1900-2002) er med sin *filosofiske hermeneutikk* først og fremst ute etter å finne ut av hva som skjer med oss når vi forstår. Tekstmaterialet denne oppgaven bruker fra Gadamer er tatt fra hans hovedverk *Sannhet og Metode* (heretter *WM*), som utkom første gang i 1960. Dette store og ambisiøse verket består av tre hoveddeler. Første del tar utgangspunkt i kunsterfaringen (-opplevelsen), og ser sannhetsbegrepet i forhold til denne, der del to ”utvider” dette sannhetsbegrepet til også gjelde humaniora. Tredje del tar for seg språkets betydning for den hermeneutiske erfaringen. Tekststedet som nedenfor gjennomgås, er i hovedsak (2.1.3. til og med 2.2.3.) hentet fra den andre delen – fra det kapittelet som gir ”Elementer til en teori om den hermeneutiske erfaring”. 2.1.1. tar utgangspunkt tidligere i del to, og 2.1.2. tar utgangspunkt i den første delen av *WM*.

Det vil ikke her bli gått så mye mer gjennom Gadamers filosofi her i innledningen, da hoveddelen tar for seg tenkingen hans såpass grundig. Det vil derimot bli spandert noen ord på forholdet mellom situasjonene undertegnede opplever Gadamer skriver om – dvs. det ”stedet” der en eventuell kunnskap, forståelse og enighet – og denne oppgavens pedagogiske situasjon. Gadamer er som sagt ute etter å finne ut av hva som skjer med oss mennesker generelt når vi forstår. Slik sett ”dekker” Gadamers situasjon vår pedagogiske, der elevene er de som forstår. Allikevel virker det som om mye av det han behandler i *WM* er situasjoner der en leser forstår en tekst, noe som kan sies å ikke helt ”tilsvare” det at elevene forstår det læreren sier. På den andre side passer Gadamers forståelsessituasjon – og spesielt de tekststedene som nedenfor er tatt med – ganske bra i forhold til vår pedagogiske situasjon. Dette fordi han ser forholdet mellom leseren (den som forstår) og teksten eller teksttradisjonen (som leseren prøver å forstå) som asymmetrisk. Denne likheten med den asymmetriske pedagogiske situasjon gjør Gadamer-teksten velegnet til vårt bruk. Denne

asymmetrien er vanskeligere å finnes hos de to neste tenkerne i materialet, Habermas og Rorty.

### 1.3.2. Habermas

Den yngre tyskeren Jürgen Habermas (1929-) er med sin *teori om kommunikativ rasjonalitet* ("universell" eller formal pragmatikk) først og fremst ute etter å rede veien for en kritisk sosialteori. Hans hovedverk i denne sammenheng (og i det hele tatt) er hans to-bindts *Teorien om Kommunikativ Handling* (1981). Tekststeder fra dette verket blir ikke gjennomgått i denne oppgaven. Teksten som her gjennomgås – *Some Further Clarifications of the Concept of Communicative Rationality* (1996) – er et forsøk fra Habermas' side å klargjøre noe av det som for noen (andre tenkere eller intellektuelle) var litt uklart i dette verket, bla. skillet mellom "konsens i streng forstand" og "forståelse". Det må nevnes at situasjonen Habermas veldig ofte viser til, er en ideell såkalt herredømmefri samtalesituasjon. Samtaleaspektet her passer bra med vår pedagogiske situasjon. Derimot ligger det en *symmetri* mellom samtalepartnerne hos Habermas, som ikke helt stemmer overens med samtalesituasjonen mellom lærer og elever. Dette kan være en fordel for leseren å være klar over, når Habermas-teksten nedenfor "anvendes" på klasserommet. Asymmetrien – som er definerende for den pedagogiske situasjon – er lite ønskelig for Habermas i den ideelle samtalesituasjonen mellom "voksne" han først og fremst ønsker å belyse. Den siste teoretikeren i materialet, Rorty, virker også til å vise til en samtalesituasjon mellom voksne.

### 1.3.3. Rorty

Amerikaneren Richard Rorty (1931-) er, bl.a. men sin *anti-fundamentalistiske ny-pragmatisme* (Rortys "tilnærming" kunne for så vidt fått mange benevnelser), først og fremst ute etter å få oss til å slutte å prøve å gripe eller nå en "uavhengig Virkelighet" – en virkelighet som er tenkt å ligge utenfor eller bortenfor det Rorty ser på som *våre* kontingente, sosiale praksiser. Vi må forstå, mener han, at vi kun står ansvarlige overfor hverandre. Hovedparten av tekststedene denne oppgaven benytter seg av (bl.a. hele 2.2.) er tatt fra Rortys hovedverk *Philosophy and the Mirror of Nature* (1979). I tillegg er det også (i 2.1.) krydres med tekster fra *Objectivity, relativism and truth* (1991) og *Interpretation and overinterpretation* (1992). Dette "oss" eller "vi" som må slutte å jakte på Sannheten (med stor S), virker hos Rorty – i alle fall i de tekststedene som denne oppgaven tar for seg – først og fremst å være



vitenskapsmenn og kvinner, filosofer og andre intellektuelle. Selv om det hos Rorty er snakk om en faktisk *Conversation of Mankind*, og ikke en ideell sådan, ser han som Habermas også ut til å tenke samtalen som symmetrisk. Disse forholdene – dvs. forskjellene mellom de situasjonene materialet tar utgangspunkt og denne oppgavens pedagogiske situasjon – kan det være fordelaktig å være klar over når tekstene nedenfor ”anvendes”.

Før vi går over på oppgavens hoveddel vil det nå kort bli oppsummert hva som er gjort innledningen, samt hva som skal skje videre i teksten. I 1.1. ble oppgavens problemsituasjon og problemstillinger presentert. Disse videre satt i forhold til den pedagogiske situasjon, samt til ’livssyn’ og ’livssynskunnskap’. I 1.2. ble det aristoteliske begrepsapparatet som utgjør denne oppgavens teoretiske rammeverk redegjort, før materialet (Gadamer, Habermas og Rorty) kort ble presentert. Den hoveddelen av oppgaven som nå følger, består av en forholdsvis nøye gjennomgang av materialet. Poenget er å lese det både i forhold til problemsituasjon og – stillinger, samt i forhold til det aristoteliske begrepsapparatet. Gadamer-teksten vi gjennomgår i 2, Habermas i 3, mens Rorty vil være sistemann ut i 4. Oppgavens avslutning er tenkt å fremskride motsatt av Innledningen. Først vil materialet oppsummeres i 5.1, for deretter settes i forhold til Aristoteles i 5.2. Slik kan vi havne tilbake til den problemsituasjon som satte i gang hele oppgaven i 5.3.

## 2. GADAMER

”Forståelse [*Verstehen*] betyr først og fremst med-forståelse [*sich miteinander verstehen*]” (Gadamer 2004:173). Under denne gjennomgangen kommer vi til å komme tilbake til dette poenget igjen og igjen: nemlig at forståelse først og fremst er ”med hverandre”-forståelse. Gadamer-gjennomgangen vil bestå av tre deler: 2.1) en innledende del, 2.2.) en hoveddel med forholdsvis grundig tekstgjennomgang, og 2.3.) en avsluttende del hvor a) funnene i forhold til  $P_K$ ,  $P_F$  og  $P_E$  oppsummeres, Gadamer ses i forhold til det b) det aristoteliske begrepsapparatet og c) Habermas. Gadamer/Habermas sammenligning vil fungere som en overgang til Habermas.

## 2.1. Innledende om Gadamer

Denne innledning vil begynne med en ”jumpstart”, hvor vi i 2.1.1. går rett i gang med Gadamer ”svar” på problemstillingene. Her vil vi også få innarbeidet et – enda ett?! – begrepsapparat som vil lette den videre gjennomgangen av både Gadamer-teksten her og Habermas-teksten (3.). I innledningen vil også se Gadamer i sammenheng med Aristoteles (2.1.2.) og Heidegger (2.1.3.).

### 2.1.1. *Verständnis, Verständigung og Verstehen*

Forståelse [*Verständnis*] er først og fremst enighet [*Einverständnis*]. Således forstår [*verstehen*] mennesker hverandre som regel umiddelbart, eller de kommuniserer [*verständigen sich*] med henblikk på å oppnå enighet [*des Einverständnisses*]. Kommunikasjon [*Verständigung*] er alltid kommunikasjon om noe [*Verständigung über etwas*]. Å forstå hverandre [*sich verstehen*] er å forstå hverandre med henblikk på noe [*Sichverstehen in etwas*]. (ibid: 173)

Det første vi ser av avsnittet er at forståelse er det samme som enighet. I så måte kan en gi Gadamer svar på *P<sub>FE</sub>*: Forståelse og enighet *er det samme*. Imidlertid må denne påstanden moderes noe, og det av to grunner. For det første påstår Gadamer at forståelse *først og fremst* (*zunächst*) er enighet. Han påstår ikke at forståelse *alltid* (*immer*) er enighet, og dermed kan han ikke mene at enighet *er* forståelse. For det andre snakker Gadamer her om – når han viser til det som i avsnittet oversettes med ’forståelse’ – *Verständnis*. Dette er kun ett av tre begreper Gadamer operer med, som kan oversettes med det norske ’forståelse’.

Gjennomgåelsen disse tre begrepene nedenfor vil fungere som Gadamer foreløpige svar på *P<sub>F</sub>*.

#### *Verständnis*

Arne Jørgensen – oversetteren av *WMs* danske oversettelse – tenker *Verständnis* som ”at have forståelse for, at kunne sætte seg ind i: altså psykologisk forståelse som modsætning til ’at komme til forståelse’ (*Verständigung*) eller opnå eighed om en sag.” (ibid: 174). Oppfattet på denne måten tilsvarer *Verständnis* det aristoteliske *gnome*, slik dette tolkes i innledningen ovenfor. *Verständnis* er derfor ’å kunne sette seg inn i en sak, eller hvordan noen har det’. Det er denne innlevelsesevnen Gadamer mener først og fremst er *Einverständnis* (enighet).<sup>28</sup> På

---

<sup>28</sup> *Einverständnis* skal det gjøres mer rede for nedenfor under Habermas i 3. Foreløpig kan en merke seg at *WMs* engelske versjon oversetter det ’agreement’ der den danske oversetter det ’indforståelse’.

samme måte som *Verständnis* kan tilsvare *gnome*, synes også Aristoteles' *sunesis* synes å ha en motpart i det tyske språket og i det Gadamereske begrepsapparat.

### *Verständigung*

*Verständigung* er i avsnittet ovenfor oversatt 'kommunikasjon',<sup>29</sup> men det kunne også vært oversatt 'å oppnå forståelse' eller 'felles forståelse'. Det er altså noe som skal *gjøres felles*. Videre gjøres dette – det som skal gjøres felles – felles ved at *noe settes sammen*. 'Forståelse' er altså 'at noe gjøres felles' eller 'at noe settes sammen' Slik synes *Verständigung* å tilsvare *sunesis*. Men hva er dette *noe* som skal settes sammen? Hva er dette "noe" (*etwas*) i kommunikasjonen "om noe" (*über etwas*), og der vi forstår hverandre med henblikk "på noe" (*in etwas*)? Det kan virke som Gadamer mener dette "noe" er *die Sache* eller saken selv.

I vår problemsituasjon vil *die Sache* være livssynskunnskapen eller faginnholdet i livssynskunnskap. Poenget er at dette ligger "utenfor" både lærer og elever. Det later til å være lærerens og elevenes fellesskap om *die Sache* – altså fellesskap om faginnholdet – Gadamer snakker om, når han snakker om forståelse. Derfor er det ved første øyekast litt underlig at det først og fremst er *Verstehen* – og ikke *Verständigung* – han gjør rede for i *WM*.

### *Verstehen*

'*Verstehen*' kan tenkes som 'å begripe' eller 'å fatte' en sak. Den er intuitiv da mennesker som regel *verstehen* hverandre umiddelbart. Dens umiddelbarhet gjør at den "tilsvarer" Aristoteles' forstand (*nous*), men *Verstehen* er mer knyttet til håndens 'gripen' der *nous* er knyttet til øyets 'beskuelse'. Det er først og fremst *Verstehen* Gadamer ønsker å få klarhet i, selv om han må ty til *Verständnis* (samt *Einverständnis*) og *Verständigung* i denne klargjøringen. Det er også derfor det forutsettes *Verstehen* når det nedenfor skrives forståelse i denne delen av oppgaven.<sup>30</sup>

Gadamer skriver at *Das Verstehen* først blir en særlig oppgave, når det naturlige liv i "enighet om det mente"<sup>31</sup> forstyrres – dvs. når lærer og elever ikke lenger sikter til "samme sak"<sup>32</sup> (ibid 173). Med dette kan Gadamer mene at elevene først blir bevisst på forståelsen – at den ikke lenger "går automatisk" – når de opplever at de og læreren ikke lenger snakker om

<sup>29</sup> Lægneid og Skorgen 2001: 162 oversetter *Verständigung* 'meddelelse', 'underretning', 'kommunikasjon'.

<sup>30</sup> Det vil m.a.o. tydeliggjøres dersom "forståelse" oversetter noe annet enn *Verstehen*.

<sup>31</sup> *Mitmeinen des Gemeinten*

<sup>32</sup> *der gemeinsamen Sache*

samme sak. Eleven blir altså klar over forståelsen når de – om det mente (*Gemeinten*) – ikke lenger opplever å ”mene sammen med” (*Mitmeinten*). Gadamer utdyper dette videre:

Først i de tilfeller hvor det oppstår misforståelse [*Mißverständnisse*] eller hvor en meningsytring er fremmed for oss fordi den er uforståelig [*unverständlich*], blokkeres det naturlige liv i den mente saken [*der Gemeinten Sache*], således at meningen fremstår som den andres mening – som du’ets eller tekstens – eller generelt som et fiksert faktum [*fixen Gegebenheit*] (ibid 173).

Utgangspunktet i forhold til vår pedagogiske situasjon er at lærer og elever i en befinner seg i en naturlig ’med-mening’ (*Mitmeinen*),<sup>33</sup> hvor de opplever å sikte til samme sak. Når lærerens meningsytring fremstår som fremmed for elevene, fordi den er uforståelig, fremstår meningen i lærerens ytring som *lærerens mening* – og ikke lenger som elevenes og lærerens *felles mening* eller med-mening. Forståelsen som en *særlig oppgave* – og ikke forståelsen som noe som skjer automatisk – blir da å gjenopprette ”det naturlige liv i den mente saken”.

Her finnes et mulig svar på *P<sub>E</sub>*. ’Enighet’ – som *Mitmeinen* – er en slags ’med-mening’. Å ’være enige’ er videre å ’sikte til samme sak’. Denne type enighet synes for meg å ligge mellom Aristoteles’ *homodoxia* og *homonoia*. Man kan ha overensstemmende enkeltoppfatninger, uten å sikte til samme sak – det skjer når vi snakker forbi hverandre – og man kan sikte til samme sak uten å være likesinnede. Heller enn en type enighet, er nok derfor *Mitmeinen* en type forståelse a la *sunesis* – og derfor heller et svar på *P<sub>F</sub>*. Lærer og elever har noe felles eller setter noe sammen. De 1) har felles mening – eller setter sine meninger sammen – og 2) har felles det de sikter til. Denne lesingen av *Mitmeinen* støttes av at Gadamer mener den blokkeres der ytringer blir uforståelige for elevene. Oppgaven blir altså å gjenopprette situasjonen hvor lærer og elever opplever å snakke om samme sak. Om hvordan dette oppnås skriver Gadamer videre:

Men selv her streber man generelt etter å oppnå forståelse [*die Verständigung*] – og ikke kun etter forståelse for den andre [*Verständnis*] – således at man på ny går veien om saken [*die Sache*].

Elevene skal ikke først og fremst ’sette seg inn i’ (*Verständnis*) hvordan lærerens tenker, men kommunisere eller ’oppnå forståelse’ (*Verständigung*) med læreren *om saken*. For vårt formål kan det se ut som om det tenger seg et trekantforhold mellom lærer, elever og faginnhold (*die*

---

<sup>33</sup> – eller ”enighet” som det heter i den danske oversettelsen –

*Sache*). Oppsummerende har vi nå to mulige svar på **P<sub>F</sub>**: 1) Elevene kan kun forstå *die Sache* gjennom læreren. Her er 'forståelsen' 'det naturlige liv i den mente saken'. 'Å forstå' er 'å sikte til samme sak'. 2) På den annen side kan elevene – når dette naturlige liv brytes – *kun* forstå læreren ved å gå veien om saken. Dette fordi *Verstehen* – som særlig oppgave – først og fremst er *Verständigung*, og at *Verständigung* alltid er *Verständigung om noe*, altså faginnholdet. 'Å forstå' er altså 'å kommunisere om noe'. At *Verstehen* først og fremst er *Verständigung*, ser videre ut til å henge sammen med Gadamer's *theoria*-begrep. Dette skiller seg nemlig fra Aristoteles'.

### 2.1.2. *Theoria* som deltagelse

Det er interessant å sammenligne Gadamer's *theoria*-begrep i *WM* med Aristoteles' i *NE*. Vanligvis tenker en forbindelsen mellom *NE* og *WM* slik at Gadamer overtar og "anvender" Aristoteles' *phronesis* (klokskap). Dette er ikke tilfelle med *theoria*. Gadamer ser den ikke som 'betraktning', men griper tilbake til en tidligere og "religiøs" oppfatning. Hos Aristoteles er – som vi husker fra ovenfor – *theoria* tankeaktivitet for sin egen skyld, og derfor uavhengig av mål. Betragtningen retter seg mot "selve virkeligheten" eller *phusis* ("naturens objekter"), og den som betrakter er fullstendig selvtilstrekkelig eller "uavhengig av annet" (Scheibler 2000: viii).

For Gadamer er *theoria* virkelig deltagelse (*Teilnahme*). Den er ikke noe man gjør, men noe som skjer med en. Således er den tilknyttet *Pathos*. *Theoria* er å være oppslukt i og beveget av det betraktede (Gadamer 2004: 122). Dette "det betraktede" (*Anblick*) er jo nettopp det som tilsvarer faginnholdet (*die Sache*). På denne måten er elevene og læreren nærmere *die Sache* hos Gadamer enn hos Aristoteles, selv om Gadamer kommer frem til sitt *theoria*-begrep med utgangspunkt i 'betraktning':

Tvert imot er tilskuerens væren bestemt av hans 'tilstedeværelse'. Å være til stede [*Dabeinsein*] betyr ikke kun det å befinne seg [*Mitanwesenheit*] sammen med noen andre som er der på samme tid. Tilstedeværelse betyr deltagelse [*Teilhabe*]. Den som har vært til stede ved noe, vet alt om hvordan det var. Kun sekundært betyr tilstedeværelse også en form for subjektiv handling, 'å være konsentrert om saken' [*das 'Bei-der-Sache-Sein'*]. Å være tilskuer er en ekte form for deltagelse. Man kan her tenke begrepet om det hellige fellesskap [*der Sakralen Kommunion*], som også ligger til grunn for det greske begrepet *theoria* (ibid: 121).

Vi kan også bemerke at lærer og elever i dette ”hellige felleskap” er ”part of a whole that exceeds them, even though they are ineluctantly a part of it” (Scheibler 2000: ix). Faget som helhet (“a whole”) – d.v.s. elever, lærer og faginnhold – ”overskrider” både lærer og elever. Dette henger sammen med at faginnholdet (*die Sache*), som påpekt ovenfor, ligger utenfor lærer og elever. Derfor må ikke *theoria* for Gadamer primært oppfattes som subjektiv atferd. Den er ikke noe eleven har bestemt seg for. Den må relateres til det som ”betraktes” (Gadamer 2004: 122).<sup>34</sup>

Gadamers *theoria*-begrep får til slutt konsekvenser for både for *nous* ( $P_F$ ) og for *episteme* ( $P_K$ ). Dette fordi *theoria* er utøvelsen av visdom (*sophia*), og visdom er en kombinasjon av nettopp forstand og viten. For å få tak på hvor Gadamer vil med sin tenkning, kan det – ved hans forhold til Aristoteles’ *theoria* – være en fordel å ha litt kjennskap til hans forhold til Heideggers ”avdekking” av *Verstehens* forstruktur. Hans redegjørelse av Heideggers avdekking vil nedenfor kort gjennomgås, før vi begynner å ta fatt med hoveddelen Gadamer i 2.2.

### 2.1.3. Heideggers avdekking av forståelsens forstruktur

Sirkelen bør ikke bli trukket ned til et onde, og må heller ikke bli noe som kun overbæres. I den skjuler den seg en positiv mulighet for den mest opprinnelige erkjennelse[.] (ibid: 254).

Slik bedømmer Heidegger den hermeneutiske sirkel gjennom Gadamers sitat. Den viser til at elevene forstår ”deler” – for eksempel en av lærerens påstander om livssynshumanismen – ut fra ”helhet” – den helhetsoppfatningen de har av livssynshumanismen før de hører lærerens påstand – som de igjen forstår ut fra deler – bl.a. tidligere påstander der har hørt om livssynshumanismen. Denne sirkelbevegelse mellom del og helhet opphører aldri. Det er ikke slik at elevene – og mennesker generelt – legitimt kan stoppe opp å si ”Nå har vi funnet den endelige Helheten”. Vi kommer på en måte aldri ”utenfor” sirkelen. Det er *dette* faktum Heidegger mener vi ikke må se på som et onde. Vi må ikke engang kun være overbærende overfor det. Tvert imot gir den mulighet for den ”mest opprinnelige erkjennelse”<sup>35</sup>. Denne

---

<sup>34</sup> Bl.a. Knudsen opplever dette *theoria*-begrep som problematisk, da han mener Gadamer sammenblander *theoreos* – som aktiv deltar i høytidshandlingen – og *theates* – som kun er tilskuer (Se Knudsen 2004: 30-31 og 300-301).

<sup>35</sup> *ursprünglichsten Erkennens*

opprinnelige erkjennelse kan vi riktignok bare gripe på en ekte måte når tolkningen har forstått...

... at den første, permanente, og siste oppgave til enhver tid blir [a] å ikke la innfall og folkelige oppfatninger bestemme forsett, forutseenhet og foregripelse, men [b] å sikre det vitenskapelige tema i utarbeidelsen av disse [forsett, forutseenhet og foregripelse] ut fra saken selv (ibid: 251).

Dette sitatet vil det brukes litt plass på nedenfor. Først vil det tas utgangspunkt i Gadammers utbrodering av Heideggers "[a] å ikke la innfall og folkelige oppfatninger bestemme". Deretter vil Gadammers gjennomgang av Heideggers "[b] å sikre det vitenskapelige tema" redegjøres.

### *Å ikke la innfall og folkelige oppfatninger bestemme*

Eleven som "ønsker å forstå" (*verstehen will*) det læreren sier, foretar alltid et utkast (*Entwerfen*). Elevenes forståelse består nettopp i å utarbeide et slikt forutkast (*Vorentwurfs*), som på sin side alltid må revideres ut fra den videre utdyping av meningen (*Sinn*) (ibid: 254).<sup>36</sup> Utarbeidelsen av de riktige, adekvate<sup>37</sup> utkastene, er for Gadamer forståelsens uavbrutte oppgave (ibid: 255). Det betyr ikke at elevene ikke er utsatt for villedning gjennom forut-meninger (*Vor-Meinungen*). De er de helt klart utsatt for. Dog er det *kun* de forutmeningene som ikke "er begrunnet i saken selv"<sup>38</sup>, som medfører elevenes villedning (ibid: 255). Det er altså, for Gadamer, ikke slik at elevene forstår (*verstanden*) de meningene (*Meinungen*) som læreren ytrer helt *vilkårlig*. Like lite som man kan bruke språket feil uten å forstyrre "meningen med helheten"<sup>39</sup>, kan den enkelte eleven blindt holde fast på sin egen "før-mening om faginnholdet"<sup>40</sup> når hun/han forstår "lærerens mening"<sup>41</sup> (Gadamer 2004: 256). Dette forutsetter en åpenhet (*Offenheit*) for lærerens mening, noe som innebærer at eleven setter den i forhold til egne meningers helhet (ibid: 256). Riktignok er meninger en bevegelig mangfoldighet av muligheter, men innefor dette mangfoldet av det menbare (*Meinbaren*) er likevel ikke allting mulig. Den eleven som overhører det læreren "virkelig sier"<sup>42</sup>, vil til slutt ikke kunne innordne det misforståtte (*Mißverständene*) i sin egen

---

<sup>36</sup> Dette er igjen en måte å forklare den hermeneutiske sirkel på.

<sup>37</sup> *sachsgemessen*

<sup>38</sup> *an den Sachen selbst bewähren*

<sup>39</sup> *der Sinn des Ganzen*

<sup>40</sup> *Vormeinung über die Sache*

<sup>41</sup> *die Meinung eines anderen*

<sup>42</sup> *wirklich sagt*

”mangfoldige meningsforventning”<sup>43</sup>. Det finnes altså en målestokk (*Maßstab*) her (ibid: 256). Denne målestokken er – igjen! – *die Sache* eller faginnholdet.

For Gadamer går derfor den hermeneutiske oppgave av seg selv over i en saklig spørsmålsstilling. Den er faktisk allerede bestemt av denne problemstillingen. Elevene som vil forstå, hengir seg ikke på forhånd til egne forut-meningers tilfeldighet. De er snarere innstilt på å la seg bli fortalt noe. En slik mottagelighet (*Empfänglichkeit*), forutsetter verken saklig nøytralitet eller selvutslettelse, men ”den fremhevende utskillelsen”<sup>44</sup> av egne forut-meninger og før-dommer (*Vorurteile*) (ibid: 256). Elevenes ”innfall og folkelige oppfatninger” skal altså frem i lyset – hvor elevene selv kan se dem – slik at de (elevene) ikke lar dem (oppfatningene) ”bestemme”.

### Å sikre det vitenskapelige tema

Det neste spørsmålet blir hva Gadamer oppfatter Heidegger mener med ”å sikre det vitenskapelige temaet”. Vi lærer for så vidt ikke noe nytt – i forhold til det som står ovenfor – gjennom Gadamers tolkning: En forståelse med ”metodisk bevissthet”<sup>45</sup> må bestrebe seg på ikke bare 1) å fullbyrde sine forventninger (*Antizipationen*), men også 2) å bevisstgjøre disse forventningene for å kontrollere dem, og derigjennom 3) vinne den rette innsikt (*Verständnis*) i saken (ibid: 257). Derfor betyr dette ’å sikre seg’ for eksempel ikke at elevene skal sikre seg mot over-leveringen som hever sin røst ”fra det læreren sier”<sup>46</sup>. Derimot betyr det ’å holde på avstand det som kan hindre dem i å forstå det læreren sier *ut fra saken selv*’ (ibid: 257). Den delen av vi nå nedenfor tar fatt på (2.2.), kan ses på som en slags utdypning av det som er skrevet i denne innledningen, spesielt i 2.1.1. og her om Heideggers avdekking. Det er i alle fall å håpe på at noe av det som ovenfor er nevnt, vil bli klarere i løpet av 2.2.

## 2.2. Hoveddel Gadamer:

Det første som i 2.1.1. vil redegjøres i denne hoveddelen, er Gadamer ”oppreising” av tre begreper han mente Opplysningen hadde stilt i et dårlig lys: fordom, autoritet og tradisjon. I 2.2.2. vil si se nærmere på den ”hermeneutiske sirkelen” (som ble introdusert i 2.1.3 overfor)

---

<sup>43</sup> *vielfältigen Sinnerwartung*

<sup>44</sup> *die abhebende Aneignung*

<sup>45</sup> *methodischem Bewußtsein*

<sup>46</sup> *aus dem Text*



og det Gadamer kaller ”fullkommenhetsforegripelse”. Hoveddelen avsluttes i 2.2.3. ved å se på noen gadamersianske temaer som alle kan ses i forhold til ”nærhet” og ”avstand”.

### 2.2.1. Fordommer, autoritet og tradisjon

Opplysningstiden har – gjennom sin vektlegging av rasjonalitet – etter Gadamer mening feilaktig kommet til skade for å 1) nedvurdere fordømmenes, autoritetens og tradisjonenes rolle i forståelsen ved å 2) se disse tre i motsetning til rasjonalitet. Redegjørelsen nedenfor vil vise Gadamer forsøk på å gjøre ”det motsatte” av dette, nemlig 1) gjenreise den positive betydningen fordommer, autoritet og tradisjoner har for forståelsen, ved å 2) ikke se disse i motsetning til – men derimot en forutsetning for – rasjonalitet.

#### *Fordommer*

Gadamer påpeker at fordom – *Vorurteil* – i seg selv er en dom, et standpunkt eller ”påstand” (*Urteil*), som faller eller gjøres *forut for* den endelige prøvingen av alle *saklig* bestemmende momenter (ibid:258). Litt forenklet kan en si at fordommen er det elevene ”tror” eller ”mener å vite” om faginnholdet – for eksempel livssynshumanismen – før de har ”stiftet nærmere bekjentskap” med det/den.<sup>47</sup> Fordommen kan selvfølgelig være feil, men den kan også være korrekt. Å automatisk se den som ”noe feil” – å se den som noe negativt – er for Gadamer en følge av Opplysningstidens ”diskreditering av fordommen” (ibid: 259). Når Opplysningen ønsker å forstå overleveringen eller tradisjonen korrekt,<sup>48</sup> så mener den å forstå den fordomsfritt (*vorurteilslos*) og fornuftig (*vernünftig*) (ibid:259). Dette innebærer at fornuften – for Opplysningen – eksisterer ”utenfor” tradisjonens fordommer. Denne forutsetningen er Gadamer uenig i.<sup>49</sup> Ideen om en absolutt fornuft (*Vernunft*) er rett og slett en umulighet for ”den historiske menneskeheten”<sup>50</sup> (ibid: 263). Fornuft finnes for oss *bare* som ”konkret og historisk”<sup>51</sup>. Den er altså ikke ”herre over seg selv”, men derimot stadig henvist til gitte forhold som den virker i (ibid:263).

---

<sup>47</sup> Altså det elevene kan finne på å påstå om livssynshumanismen før timen tar til.

<sup>48</sup> I første rekke menes her den kristne Bibelen, forstått som historisk dokument!

<sup>49</sup> Den er en følge av det historiefilosofiske grunnskjemaet Gadamer mener Opplysningen deler med Romantikken. Dette skjemaet foreskriver *logos overvinnelse av mythos*. Romantikken snur bare opp ned på vurderingen i forhold til Opplysningen. Opplysningen mener fornuften har forrang for tradisjonen, der Romantikken mener tradisjonen går foran fornuften. Begge opererer, for Gadamer, med et feilaktig skille mellom tradisjon og fornuft.

<sup>50</sup> *des geschichtlichen Menschentums*

<sup>51</sup> *reale geschichtliche*

For Gadamer er det derfor i realiteten *vi* mennesker som tilhører historien eller tradisjonen, og ikke motsatt. Lenge før vi forstår oss selv gjennom selvbesinnelsen<sup>52</sup>, forstår vi oss på selvsagt (*selbstverständliche*) vis i den familien, det samfunnet (*Gesellschaft*), og den staten vi lever i. Det er derfor den enkelte elevens fordommer – i langt større grad enn hennes/hans fornuftsdommer (*Urteile*) – som bestemmer hennes/hans ”historiske værens virkelighet” (ibid: 263). Slik er ikke fordommene begrensende, men derimot en del av den historiske realiteten. Hos Gadamer blir de dermed *en forutsetning* for forståelsen. Dette står i sterk kontrast til Opplysningens syn, hvilket i følge fordommene er *begrensninger* for forståelsen. Gadamer mener at det i ”Opplysningens fordom mot fordommene” skilles det mellom to typer fordommer. Man har for det første de fordommer som skyldes forhastelse (*Übereilung*). Forhastelsen fører til mistak når elevene bruker sin fornuft. For det andre har man de fordommene som skyldes menneskelig anseelse (ibid:259) I klasserommet vil det være de fordommene som skyldes lærerens autoritet. For Opplysningen – igjen, i følge Gadamer – er autoriteten skyld i at elevene *ikke bruker sin fornuft overhodet*. Her settes autoritet i sammenheng med ”blind lydighet” (*blinde Gehorsam*). Derfor må all autoritet underkastes fornuften. Dette synet på hva autoritet er deler ikke Gadamer (ibid: 266).

### *Autoritet*

Lærerens autoritet bygger, i følge Gadamer, ikke på en underkastelseshandling<sup>53</sup> og en ”fornuftens abdikasjon”<sup>54</sup> fra elevenes side. Derimot beror den på elevenes ”anerkjennelses- og erkjennelseshandling”<sup>55</sup>. Denne handlingens erkjennelse er 1) at læreren er overlegen når det gjelder dømmekraft (*Urteil*) og innsikt (*Einsicht*), og 2) at hennes/hans dom eller påstand (*Urteil*) derfor *går foran* – dvs. har forrang fremfor elevenes egne påstander. Læreren, på sin side, får ikke sin autoritet tildelt (*verliehen*). Den erverves – og må være ervervet – dersom læreren vil gjøre krav på den For Gadamer har derfor autoritet ingenting å gjøre med blind lydighet, men derimot med *erkjennelse*. Visst hører det med til autoritet at læreren befaler (*befehlen*) og at elevene er lydige, men dette følger bare av den autoriteten læreren *allerede har* – dvs. den autoriteten hun/han har opparbeidet seg. Det samme gjelder den autoriteten Gadamer kaller de foresattes<sup>56</sup> ”anonyme og upersonlige autoritet” – altså den autoriteten som

---

<sup>52</sup> *der Rückbesinnung*

<sup>53</sup> *Akte der Unterwerfung*

<sup>54</sup> *Abdikation der Vernunft*

<sup>55</sup> *Akt der Anerkennung und der Erkenntnis*

<sup>56</sup> *dem Vorgesetzten*

”avledes av befalsordningen”<sup>57</sup>. Det er ikke slik at denne autoriteten til sist springer ut av dette hierarkiet. Tvert imot er det den som gjør befalsordningen mulig (ibid: 266).

Derfor har den anonyme autoriteten sitt sanne grunnlag i elevenes ”frihets- og fornufts-handling”<sup>58</sup>. Denne elevenes handling grunnlegger lærerens autoritet prinsipielt, fordi hun/han overskuer (*überschaut*) mer eller er bedre innviet (*eingeweiht*) – altså igjen, fordi læreren rett og slett ”vet bedre” (*besser weiß*) (ibid: 266).<sup>59</sup> Elevenes anerkjennelse av lærerens autoritet blir på denne måten alltid forbundet med deres tanke (*Gedanken*) at det læreren sier, ikke er ”ufornuftig tilfeldighet”<sup>60</sup>, men at det i prinsippet kan innses. Fordommene læreren innprenter (*einpflanzen*) har sin legitimitet i kraft av den *personen* læreren er – altså ikke fra en upersonlig lærer-rolle. Fordommenes gyldighet krever oppslutning (*Eingenommenheit*) om den personen som ”representerer dem”<sup>61</sup>. Dermed blir disse, for Gadamer, også saklige fordommer. Dette fordi de fører til ”oppslutning om en sak”<sup>62</sup> som kunne ha kommet til *på annet vis* – for eksempel ved hjelp av gode grunner som fornuften (*die Vernunft*) gjør gjeldende (ibid: 267). Sann sett henger autoritet sammen med frihet og fornuft, og må ikke ses i motsetning til disse – slik Gadamer oppfatter både Opplysningen (*der Aufklärung*) og Romantikken gjør. Han virker imidlertid til å være mindre kritisk mot romantikken enn mot opplysnings-prosjektet. Dette kanskje fordi han opplever romantikken som forsvarer av en viss form for legitim autoritet – nemlig *tradisjonen*.

### *Tradisjon*

Det som er blitt gjort hellig gjennom overlevering og herkomst, har en autoritet som er blitt navnløs (ibid: 267).<sup>63</sup>

Slik forstår Gadamer tradisjonen som en hellig *anonym* autoritet. Videre mener han at vår historiske endelige væren bestemmes av at også tradisjonen – og ikke kun det ”fundamentalt innsiktsfulle” (*das Gründen Einsichtige*) – har makt over den måten vi handler og forholder oss på (ibid: 267). Man kan altså ikke ”unnslippe” tradisjonen, eller tro at man kan se den

---

<sup>57</sup> *aus der Befehlsordnung herleitet*

<sup>58</sup> *Akt der Freiheit und der Vernunft*

<sup>59</sup> Her legger vi merke til at viten knyttes til Aristoteles’ *nous* og *theoria* gjennom øyemetaforen ”overskue”. Men viten knyttes også her til den litt mer ”passive” metaforen ”innvielse”.

<sup>60</sup> *unvernünftige Willkür*

<sup>61</sup> *sie vertritt*

<sup>62</sup> *Eingenommenheit für eine Sache*

<sup>63</sup> *Das durch Überlieferung und Herkommen Geheiligtet hat eine namelos gewordende Autorität.*

”utenfra”. For Gadamer får også dette konsekvenser for oppdragelsen (*der Erziehung*). Selv om læreren (*der ”Vormund”*) etter hvert i oppdragelsen mister sin funksjon – da elevens myndighet modnes og hennes/hans egen innsikt (*Einsicht*) og dømmekraft (*Entscheidung*) kommer i stedet for lærerens<sup>64</sup> autoritet – betyr dette *på ingen måte* at eleven blir ”herre over seg selv”. Elevene blir altså ikke fri fra all herkomst og overlevering. De overtar sedvaner (*Sitten*) i frihet, men disse blir ikke skapt gjennom ”fri innsikt” (*freier Einsicht*). Ei heller får sedvanene sin gyldighet skapt av begrunnelse. Det er nettopp *det* som er tradisjon for Gadamer: ”Å gjelde uten begrunnelse”<sup>65</sup> (ibid: 267).

Gadamers tradisjon ser altså ut til å utgjøres av Aristoteles’ *archai* – dvs. de utgangspunkter eller grunnleggende årsaker som viten som oppfattning er begrunnet i form av bevis ut fra.<sup>66</sup> Disse *archai* er ikke skapt gjennom *nous* (”fri innsikt”) eller *logos* (”begrunnelse”). De utgjør det vi innser og begrunner ut fra, og dermed en slags n slags rasjonalitetens begrensning. Spørsmålet blir jo så om Gadamer følger Aristoteles og ser på viten som omhandlende ”det som ikke kan forholde seg annerledes”. Gjør han det, blir årsakene (*archai*) evige og absolutte. Mye tyder på at Gadamer ikke tenker slik. Han er i det hele tatt lite opptatt av *episteme* i *WM*. Faktisk ser han på forståelse – i deler av boken som ikke behandles i denne oppgaven – som en variant av *phronesis*. I det hele tatt virker i det som om Gadamer ikke skiller mellom *phronesis* og *episteme* i den grad Aristoteles gjør – i alle fall ikke i *WM*. Dette henger kanskje sammen med at hans *theoria*-begrep avviker ganske sterkt fra Aristoteles’. Dette vil kommenteres nærmere når vi oppsummerer Gadamer i 2.3.2. nedenfor. Det vi foreløpig kan bite oss merke i er at dette medfører en mer dialektisk – eller, for å bruke et mer Gadameriansk begrep: dialogisk – forhold mellom *arche* og *episteme/phronesis*. Et lignende dialogisk tanke uttrykkes når Gadamer mener forståelsen, først og fremst, ikke skal tenkes som elevenes ”subjektive handling”<sup>67</sup>. Den viser heller til at elevene blir inndratt i en overleveringshendelse<sup>68</sup>, hvor – og her kommer det dialektiske – fortid (*Vergangenheit*) og nåtid (*Gegenwart*) bestandig formidles (ibid:277). Vi skal holde dette tema – forståelsens ”dialektikk” – når vi i neste avsnitt igjen går tilbake til forståelsens ”sirkulære forhold” (*zirkelhafts Verhältnis*). Der innledning redegjorde Gadamers ”anvendning” av Heideggers

---

<sup>64</sup> *der Erzieher*

<sup>65</sup> *der Grund ihrer Geltung*

<sup>66</sup> Nå er det for så vidt sedvaner Gadamer snakker om i teksten. Det er altså først og fremst *phronesis* og ikke *episteme* det omhandler. Begge disse har *archai*.

<sup>67</sup> *Handlung der Subjektivität*

<sup>68</sup> *Überlieferungsgeschehen*

innsikter når det gjaldt forståelsens forstruktur, vil videre Gadamer mer selvstendige redegjørelse behandles.

### 2.2.2. Forståelsens sirkularitet og fullkommenhetsforegripelsen

Meningsforvenningen<sup>69</sup> – for eksempel det helhetssynet elevene har angående livssynshumanismen – blir ”uttrykkelig forståelse” (*explizitem Verständnis*), når delene som bestemmes av helheten – de enkeltoppfatningene de har angående livssynshumanismen – på deres side også bestemmer denne helheten. En slik sirkelbevegelse gir Gadamer et kriterium for riktig forståelse: Alle de enkelte delenes overensstemmelse med helheten. Dette betyr igjen at forståelsen ”slår feil” (*Scheitern*) når denne overensstemmelsen uteblir. (ibid: 277). Slik er riktig forståelse overensstemmelse, og gal forståelse uoverensstemmelse. Denne forståelsen er altså en variant av *sunesis*.

#### *Sirkelen er verken subjektiv...*

Gadamer kritiserer videre det å skille mellom en objektiv og en subjektiv side ved denne sirkelbevegelsen, slik at det skulle finnes en ”subjektiv helhet” – dvs. lærerens *indre erkjennelse* – atskilt fra en objektiv helhet – faginnholdet *i seg selv*. Elevenes forståelse vil etter et slikt syn tilsvare deres ’evne til å sette seg inn i’ lærerens sjeltilstand eller faginnholdet – m.a.o. vil *Verstehen* (eller Aristoteles’ *nous*) etter dette synet først og fremst tilsvare *Verständnis* (det aristoteliske *gnome*). Dette er etter Gadamer mening ikke dekkende for hva som skjer når elevene (og mennesker generelt) forstår. Han stiller i alle fall spørsmål ved om dette er en ”passende forståelse” (*angemessen verstanden*) av forståelsens sirkelbevegelse (ibid: 278). For Gadamer er det ikke slik at elevene – når de ”søker å forstå” (*verstehen suchen*) det læreren sier – *hensetter seg i lærerens sjeltilstand*<sup>70</sup>. Hvis Gadamer skal tale om at elevene ”hensetter seg” (*Sichversetzen*), er det snarere slik at de hensetter seg i det perspektivet hvor læreren har nådd frem til sin mening (*Meinung*) (ibid: 278). Det betyr kun at elevene ”søker å la gjelde”<sup>71</sup> det læreren sier – altså at de erkjenner den saklige gyldigheten (*Recht*) av det hun/han sier. Hvis elevene vil forstå, vil de faktisk prøve å forsterke lærerens argument (ibid: 278). Å ’søke å forstå’ er altså ikke ’hensettelse’ (*versetzen*), men å ’søke å la gjelde’. Gadamer ser det som hermeneutikkens oppgave å avklare dette ”forståelsens

---

<sup>69</sup> *Die Antizipation von Sinn*

<sup>70</sup> *seelische Verfassung*

<sup>71</sup> *gelten zu lassen suchen*

mirakel”<sup>72</sup>. Dette mirakel utgjøres ikke av ’sjelers mystiske kommunion’<sup>73</sup>, men ’deltagelse i felles mening’<sup>74</sup> (ibid: 278). Slik er det altså *theoria* i Gadamer’s variant – dvs. *theoria* som ’deltagelse’ – som er forståelsens mirakel.

... eller objektiv

Mot sirkelens objektive del mener Gadamer at sirkelbevegelsen mellom helhet og del – eller mellom elevenes anende forgripelse helhet og etterfølgende forklaring i delene – ikke opphører (*aufgehoben*) når det læreren sier er fullstendig forstått (*Verständnis*). Forståelsen (*das Verständnis*) vedblir å være bestemt av før-forståelsens (*Vorverständnisses*) foregripende bevegelse. Fullkommen forståelse betyr derfor ikke a sirkelbevegelsens opphør (*Auflösung*), men derimot dens ”egentlige fullbyrdelse”<sup>75</sup>. Slik er forståelsens sirkel verken objektiv eller subjektiv. Den beskriver forståelsen som et samspill (*Ineinanderspiel*) mellom overleveringens bevegelse og ”elevenes bevegelse”<sup>76</sup>. I forhold til **P<sub>F</sub>**: ’Forståelse’ er derfor ’et samspill mellom overleveringens bevegelse og elevens bevegelse’. Dette gjør at meningsforventningen – som leder til elevenes forståelse (*Verständnis*) av det læreren sier – ikke er en subjektiv handling. Forventningen er tvert imot bestemt av det fellesskapet<sup>77</sup> som forbinder lærer og elever med overleveringen. Dette fellesskapet, på sin side, ”formes uavbrutt”<sup>78</sup> i lærerens og elevenes forhold til overleveringen. Det er altså ikke en allerede gitt forutsetning som elever (og lærere) er underkastet. Fellesskapet er noe lærer og elever fremstiller selv, dersom de forstår å ta del i overleveringshendelsen, og dermed selv bestemmer dens forløp. Dermed beskriver sirkelen et ”ontologisk strukturmoment” ved forståelsen, og er derfor ikke en ”metodisk” sirkel. Ved siden av å ligge til grunn for all forståelse, har den også en ytterligere hermeneutisk konsekvens som Gadamer kaller ”foregripelse av fullkommenhet”<sup>79</sup> (ibid: 279-280).

### *Foregripelse av fullkommenhet*

Fullkommenhetsforegripelsen betyr at det eneste som ”er forståelig” (*verständlich ist*) for elevene, er det som virkelig utgjør (for dem) en fullkommen meningsenhet<sup>80</sup>. Kun når denne

---

<sup>72</sup> *dies Wunder des Verstehens*

<sup>73</sup> *geheimnisvolle Kommunion der Seelen*

<sup>74</sup> *Teilhabe am gemeinsame Sinn*

<sup>75</sup> *eigentlichen vollzogen*

<sup>76</sup> *der Bewegung des Interpreteten*

<sup>77</sup> *der Gemeinsamkeit*

<sup>78</sup> *beständiger Bildung*

<sup>79</sup> *”Vorgriff der Vollkommenheit”*

<sup>80</sup> *Einheit von Sinn*

forutsetningen om fullkommenhet viser seg å ikke være tilstrekkelig – dvs. når *det* læreren sier ikke ”blir forståelig” (*verständlich wird*) for elevene – vil de tvile på overleveringen, og prøve å finne ut av hvordan den kan ”gjøres hel”. Det er også viktig for Gadamer å påpeke at fullkommenhetsforegripelsen alltid selv er bestemt av innholdet. Derfor forutsetter den ikke kun en ”indre meningsenhet”<sup>81</sup> som styrer elevene. Elevenes forståelse (*Verständnis*) blir i tillegg, hele tiden ledet av overskridende meningsforventninger<sup>82</sup> som springer ut av ”forholdet til det mentes sannhet”<sup>83</sup> (ibid: 280). Dette utdyper Gadamer med to eksempler:

Enn mottager av et brev forstår *innholdet* i brevet og ser tingene primært *med brevskriverens øyne*- dvs. mottageren oppfatter det hun/han skriver *som sant*, og ikke for eksempel ”forstår” hennes/hans eiendommelige meninger som sådanne. På samme måte forstår elevene det læreren sier på grunnlag av meningsforventninger som er skapt av deres eget forutgående forhold til saken. Videre er elevene prinsipielt åpne for muligheten at læreren – gjennom det hun/han sier – vet bedre enn deres egne formeninger kan gjøre krav på, på samme måte som man generelt tror på en reporters opplysninger, fordi hun/han var til stede eller på annet vis vet bedre (ibid: 280).

Det er først når elevenes forsøk på å la det læreren sier gjelde som sant slår feil, at de – psykologisk eller historisk – prøver ”å forstå” (*”zu verstehen”*) det sagte som ”lærerens mening”<sup>84</sup>. Fordommen om fullkommenhet er derfor ikke *bare* det formale elementet at det læreren sier ”fullkomment skal uttrykke sin mening”. Hos Gadamer betyr det heller at ”det læreren sier”<sup>85</sup> – for eleven – *er* ”den fullkomne sannhet”<sup>86</sup>. Derfor betyr forståelse primært at elevene ”forstår seg på saken”<sup>87</sup>. Kun sekundært betyr det at elevene ”isolerer og forstår”<sup>88</sup> lærerens mening *som sådan* (ibid: 280). Den første av alle hermeneutiske betingelser blir dermed for Gadamer før-forståelsen (*das Vorverständnis*) som springer ut av at lærere og elever har å gjøre med samme sak. Det at læreren og elevene har slike grunnleggende og bærende fordommer til felles ser han på som oppfyllelsen av tilhørighetsforholdet eller tradisjonsmomentet i ”den historisk-hermeneutiske innstilling”. Men ved siden av denne *fortroligheten* finnes det også et element av *fremmedhet* i den hermeneutiske situasjon. Det å

---

<sup>81</sup> *immanente Sinnendheit*

<sup>82</sup> *transzendenten Sinnerwartungen*

<sup>83</sup> *dem Verhältnis zur Wahrheit des Gemeinten*

<sup>84</sup> *die Meinung eines anderen*

<sup>85</sup> *ein Text*

<sup>86</sup> *das vollkommene Wahrheit*

<sup>87</sup> *sich in der Sache verstehen*

<sup>88</sup> *abheben und verstehen*

forstå – dvs. det som ble kalt ”forståelsen som særlig oppgave” 2.1.1. ovenfor – er jo å prøve å forstå det som virker fremmed. Derfor eksisterer det et spenningsforhold mellom fremmedhet og fortrolighet. For Gadamer er det ”dette mellom som er hermeneutikkens sanne sted” (ibid: 280-281).

### 2.2.3. Avstand og nærhet

Alle de trekkene ved Gadammers tenkning som her skal tas opp er knyttet til forholdet mellom ”nærhet” (fortrolighet, nåtid og egen horisont) og ”avstand” (det fremmede, fortid og den andres horisont). Først behandles fremmedhet/fortrolighet, deretter nåtid/fortid, og til sist forholdet egen horisont/andres horisont.

#### *Mellom fremmedhet og fortrolighet*

Den hermeneutiske innstilling er altså basert på en polaritet mellom fortrolighet (*Vertrautheit*) og fremmedhet (*Fremdheit*). Fortroligheten ligger i at eleven – som ønsker å forstå – 1) er forbundet med den sak som ”kommer til orde gjennom overleveringen”<sup>89</sup>, og 2) har eller oppnår forbindelse med den tradisjonen som ”overleveringen taler ut av”<sup>90</sup>. Fremmedheten på sin side, kommer av at elevens hermeneutiske bevissthet *vet* at den ikke kan være forbundet med denne saken i en ”ubetinget, selvfølgelig enighet” (*fraglos selbstverständlichen Einigkeit*), slik som den gjelder for en tradisjons ”kontinuerlige liv”. De fordommene og formeningene som oppstår ”elevens bevissthet”<sup>91</sup>, er ikke noe de selv, fritt disponerer over. De er altså ikke i stand til – ”på egenhånd og på forhånd”<sup>92</sup> – å skille produktive fordommer, som muliggjør forståelse, fra fordommer som forhindrer forståelsen eller fører til misforståelser (*Mißverständnissen*). Gadamer mener denne distinksjonen må foregå *i selve forståelsen*, og at hermeneutikken må spørre hvordan dette skjer. Derfor må *tidsavstanden* og dens betydning for forståelsen settes i sentrum (ibid: 281-282).

Tidsavstanden medfører for det første at forståelsen ikke kun er gjenskapende eller reproduktiv, men at den også har en produktiv eller skapende side. For elevene vil dette si at de ”forstår annerledes” (*anders versteht*), hvis de ”overhodet forstår” (*überhaupt versteht*). I forhold til **P<sub>F</sub>**: Å ’forstå’ er altså å ’forstå annerledes’. For læreren betyr tidsavstanden, at

<sup>89</sup> *mit der Überlieferung zur Sprache kommt*

<sup>90</sup> *aus der die Überlieferung spricht*

<sup>91</sup> *das Bewußtsein die Interpreten*

<sup>92</sup> *von sich aus vorgängig*



meningen<sup>93</sup> i det hun/han sier, alltid – og ikke kun leilighetsvis – overgår ”læreren selv”<sup>94</sup> (ibid:282). Tidsavstanden må derfor ikke ses på som noe som skal overvinnnes, men som en positiv og produktiv mulighet for forståelse. Ofte er det tidsavstanden eller historien, mener Gadamer, som gjør det mulig å skille mellom sanne fordommer – som gjør at vi forstår – fra usanne fordommer – som gjør at vi misforstår (*mißverstehen*) (ibid: 284). Når man i tillegg, fra ovenfor, husker at skillet mellom sanne (produktive) og usanne fordommer måtte gjøres i – og ikke forut for – forståelsen, ser man at en saksrelatert<sup>95</sup> hermeneutikk for Gadamer derfor må påvise historiens virkelighet *i forståelsen selv*. Dette kaller han *virkningshistorie* – *Wirkungsgeschichte* (ibid: 285).

### *Virkningshistorie*

Forståelsen er for Gadamer i sitt vesen en ”virkningshistorisk prosess”<sup>96</sup> (ibid: 285). Når vi mennesker prøver å forstå ut fra den historiske distansen – som bestemmer vår hermeneutiske situasjon som helhet – ligger vi alltid på forhånd under for virkningshistoriens virkninger. Virkningshistorien bestemmer *på forhånd* hva som det – for lærer og elever – er verdt å undersøke nærmere og stille spørsmål ved. En *historisk objektivisme* fjerner riktig nok vilkårlige og det tilfeldige i vår ”fortrolighet med fortiden”. Problemet for Gadamer blir da at den på *samme tid* dermed også skaffer seg ubegrunnet ”god samvittighet”<sup>97</sup> ved å fornekte de forutsetninger som alltid leder og bærer dens – dvs. den historiske objektivismens – egen forståelse (ibid: 286). Virkningshistorisk bevissthet er først og fremst bevissthet om den *hermeneutiske situasjon*. Det som i følge Gadamer er karakteristisk for en situasjon, er nettopp 1) at man ”ikke befinner seg overfor den”<sup>98</sup>, og 2) at en ikke kan ha ”objektiv viten”<sup>99</sup> om den. ’Å være historisk’ er derfor ensbetydende med ’å aldri ha fullstendig viten om seg selv’ (ibid: 287). Videre knytter Gadamer begrepet situasjon til begrepet *horisont*.

### *Situasjon og horisont*

En ’situasjon’ er definert av Gadamer som å utgjøre ’et ståsted som begrenser synsmulighetene’ – altså som begrenser synsfeltet eller horisonten. Videre mener han med ’horisont’ ’det synsfelt som omfatter og omslutter alt det som er synlig fra et bestemt punkt’ –

---

<sup>93</sup> *der Sinn*

<sup>94</sup> *seinen Autor*

<sup>95</sup> *sachangemessene*

<sup>96</sup> *wirkungs-geschichtlicher Vorgang*

<sup>97</sup> *gute Gewissen*

<sup>98</sup> *sich nicht ihr gegenüber befindet*

<sup>99</sup> *gegenständliches Wissen*

dvs. det som er synlig fra ståstedet eller situasjonen. En person som mangler horisont er en som ikke er i stand til å se langt nok, og som derfor overvurdere det som ligger nærmest. Opparbeidelsen av den hermeneutiske situasjon er derfor at elevene oppnår den rette horisonten for de spørsmål som oppstår i deres møte med formidlingen (ibid: 288). Videre spør Gadamer seg om oppnåelsen av den rette horisont betyr at elevene må "hensette seg" (*versetzen*) i læreren eller faginnholdet, for å forstå henne/han eller det. Han mener en slik 'hensettelse' underkjenner forståelsen (*das Verständnis*) som kreves av eleven. Den vil nemlig ikke føre til noen "sann samtale"<sup>100</sup> mellom lærer og elever. Dette fordi de ikke søker kommunikasjon *Verständigung* om en sak. Samtalens saklige innhold er derfor kun et middel for "å lære å kjenne" (*kennenzulernen*) den andres – lærerens eller elevens – horisont. Slike "samtaler" eksisterer – ved forhør er det for eksempel lærerens (detektivens) oppgave å "se" perspektivet til eleven som formodentlig har gjort noe galt – men de representerer ikke for Gadamer *ekte* hermeneutiske samtaler (ibid: 288-289). Han utdyper dette videre:

En som tenker historisk kan "forstå overleveringens mening" (*die Überlieferung in ihrem Sinn verständlich*), uten at han/hun behøver å "være enig med den" (*sich mit ihr versteht*) eller å "forstå seg selv i den" (*sich in ihr versteht*). På samme måte mener Gadamer at (den historisk tenkende) eleven i en samtale med læreren – etter å ha funnet hennes/hans horisont – kan gjøre lærerens mening forståelig (*verständlich*) uten at hun/han dermed behøver "å være enig med henne/han" (*mit ihm zu verstehen braucht*). Elevene har i et slikt tilfelle trukket seg ut av kommunikasjons-situasjonen (*der Situation der Verständigung*). Hvis de på forhånd inkluderer "lærerens standpunkt"<sup>101</sup> i det hun/han gjør krav på å fortelle dem, gjør de sitt eget standpunkt "sikkert og urørlig"<sup>102</sup> (ibid: 289). Å opparbeide en horisont er derfor for Gadamer ikke å "hensette seg" i den andres horisont. Derimot innebærer det at eleven lærer å se ut over "det nære" og "det altfor nære" – ikke for å se vekk fra det, men for å se det i en større sammenheng og i riktige proporsjoner. Derfor er forståelse alltid en sammensmeltningssprosess<sup>103</sup> av horisonter som "formodende eksisterer for seg selv"<sup>104</sup> (ibid: 291). I forhold til PF: 'Forståelse' er altså 'horisontsammensmeltning'.

---

<sup>100</sup> *wahres Gespräch*

<sup>101</sup> *den Standpunkt des anderen*

<sup>102</sup> *in eine sichere Unerreichbarkeit*

<sup>103</sup> *Vorgang der Verschmelzung*

<sup>104</sup> *vermeintlich für sich seiender*

Denne kjente begrepet *horisontsammensmeltning* avslutter vår litt nøye gjennomgangen av Gadamer's tekst. Det passer fint, fordi mye av den grunnleggende problemstillingen i denne oppgaven – spesielt forholdet mellom forståelse og enighet – kan knyttes til dette begrepet. Derfor vil de to siste avsnittene ovenfor ikke kommenteres her og nå, men dukke opp i oppsummeringen nedenfor.

## 2.3. Oppsummerende om Gadamer

I denne oppsummeringen vil jeg først gjenta og kommentere noen av de svar Gadamer gir på  $P_K$ ,  $K_F$  og  $P_E$  fortrinnsvis. Deretter vil jeg kommentere Gadamer's forhold til det Aristoteliske begrepsapparatet. Til slutt vil jeg introdusere den såkalte *Habermas-Gadamer-debatten*.

Denne debatten gir meg anledning til både å utdype og ta opp noe av det problematiske ved Gadamer's redegjørelse, samt å introdusere Habermas.

### 2.3.1. Kunnskap, forståelse og enighet

På dette punkt i oppgaven kommer det ikke som noen hemmelighet at Gadamer først og fremst tar for seg  $P_F$ : ”*Hva er forståelse?*”. Han har – i alle fall i den teksten vi har gjennomgått – veldig lite å si om kunnskap direkte, mens enighet nevnes noen steder. Derfor vil også denne delen mest omhandle forståelse. Men spesielt enighet ( $P_E$ ) – og dermed forholdet mellom forståelse og enighet ( $P_{FE}$ ) – vil tas opp, da noen av Gadamer's ”versjoner” av forståelsen, gjør det vanskelig å skille den fra visse typer enighet.<sup>105</sup>

#### *Kunnskap*

To steder i teksten ovenfor kom vi direkte inn på spørsmålet om ’kunnskap’. Begge er knyttet til øye-metaforen. Det første behandler ’kunnskap’ som ’viten’ der det andre behandler ’kunnskap’ som ’kjennskap’. Når det gjelder det først stedet mente Gadamer, som vi husker, at lærerens autoritet følger av elevenes erkjennelse av at hun/han ”rett og slett vet bedre” enn dem. Denne bedre ’viten’ (jf. *episteme*) er ensbetydende *I*) med lærerens større grad av ’overskuelse’, og *II*) hennes/hans bedre ’innvielse’. Slik er denne type viten *både* aristotelisk

---

<sup>105</sup> Dette er også noe av grunnen til debatten mellom Gadamer og Habermas.

(beskuende) og før-aristotelisk (deltagende).<sup>106</sup> Kanskje mener Gadamer at læreren 1) har bedre oversikt over faginnholdet, fordi hun/han 2) har deltatt lenger i – og derfor er bedre innviet i – tradisjonen.<sup>107</sup>

Det andre stedet Gadamer nevner 'kunnskap' er der han tar for seg samtaler som ikke er ekte hermeneutiske. Å "lære å kjenne" (*kennenzulernen*) den andres horisont er denne samtals mål, og dens saklige innhold er dens middel. Her er 'kunnskap' altså *III* 'kjennskap' til den andres perspektiv, og dermed knyttet til *Verständnis* og *gnome* (jf, *P<sub>KF</sub>*). Gadamer er negativ til en slik kjennskap, på samme måte som han ville være negativ til en slik innsikt (*gnome*). Det er nok ikke "å lære den andres perspektiv å kjenne" *i seg selv* han er negativ til. Det er nok heller der dette skjer uten å gå veien om *Verständigung*. En slik ikke-kommunikativ kjennskap – som når forhøreren "lærer å kjenne" den mistenktes perspektiv – er en følge av samtaler som *ikke* er ekte hermeneutiske – for eksempel forhør. Igjen: *Verständnis* for Gadamer, skjer altså først og fremst gjennom *Verständigung*.

### Forståelse

Vi husker at Gadamer skiller 1) det å kunne 'sette seg inn i' en sak eller hvordan noen har det – *Verständnis* – fra 2) kommunikasjon eller 'å oppnå forståelse' eller 'gjøre noe felles' – *Verständigung* – og fra 3) det 'å begripe' eller 'å fatte' en sak – *Verstehen*. I den anledning passer han på å minne oss om at både *Verstehen* og *Verständnis* først og fremst er noe som oppnåes gjennom *Verständigung*. Men det ligger også en annen distinksjon i teksten hans – en distinksjon som ikke er så klart uttalt. Den foregår innefor *Verstehen*. Å begripe er 1) noe vi gjør (eller noe som hender med oss) naturlig, uten at vi tenker over det. Når vi ikke begriper hva den andre sier, blir forståelsen eller 'begripelsen' 2) en særlig oppgave – den blir noe vi bevisst gjør eller prøver å gjøre (eller noe som vi merker hender med oss). Her skal det mest legges vekt på forståelse som særlig oppgave, mens den naturlige, ikke-reflekterte forståelsen vil behandles under enighet. Det første Gadamer-svaret på *P<sub>F</sub>* som nå tas opp for n-te gang er at *Verstehen* er *Verständigung*. I) 'Å forstå noe' er altså 'å kommunisere om noe'.

*Verständigung*-temaet skal tas opp nærmere under Habermas-delen. Her vil det derfor videre

---

<sup>106</sup> Her ser vi hvordan Gadamers *theoria*-begrep i forhold til Aristoteles' får følger for hans *episteme*-begrep i forhold til Aristoteles' *episteme*.

<sup>107</sup> Dette ville i alle fall være én løsning på det deltakar/tilskodar-problemet Gadamer kommer opp i gjennom sitt *theoria*-begrep.

heller fokuseres på forståelses-metaforer som er eksklusivt Gadammerske. Nedenfor følger de på rekke og rad:

*II)* Å 'forstå' er å 'bli inndratt i en overleveringshendelse'. Den er altså ikke noe elevene kan "kontrollere". Forståelse er noe som hender med dem. *III)* Å søke 'å forstå' er å søke 'å la gjelde'. Når elevene prøver å forstå hva læreren sier, skal de ikke hensette seg i hennes/hans sjelstilstand. De skal prøve etter beste evne, å la det læreren sier gjelde som sant. Begge disse forståelses-metaforene vil – i alle fall ved første møte – være problematiske for noen. *II)* later til å fjerne elevens "intensjonalitet", og *III)* later til å totalt overse elevenes egne meningers betydning. Gadammers neste svar på  $P_F$  synes å gå enda lenger i en slik retning.

*IV)* 'Forståelsen' er i sitt vesen 'en virkningshistorisk prosess'. Virkningshistorien bestemmer *på forhånd* hva som det for lærer og elever er verdt å undersøke nærmere og stille spørsmål ved. Det finnes ingen ahistorisk forståelse. Derfor er det å tro at man kan kritisere tradisjonen utenfra feil. Dette aspektet skal vi diskutere nærmere i 2.3.3. under Habermas kritikk av *WM*. Da vil også komme inn på den siste "versjonen" av *Verstehen* hos Gadamer, nemlig horisontsammensmeltningen.

Det er for så vidt grei at *V)* 'forståelse' er 'horisontsammensmeltning'.<sup>108</sup> Men hva innebærer horisontsammensmeltning? I forhold til vår problemsituasjon er det snakk om at elevens sett av fordommer – hennes/hans horisont – 'settes sammen med' (jf. *sunesis*) skolebokens horisont eller det sett av fordommer læreren presenterer, slik at en ny dimensjon ved faginnholdet viser seg for elevene (og læreren?). Spørsmålet blir videre om elevene i en slik sammensmeltning ender opp med 1) å bli helt enige med læreren eller bokens mening om faginnholdet – dvs. at det ikke lenger er noen forskjelle mellom de to horisontene – eller om de kun 2) blir i stand til å ta hensyn til lærerens/bokens horisont slik at de kan reformulere og redefinere sine dommer. Noen mener Gadamer hopper litt fram og tilbake langs en slik akse, selv om han for det aller meste holder seg til betydning 2).<sup>109</sup> Dette ser vi kanskje konturene av i den fjerde og siste av enighets-metaforene som skal gjennomgås nedenfor.

## *Enighet*

---

<sup>108</sup> Denne type forståelse dekker også den som ser på forståelse som 'et samspill mellom overleveringsbevegelse og elevens bevegelse'.

<sup>109</sup> Se for eksempel Warnke 1987: 107-8.

Den første deltager ut her er *Mitmeinen* eller I) 'med-mening', som kanskje betyr at lærer og elever 'mener med' hverandre. Hvis en oversetter dette uttrykket 'enighet',<sup>110</sup> vil det at lærer og elever 'er enige' tilsvare det at de 'sikter til samme sak' eller 'opplever å sikte til samme sak'. Dette vil igjen si at de er 'uenige' der de 'ikke opplever å sikte til samme sak' – altså der 'de opplever å snakke forbi hverandre'. Av dette ser vi at denne type "enighet" tilsvarer det naturlige, ikke reflekterte forståelsen som gjør at lærer og elever i det hele tatt kan kommunisere. Til forskjell er den enigheten som uroer foreldrene i vår problemsituasjon vil heller være at lærere og elever 'har samme oppfatning om den saken de sikter til' enn at de 'sikter til samme sak'. Slik er nok 'enighet' som en oversettelse av *Mitmeinen* ikke helt dekkende.

Det forholder seg annerledes med neste enighet. Den oversettes ikke enighet i den danske oversettelsen, men synes å ligge nærmere det som våre urolige foreldre frykter. Dette er 'enighet' som *Eingenommenheit* eller II) 'oppslutning'. Vi husker kanskje at Gadamer mente at de fordommene læreren innprenter hos elevene er saklige dersom elevene 'slutter opp om' læreren – dersom de erkjenner at hun/han vet bedre. Fordi denne oppslutningen ikke kommer automatisk for læreren, men erverves gjennom at læreren "beviser" overfor elevene at hun/han vet bedre, blir fordommene saklige. De fører nemlig til 'oppslutning' om en sak som kunne ha kommet til på annet vis – for eksempel gjennom elevenes egen aktivitet. Denne grunnholdningen tror jeg er helt grunnleggende for å forstå hva en tekst eller en annen person sier. Vi tar på en måte utgangspunkt i at teksten eller personen *vet bedre* – eller kanskje heller *vet noe vi ikke vet*.<sup>111</sup> Men dette er ikke den eneste måten å forstå på. Noen ganger er vi "mistenkssomme" overfor hva den andre sier, og har kanskje grunn til å være det. 'Oppslutningen' blir derfor et tveegget sverd for noen av oss. På den ene siden tenker vi at eleven må "være litt fan" av læreren, for at de i det hele tatt "skal lære noe". På den andre side ønsker vi kanskje også at de skal utvikle en kritisk sans som gjør at de ikke alltid "tror det læreren sier er sant". De to siste enighets-begrepene har også noe å si om dette. Forståelsen for Gadamer ligger mellom fremmedhet (avstand) og fortrolighet (nærhet). Fremmedheten og avstanden – og her kan vi kanskje også tilføye det kritiske potensialet – ligger i at elevenes "hermeneutiske bevissthet" vet at en ikke er forbundet med *die Sache* i en III) 'ubetinget,

---

<sup>110</sup> – som bl.a. den danske oversettelsen av WM gjør –

<sup>111</sup> Dvs. hvis det er en uoverensstemmelse mellom det man selv tror og det "den andre" sier, så forstår man bedre hvis man tar utgangspunkt i at uoverensstemmelsen kommer som følge av at den andre har innsikt i noe som en selv ikke har innsikt i.

selvfølgelig enighet' (*fraglos selbstverständlichen Einigkeit*). Elevene er jo ikke ubetinget enige med læreren. Hadde de vært det, ville det ikke vært nødvendig for læreren å erverve seg den autoriteten hun/han trenger. Men dette beroliger ikke våre urolige foreldre, da en 'oppnådd enighet' – en enighet som ikke er ubetinget og selvfølgelig – fortsatt er 'enighet'.

Passasjen som inneholder det neste enighets-begrepet til Gadamer gir også foreldrene grunn til å være urolige. Det som oversettes 'enighet' i den danske oversettelsen her er det på norsk litt undreilig lydende 'seg med forstå' eller 'seg i forstå'. Gadamer mener nemlig at elevene fint kan forstå tradisjonens mening, uten at de dermed behøver å 'være enig med den' – egentlig *IV*) 'seg med den forstå' (*sich mit ihr versteht*) – eller 'forstå seg selv i den'. Eleven kan altså gjøre læreren mening forståelig, uten at de behøver 'å være enig med henne/han' – eller heller: uten 'å bringens til forståelse med henne/han'. Av dette kunne vi kanskje berolige foreldrene og Habermas ved å si at Gadamers 'forståelse' ikke er 'enighet'. Problemet kommer når Gadamer mener at denne type forståelse – altså den som ikke innebærer elevenes enighet med læreren eller den tradisjonen de skal forstå – *ikke* representerer en ekte forståelse. Elevene kan forstå lærerens mening uten å 'med henne/han bringes til forståelse', *kun* der de har trukket seg ut av *Verständigung*-situasjonen. Forståelse (*Verstehen*) hos Gadamer er jo nettopp først og fremst kommunikasjon (*Verständigung*), og kommunikasjon er jo først og fremst det som foregår i klasserommet. Gadamer ser derfor ikke positivt på denne "ikke-enighets-forståelsen".

Når de forstår læreren på denne måten, inkluderer elevene nemlig lærerens standpunkt i det hun/han gjør krav på å fortelle dem. For Gadamer får dette til følge at elevene dermed gjør sitt eget standpunkt "sikkert og urørlig". De er på denne måten ikke villige til å la sin egen horisont forandres. Hvis en videre setter likhetstegn mellom det 'å lære' (*manthanein*) og det 'å la sin egen horisont forandres' (*sunesis*), vil denne type forståelse – dvs. den forståelsen der elevene trekker seg ut av kommunikasjons-situasjonen – ikke innebære noe egentlig læring.<sup>112</sup> Dette kan jo får oss til å tro at Gadamers forståelse i egentlig forstand, må innebære enighet. Men hva er det denne enigheten egentlig består i? Hvis vi forstår den i en "svak" forstand kan vi si at den tilsvarer kommunikasjon eller *Verständigung* eller Aristoteles' *sunesis*. Her er 'å forstå seg selv med' kun det at lærer og elever 'gjør noe felles', som i sin tur gjør at begge parters fordommer potensielt kan forandres. Innefor "dette som de gjør felles" kan de

---

<sup>112</sup> Her er Gadamer på linje med Aristoteles, siden *manthanein* ('å lære') var det han kalte *sunesis* ('å sette sammen [horisonter]'), når det gjaldt *episteme* (viten).

substansielt være enige eller uenige – dvs. de kan ha like eller forskjellige oppfatninger om ”det de gjør felles”. Motsatt kan vi forstå ’å forstå seg selv med’ i ”sterk” forstand. I denne type ’enighet’ vil det ikke lenger være noen forskjell på elevenes og lærerens oppfatninger angående ”det de gjør felles”.

Disse spørsmålene er vanskelige. De går så å si i hjertet på denne oppgavens problem-situasjon. De er også helt sentrale i den såkalte *Habermas-Gadamer-debatten*. Vi får nok av anledning til å stille disse spørsmålene, både i det debatten mellom Gadamer og Habermas kort nevnes (2.3.3.), samt i gjennomgangen av Habermas’ begrep om *kommunikativ rasjonalitet* (3.) Det som vi nå skal fokusere på, er å fortsette oppsummeringen av Gadamer gjennom å se hermeneutikken hans i lys av det Aristoteliske begrepsapparatet. Dette fordi det både 1) kan belyse viktige sider ved Gadamers prosjekt, og 2) kan letter gjøre at vi forstår noe av uenigheten mellom ham og Habermas.

### 2.3.2. Gadamer og Aristoteles

Denne delen av oppgaven stiller seg spørsmålet: I hvilken grad er Gadamer en aristoteliker? Dette vil bli forsøkt besvart – veldig kort – i forhold til 1) *phronesis*, 2) *theoria/episteme* og 3) *logos*. Noe av det som skrives her er allerede nevnt, mens annet igjen kanskje er nytt for leseren. Spesielt tror jeg Gadamers syn på *logos/språk* er viktig, ikke bare i forhold til Aristoteles, men også i forhold til Habermas.

#### *Phronesis*

Klokskapen er viktig i *WM*, dog ikke i de partiene av bokens om denne oppgaven redegjør. Derfor vil det her skrives litt om det. Gadamer kommer inn på klokskapen når han tar opp et gammelt hermeneutisk tema, nemlig *anvendelsen*. Han mener at det ikke er slik at man først forstår et fenomen, for deretter å anvende det på en egen situasjon. Man forstår gjennom å anvende, og det er her klokskapen kommer inn i bildet. Den utøves jo nettopp i å overveie i situasjonen – og dermed forstå i situasjonen – hva som er godt. Den utgjør et slags mellomledd mellom det universelle og det partikulære. For Gadamer er det distinkte trekket ved *phronesis* er at den involverer ”den eiendommelige sammenfelttingen av [1] ens egen vorden, [2] *Hexis*, [3] erkjennelsen av det Gode i situasjonen, og [4] *Logos*”<sup>113</sup> Av Gadamers

---

<sup>113</sup> Gadamer 1979: 113. *The Problem of Historical Consciousness*. Sitatet er ikke hentet direkte fra boka, men fra Bernstein 1986: 62.



”definisjon” ser vi at han ikke direkte overtar Aristoteles’ klokskap. Hvorfor er for eksempel *Logos* (fornuften som språk) med i denne sammenflettingen og ikke *Nous* (forstanden – den stumme ”fornuften”)? Med Bernstein kan nok dette kom av at Gadammers *phronesis* er en kombinasjon av 1) Aristoteles’ elitistiske klokskaps-begrep, 2) Platons vektilegging av dialog, og 3) Hegels frihetsbegrep (Bernstein 1986: 66). Dette kan forklare at *logos* får en viktigere ”rolle” i klokskapen hos Gadamer, fordi dialogen hos Platon nettopp er en *dia-logos*. Slik tones øye- og beskuelsesmetaforen (*nous*) ned til fordel for samtale- eller språkmetaforen. Beskuelsesmetaforen er også på vikende front hos Gadamer når det gjelder *theoria*.

### *Theoria/episteme*

Platons samtale er jo også en form for deltagelse. De som samtaler deltar i noe sammen. Vi husker også kanskje fra teksten ovenfor at Gadammers *theoria*-begrep skilte seg sterkt fra Aristoteles’. Der Aristoteles’ var ’beskuelse’ var Gadammers ’deltagelse’. Dette får konsekvenser både for forstand (*nous*) og viten (*episteme*).<sup>114</sup> Generelt får *nous* mindre å si, mens *logos* får mer – dvs. den stumme (intuitive) forstanden får mindre å si, mens den språkliggjorte fornuften får mer å si. Faktisk er det slik at Gadamer *ontologiserer* språket.

### *Logos (språk) og nous*

”Væren som kan forstås, er språk”, skriver Gadamer i den siste delen av *WM* (Gadamer 2004: 447). Med dette mener han ikke at ”alt er språk”. Han mener dog at vi bare kan forstå gjennom språket, og at vi skal prøve å forstå alt som kan forstås. I språket, og *kun* i språket, kan elevene forstå det de konfronterer (*encounter*) i verden. Dermed får språket ontologisk karakter, samtidig som hermeneutikken blir universell. For Habermas blir dette – som vi skal se nedenfor – å gi språket for del av virkeligheten i forhold til virkende ”krefter” som arbeid og dominans. Når det gjelder Aristoteles er det vanskeligere å si hvordan dette slår ut. Vi husker jo at forstanden (*nous*) er knyttet til øyet og ikke til språket. Den var den direkte, umiddelbare, konstante og intuitive intellektuelle kjennskapen hadde om virkeligheten, mens vår bevissthet ”vandret rundt” ved hjelp av *logos* (tanken som ”indre språk”). *Logos* kan være sann og/eller usann, der *nous* bare kan være sann.<sup>115</sup> Derfor virker forståelsen, i sin grunnleggende form av *nous*, hos Aristoteles å være ”uavhengig” av språket (*logos*), noe som

---

<sup>114</sup> Selvfølgelig fordi visdommen (*sophia*) – som *theoria* er utøvelsen av – nettopp er en kombinasjon av *nous* og *episteme*.

<sup>115</sup> Aristoteles skriver også: ”Således bør vi ta hensyn til de erfarne og eldres eller klokes ubevisste utsagn og antagelser, og ikke akte dem mindre enn bevisene. For de har ut fra erfaring fått et øye som ser rett”(NE 1143b 11-14).

kan tyde på at forholdet forståelse/språk behandles ganske forskjellig hos Aristoteles og Gadamer. Dette kan dog problematiseres da vi vet at alle de dianoetiske dydene – deriblant også *nous* (forstanden) – ligger i den delen av sjelen som har *logos*. En ”løsning” på denne uoverensstemmelsen kan være at selv om *nous* fatter virkeligheten direkte mens *logos* vandrer rundt, så er *nous* helt avhengig av *logos* vandring – samtidig som *logos* vandring er helt avhengig *nous* faste holdepunkt. Dette kan også oversettes i Gadamerske termer: *Verstehen* (*nous*) oppnås kun gjennom *Verständigung* – dvs. gjennom dialog (*logos*). Samtidig er det slik at *Verstehen* er og blir *Verstehen*. Om en slik løsning har noe for seg, skal være usagt. Det som er viktig å få med seg er at det ikke er noe en-til-en-forhold mellom Gadamer og Aristoteles. Dette kommer kanskje av at han inkorporerer det dialogiske fra Platon, noe som nedtoner det ”betraktende” hos Aristoteles. Vi skal også nedenfor se at Gadamers ontologisering av språket, gjør at han kommer på kant med Habermas.

### 2.3.3. Gadamer og Habermas

Habermas ser i utgangspunktet verdifulle bidrag i Gadamers hermeneutikk.<sup>116</sup> Ved å fokusere på det som skjer mellom lærer og elever, unngår Gadamer etter Habermas’ mening bl.a. 1) *objektivismen* som ligger i et ”positivistisk syn”, og 2) *relativismen* som ligger i ”ny-Wittgensteinianismen”. Men det er selvfølgelig trekk ved Gadamers tilnærning som ikke passer overens med Habermas ideologi-kritikk. Bl.a. ser vi det når vi husker at hos Gadamer betyr det at elevene skal ”se” sannheten i det læreren sier, at det hun/han sier er ”den fullkomne sannhet”. Fordi hermeneutikken fokuserer på denne *sannheten* i det tradisjonen sier, blir den blind for at andre krefter kan virke inn på tradisjonene. Disse kreftene er de ”materielle betingelsene” *arbeid og undertrykking*: ”*Social actions can only be comprehended in an objective framework that is constituted conjointly by language, labour, and domination*”. Habermas mener Gadamer mangler en slik målestokk – dvs. et slikt ”objektivt rammeverk”. Vi skjønner at Habermas her knytter tradisjonen til språket, mens den ”totale virkeligheten” også inneholder arbeid og undertrykking – som Gadamer dermed overser. For Gadamer derimot omfatter den omfatter språket hele den ”totale virkeligheten”, og er ikke kun en del av den. Videre smaker Habermas’ fokus på et objektivt rammeverk, for mye av objektivisme for Gadamer.

---

<sup>116</sup> Redegjørelsen nedenfor tar i utgangspunkt i Warnke 1987: 107-138.

Det virker på meg som om begge tenkerne ønsker å oppnå en *aufhebung* – i hegeliansk forstand – mellom subjektivismen og objektivisme. Samtidig beskylder begge hverandre for å falle i den ene eller andre grova. Habermas beskylder Gadamer for ”subjektivismen” der Gadamer, på sin side, beskylder Habermas for ”dogmatisk objektivisme”. Svaret kan ligge i at de spørsmålene tradisjonene de kom fra ønsket å løse, medfører at de går inn i problemstillingene rundt språk, tradisjon og kritisk refleksjon med ulike grunnholdninger. Habermas kan, gjennom Frankfurt-skolen, sies å representere en *mistenksomhetens hermeneutikk*. Dennes utgangspunkt er å bryte opp falsk bevissthet. Gadamer kan, gjennom sitt oppgjør med 1800-tallshermeneutikerne, sies å representere en *overbevisningens hermeneutikk* (eller *tradisjonens tilbakekomst*). Dennes utgangspunkt er ønsket om å restaurere eller fremvise mening i all dens fullstendighet.<sup>117</sup> Det skal ikke videre i denne oppgaven gåes direkte inn på denne debatten. Den ble i hovedsak introdusert her, for det første for å tydeliggjøre trekk ved Gadamers tenkning ved å peke på ”likheter” og ”forskjeller” i forhold til Habermas, og for det andre dermed å sette Habermas på kartet. På denne måten kan undertegnende – i alle fall med litt *lettere* samvittighet – gå direkte over på Habermas-teksten, uten å skrive så mye om hans filosofiske prosjekt generelt.

### 3. HABERMAS

Nå er det allikevel ikke slik at vi her skal gå rett i gang med å ”analysere” Habermas’ tekst. Denne delen, som også Gadamer-delen, vil inneholde en innledning. Denne innledning vi ta utgangspunkt i dagligspråkfilosofen Austins talehandlingsteori. Talehandlingsteorien er valgt siden Habermas’ tekst – *Some Further Clarifications of the Concept of Communicative Rationality* – forutsetter at leseren er fortrolig med en del begreper fra denne teorien. Etter en gjennomgang av de generelle trekkene ved Austins teori i 3.1.1. og 3.1.2, vil gjennomgangen av selve Habermas-teksten begynne i 3.1.3. Denne vil fortsette gjennom hele 3.2, før vi oppsummerer Habermas i 3.3.

---

<sup>117</sup> Se for eksempel Ricoeur 1994 (1981): 63-100.

### 3.1. Innledende om Habermas: Austins talehandlingsteori

Austins talehandlingsteori kan ses på som en reaksjon mot en såkalt positivistisk språkforståelse.<sup>118</sup> For de ”logiske positivistene” hadde språket kun to (skarpt atskilte) funksjoner. Det var et verktøy enten for 1) å beskrive virkeligheten – ”referere” til den *objektive* verden – eller 2) å uttrykke følelser, sinnsstemninger osv. – ”referere” til den *subjektive* verden. Dette var de eneste funksjonene språket hadde. Austin mente å vise at dette var feil. Hans ”bevis” var eksistensen av det som kalles *illokusjonære handlinger* (talehandlinger) nedenfor. Disse handlingene kan nemlig verken forstås som 1) eller 2), samtidig som de er velkjente for de fleste av oss. I redegjørelsen nedenfor vil jeg prøve å bringe talehandlingsteorien inn i klasserommet. Vi skal først finne ut av hvilke type handlinger læreren kan utføre (overfor elevene) ved hjelp av språket. Der er nemlig blant en av disse typene vi finner talehandlingene.

#### 3.1.1. Handlinger læreren utfører ved å ytre<sup>119</sup>

Vi kan ta utgangspunkt i en situasjon der læreren kommer inn i klasserommet etter at det har ringt inn (dvs. etter at timen har startet). Ingen av elevene sitter på plassene sine, men er spredt rundt omkring i klasserommet i ”skravlegrupper”. Støynivået i rommet er høyt. Læreren uttaler ”Det ringte inn for fem minutter siden”. Elevene slutter å prate med hverandre og setter seg ned på sine respektive plasser. *Hva* er det læreren gjør i denne situasjonen? *Hva* er det hun/han *gjør* ved denne uttalelsen? I følge Austin kan vi skille mellom tre forskjellige slags handlinger læreren her utfører med sin ytring. 1) For det første utfører læreren handlingen *å uttale* den meningsfulle norske setningen ”Det ringte inn for fem minutter siden”. Dette kaller Austin *lokusjonær* handling. 2) Videre utfører læreren den *illokusjonære* handlingen *å påstå* at det ringte inn for fem minutter siden. Hun/han kunngjør overfor elevene at timen faktisk har startet for fem minutter siden. 3) Til slutt *roer* læreren elevene. Hun/han *får elevene til å slutte* å prate og å sette seg ned. Austin kaller slike handlinger *perlokusjonære* handlinger.

Det er viktig å få med seg at læreren (ved ytringen ”Det ringte inn for fem minutter siden”) her utfører alle tre handlingene – 1) ’å uttale’, 2) ’å påstå’, og 3) ’å roe’ – på samme tid eller

---

<sup>118</sup> Lübecke 1994 (-82): 244-45.

<sup>119</sup> 3.1.1. og 3.1.2. tar utgangspunkt i og anvender Lübecke 1994 (-82): 234-244.

”i samme moment”. Videre henger handlingene sammen. Den lokusjonære handlingen (’å uttale’) er grunnlaget for den illokusjonære (’å påstå’), som igjen er et middel for den perlokusjonære (’å roe’). Da denne måten å tenke rundt språk og handlinger på (ved første møte) ikke er helt lett å beherske, vil jeg nedenfor utdype hva som menes med lokusjonære og perlokusjonære, og spesielt illokusjonære handlinger.

### *Lokusjoner og perlokusjoner*

Den lokusjonære handlingen er utført idet læreren ytrer ”Det ringte inn for fem minutter siden”. Dette kan kalles *ytringshandling* – dvs. handlingen ’å ytre’. Den har et lokusjonært *innhold*: nemlig dens egenskap av å være en ytring av setningen ”Det ringte inn for fem minutter siden”. Lokusjoner kjennetegnes ved at ytringen *i seg selv* er tilstrekkelig for at handlingen skal være utført. Den ville vært like vel utført hvis læreren hadde uttalt ”Det ringte inn for fem minutter siden” totalt alene på Sydpolen, uten et menneske å se på mils avstand. Det hadde derimot ikke den perlokusjonære handlingen vært, som utføres ved at det oppstår en spesiell virkning *hos elevene*, eller generelt *hos tilhøreren/tilhørerne*. Tilhørerne (elevene) er ikke tilstede i vår litt outrerte sydpolsituasjon.

Den perlokusjonære handlingen er utført idet elevene slutter å prate med hverandre og setter seg ned på sine respektive plasser. Læreren har sånn sett utført handlingen ’å roe ned’ elevene. Her er selve ytringen (”Det ringte inn for fem minutter siden”) et middel for å oppnå en virkning (at elevene roer seg). Derfor kan denne type handlinger benevnes *ytringsformidlet handling* der lokusjonene kalles ytringshandlinger. Språklige betegnelser på perlokusjoner er for eksempel ’å overtale’, ’oppmuntre’, ’trøste’, ’informere’, ’inspirere’, ’få noen til å tro at...’, ’kjede’ og ’få noen til å gjøre...’. Der lokusjoner har innhold, har perlokusjoner *virkning* (effekt). Perlokusjonære effekter kan for eksempel være at elevene blir ’trøstet’, ’oppmuntret’, ’informert’ og ’inspirert’, eller at de ’gjør’ eller ’tror at...’. Det er her viktig å skille mellom to typer perlokusjonære effekter. *Tilsiktede* og *faktiske*. Det kunne jo hende at læreren ønsket å roe ned elevene med ytringen ”Det ringte inn for fem minutter siden”, men at elevene i stedet fortsatte skravlingen og *faktisk* begynte å le av henne/han. I dette tilfellet ville ’å roe ned’ være *tilsiktet* perlokusjonær effekt, og ’å more’ *faktisk* effekt. Til slutt er også viktig at det kan finnes flere virkninger, både tilsiktede og faktiske, til samme ytring. På samme måte som læreren både ønsker ’å informere’ elevene om at timen er begynt og ’å roe ned’ dem, kan elevene på en gang både bli ’informert’ og ’roet ned’ (eller, til lærerens skrekk, ’informert’ og ’moret’). Læreren kan m.a.o. utføre *flere* perlokusjonære handlinger ved

samme ytring. Etter denne korte gjennomgangen av ytringshandlinger og ytringsformidlete handlinger, kan vi gå over på en tredje type handlinger som, så og si, ligger mellom de to andre. Dette er de illokusjonære handlingene.

### *Illokusjoner*

Den illokusjonære handlingen 'å påstå' at det ringte inn for fem minutter siden er utført idet ytringen "Det ringte inn for fem minutter siden" er fremsatt (av læreren) og forstått (av elevene). Den består ikke av i fremsettelsen av selve ytringen – dvs. å uttale setningen "Det ringte inn for fem minutter siden" – som jo er den lokusjonære handlingen. Ei heller består den i oppnåelsen av en virkning (hos elevene) ved hjelp av ytringen – å få elevene til å roe seg – som er den perlokusjonære handlingen. Illokusjonene kan sånn sett kalles *ytringsiboende handlinger*. Der lokusjoner har innhold og perlokusjoner har virkning (effekt), har illokusjonære handlinger *kraft*.<sup>120</sup> Denne kraften vil i vårt tilfelle være *handlingens status som påstand*. Språklige betegnelser på illokusjoner kan for eksempel være 'love', 'takke', 'oppfordre', 'irettesette', 'forutsi', 'beklage' og 'påstå'. Tilsvarende *illokusjonære krefter* ville være ytringenes status som 'lovnad', 'takk', 'oppfordring', 'irettesettelse', 'forutsigelse', 'beklagelse' og 'påstand'. Intuitivt kan det være vanskelig å se det grunnleggende lokusjonære i for eksempel 'å hevde' til forskjell fra det perlokusjonære i 'å informere', eller det sistnevnte til forskjell fra det illokusjonære i 'å irettesette'. Nedenfor følger en videre avklaring forholdet illokusjon/perlokusjon og illokusjon/lokusjon. For å gjøre redegjørelsen mer relevant i forhold til problemstilling, vil også *P<sub>L</sub>*: "Mange livssynshumanister mener at det ikke finnes noen gud" tas med i redegjørelsen.

Illokusjonære handlinger skiller seg fra perlokusjonære, ved at deres vellykkethet ikke er betinget av en særlig virkning hos elevene, utover det at de forstår at ytringen er ment som for eksempel påstand. Dette er lett å forstå hvis illokusjonen er 'å påstå' og perlokusjonen er 'å roe ned'. Intuitivt ser vi at 'å roe ned' har mer med elevene å gjøre, enn 'å påstå'. Mer grundig forklart: Hvor læreren 'påstår' overfor elevene at det ringte inn for fem minutter siden, utvirkes dette alene i kraft av den språklige innsatsen, dvs. ytringen "Det ringte inn for fem minutter siden". Hvor læreren 'roer ned' elevene med sammen ytring, er ytringen kun et middel som i samspill med andre faktorer, for eksempel elevenes respekt for læreren, sikrer

---

<sup>120</sup> Denne kraften avhenger av vellykkethetsbetingelsene som redegjøres nedenfor i 2.1.3.

handlingens utførelse. To problemer kan knyttes til denne forklaringen. Det første har med forholdet illokusjon/perlokusjon å gjøre, der det andre angår forholdet illokusjon/lokusjon.

Det første problemet støter vi på ved å bytte ut perlokusjonen 'å roe ned' med perlokusjonen 'å informere' i forrige avsnitts eksempel. I forhold til  $P_L$  blir da lærerens illokusjonære handling 'å påstå' at mange livssynshumanister ikke tror at det finnes noen gud. I samme moment vil lærerens perlokusjonære handling bli 'å informere om' at mange livssynshumanister ikke tror at det finnes noen gud.. Hva er forskjellen? Hvilke andre faktorer (utenom selve ytringen) må spille inn for at læreren skal ha 'påstått' – og ikke kun 'informert' elevene om – at mange livssynshumanister ikke tror at det finnes noen gud?<sup>121</sup> Dette spørsmålet vil bli forkøkt besvart i bl.a. 3.2. nedenfor. Det er også noe problematisk i redegjørelsen ovenfor ved at lærerens påstand utvirkes *alene i kraft av ytringen*. Hva er da egentlig forskjellen på lokusjonære handlingen (for eksempel 'å ytre': "Det ringte inn for fem minutter siden") og den illokusjonære handlingen ('å påstå' at det ringte inn for fem minutter siden)? Ilokusjonære handlinger skiller seg fra lokusjonære ved at selve ytringen *ikke* er tilstrekkelig for å utføre den. Det er m.a.o. *ikke* tilstrekkelig kun 'å ytre': "Mange livssynshumanister mener at det ikke finnes noen gud", for å ha 'påstått' at mange livssynshumanister mener at det ikke finnes noen gud. Spørsmålene blir da: Ved 'å påstå' at det ringte inn for fem minutter siden, hva gjør læreren utover det 'å ytre': "Det ringte inn for fem minutter siden"? Ved 'å påstå' at mange livssynshumanister ikke tror at det finnes noen gud, hva gjør læreren utover det 'å ytre': "Mange livssynshumanister tror ikke at det finnes noen gud". Dette kan besvares ved hjelp av de såkalte *vellykkethetsbetingelsene*.

### 3.1.2. Vellykkethetsbetingelser

Austins videre diskusjon av illokusjoner (som han også kaller talehandlinger<sup>122</sup>) omhandler omgivelsene ytringen uttales i. Disse ytringsomgivelsene må oppfylle visse krav for at en ytring med en gitt illokusjonær kraft – for eksempel lærerens ytrings status av påstand – skal gjelde som en vellykket illokusjonær handling – dvs. en som en vellykket påstand. Disse

<sup>121</sup> Intuitivt kan vi fremsette hypotesen at perlokusjoner er, i motsetning til illokusjoner, noe elevene *kan bli gjort med*. Det gir mening å si at elevene 'informeres', men ikke at de 'påstås'. Det er det faktum at det faktisk ringte inn for fem minutter siden, som påstås – ikke elevene. Denne hypotesen må dessverre forkastes da det mening å si at elevene kan 'takkes', 'irrettesettes', 'anmodes' og 'lykkeønskes'. Dette fordi 'å takke', 'å irrettesette', 'å anmode' og 'å lykkeønske' alle er illokusjonære handlinger.

<sup>122</sup> Det er altså ikke slik at lokusjoner, illokusjoner og perlokusjoner er forskjellige typer talehandlinger. Talehandlinger er det samme som illokusjoner eller illokusjonære handlinger.

kravene kaller Austin vellykkethetsbetingelser (*felicity conditions*), og samler de under tre hovedkategorier: *Forberedelses-*, *oppriktighets-*, og *essensielle* betingelser.

### *Forberedelsesbetingelser*

Generelt kreves det en bestemt "iscenesettelse" for at man kan uttale en ytring med en gitt illokusjonær kraft. Man må ha rett og autoritet til å utføre handlingen, og ytringssituasjonen må vanligvis inneholde visse komponenter. En kan ikke påstå at det ringte inn for fem minutter siden, *kun* ved å si "Det ringte inn for fem minutter siden". Lærer og elever må *være i klasserommet*, og det må faktisk ha ringt inn for fem minutter siden. Hvis en lærer ytrer "Det ringte inn for fem minutter siden" til (noen av) elevene på torget lørdag ettermiddag, vil det være et mislykket forøk på å påstå at timen er begynt. Det ville med Austins ord være en "misfire". Austins fremhever spesielt påstanders forberedelsesbetingelser. For det første må påstander generelt *ha noe å handle om*. Her kvalifiserer lærerens ytringer siden både skoletimer og livssynshumanister eksisterer. Hadde læreren derimot ytret "Norges president er korrump" ville det ikke, i følge Austin, være snakk om en sann eller usann påstand – siden det ikke finnes noen president av Norge – men derimot om et mislykket forsøk på å fremsette en påstand. En annen forberedelsesbetingelse er at læreren som fremsetter en påstand, må ha grunn til å tro at elevene er 1) *uvitende om*, men 2) *interessert i* det omhandlede. Det er her det interessante kommer inn, i forhold til våre situasjoner. Vi kan nemlig lett tenke oss at elevene verken er 1) *uvitende om*, eller 2) *interessert i* at det ringte inn for fem minutter siden – dvs. at de både vet og blåser i at timen er begynt. Dermed kvalifiserer ikke lærerens ytring "Det ringte inn for fem minutter siden" som en 'påstand' for Austin.<sup>123</sup> Det samme gjelder *P<sub>L</sub>*. Her kan vi tenke oss at er 1) *uvitende om*, men ikke 2) *interessert i* det faktum at mange livssynshumanister ikke tror at det finnes noen gud. I en slik situasjon vil *ikke* handlingen læreren utfører ved å ytre "Mange livssynshumanister mener at det ikke finnes noen gud", for Austin, være 'å påstå'.

### *Oppriktighetsbetingelser*

Det kreves videre – ved illokusjonære handlinger – at læreren har bestemte hensikter, følelser og formeninger. Gir læreren en ordre, skal hun/han oppriktig ønske at den beordrede handlingen utføres. Gir læreren elevene råd, skal hun/han oppriktig mene at det tilrådde

---

<sup>123</sup> At det i hovedsak er perlokusjonen *å roe* elevene læreren først og fremst utfører ved ytringen "Det ringte inn for fem minutter siden", vet vi allerede fra situasjonen. Men at ytringen, under overnevnte omstendigheter, kan tenkes å være et mislykket forsøk på å fremsette en påstand – dvs. at det kan tenke at ytringen slett ikke er en påstand – er nok nytt for mange av oss.



gagner elevene. Manglende oppfyllelse av oppriktighetsbetingelsene forhindrer ikke handlingen (for eksempel påstanden) å være utført, men impliserer et *misbruk* av handlingsformen (som for påstandens vedkommende vil være løgn).<sup>124</sup> Tomme løfter – uavhengig om de faktisk holdes eller ikke – og misunnelige gratulasjoner representerer slike misbruk. Oppriktighetsbetingelsen spiller en rolle i  $P_L$ , men ikke i det andre eksempelet, der læreren har det perlokusjonære målet 'å roe elevene'. En lærer kan uten problem ytre noe hun/han ikke oppriktig mener – for eksempel å ytre ”Hvis dere holder munn og setter dere ned på plassene deres, skal dere få fri siste time fredag”, dvs. komme med en tomt løfte – uten at det går ut over den perlokusjonære effekten ('å roe elevene'). Dog, konstante brudd av oppriktighets-betingelsene kan hende gjør noe med forholdet lærer/elever som ikke er heldig i lengden. Enda mer ødeleggende for forholdet er det, hvis læreren virkelig mener at hun/han akter å gi elevene fri siste time fredag, men ikke klarer eller kan eller vil følge det opp når det kommer til stykket. Dette bringer oss over på den siste gruppen vellykkethetsbetingelser: de *essensielle*.

### *Essensielle betingelser*

Ved å uttale en ytring med en bestemt illokusjonær kraft – dvs. ved å utføre en illokusjonær handling – *tar læreren på seg en forpliktelse* i forhold til å ha visse hensikter, følelser og formeninger. Hvis hun/han senere taler eller handler i på tvers av disse, gjør hun/han seg skyldig i brudd på denne forpliktelsen. Ved for eksempel å uttale en ytring med løfteavgivelse som illokusjonær kraft – dvs. ved å avgi et løfte – tilkjenner læreren å forplikte seg til å utføre den pågjeldende handlingen. Å bryte essensielle betingelser, som brutte løfter, er ennå en form for *misbruk*. Poenget er nemlig at læreren, og mennesker generelt, *binder seg* til fremtidige handlinger og uttalelser. Uttalelsen av ytringer med påstandskraft, som for eksempel  $P_L$ , 1) binder læreren til en rekke ytringer – de som følger av den fremsatte – og 2) avskjærer læreren fra en rekke andre – de som er i strid med fremsatte. Hvis en lærer (bevisst) hevder to uforenlige påstander – dvs. hvis hun/han bryter det essensielle kravet – svikter læreren sin forpliktelse til å stå inne for det sagtes korrekthet, og krenker dermed *den sosiale institusjon* som er opprettet for å kunne bruke påstander til å si noe om virkeligheten.

Etter denne gjennomgangen av vellykkethetsbetingelsene kan vi gå tilbake til spørsmålet vi stilte på slutten av 2.1: Ved 'å påstå' 1) at det ringte inn for fem minutter siden, eller 2) at

---

<sup>124</sup> Det viktige er ikke at lærerens påstand *er* sann, men at læreren *oppriktig tror* og mener at påstanden er sann.

mange livssynshumanister mener at ikke finnes noen gud, hva gjør læreren utover det 'å ytre' 1) "Det ringte inn for fem minutter siden" eller 2) "Mange livssynshumanister mener at det ikke finnes noen gud"? Svaret blir at læreren *påtar seg ansvaret for* at de relevante vellykkethetsbetingelsene er oppfylt.<sup>125</sup> Det er viktig å understreke at betingelsen for at den lokusjonære handlingen gjelder som påfølgende illokusjonær, ikke er at vellykkethetsbetingelsene<sup>126</sup> faktisk er oppfylt, men læreren *påtar seg ansvar* for at de er oppfylt. I motsetning til både lokusjoner og perlokusjoner, kan ikke illokusjoner begripes uten henvisning til at de utføres i en *intersubjektiv* sammenheng. At læreren *påtar seg ansvaret for* noe, gir nemlig kun mening *i relasjon til elevene*, som a) læreren er henvendt til og som b) erkjenner dette. Da vi nå snart går over på Habermas, kan det pekes på en tredeling som synes å ligge bak både de tre handlingene læreren utfører ved ytringer, og vellykkethetsbetingelsene, nemlig skillet *det objektive, det subjektive og det intersubjektive*. 1) Ytringens lokusjonære innhold kan knyttes den objektive verden. 2) Ytringens perlokusjonære effekt kan knyttes lærerens "subjektivitet" (intendert perlokusjonær effekt), samt elevenes "subjektivitet" (faktisk perlokusjonær effekt). 3) Der subjektivitetene kan "gå hver sin vei" i perlokusjonære handlinger må de "stemme overens" for at ytringen skal være utførelsen av en illokusjonær handling. Ilokusjoner forutsetter som nevnt ovenfor intersubjektivitet. Lignende kan 1) forberedelsesbetingelsene knyttes den objektive verden, 2) oppriktighets-betingelsene til den subjektive, og 3) de essensielle – ved at læreren *binder seg* til fremtidige handlinger – til den intersubjektive (eller sosiale) verden. Denne tredelingen fortsetter hos Habermas, både når det gjelder rasjonalitet, og når det gjelder det han kaller gyldighetskrav.

### 3.1.3. Rasjonaliteter og gyldighetskrav

Det er innledningsvis viktig å ikke tro at Habermas "kjøper hele" talehandlingsteorien til Austin. Den fungerer først og fremst som utgangspunkt.<sup>127</sup> Allikevel vil leseren kjenne igjen tredelingen som følger av Austins argument. Denne delen vil gjennomgå vil fokusere på tre ulike typer rasjonalitet. Hoveddelen 3.2. vil i stor grad utgjøres av en nærmere klargjøring av én av disse tre: den *kommunikative* rasjonaliteten.

<sup>125</sup> I det første tilfelle betyr det kun at hun/han påtar seg ansvaret for at det faktisk ringte inn for fem minutter siden – dvs. påtar seg ansvaret for at forberedelsesbetingelsene er oppfylt. Fordi ytringen først og fremst er en perlokusjonær handling, spiller oppriktighets- og essensielle betingelser minimal rolle. Ved *L<sub>p</sub>* tar læreren på seg ansvaret for at både forberedelses-, oppriktighets- og de essensielle betingelser er oppfylt.

<sup>126</sup> – bortsett fra forberedelsesbetingelsene –

<sup>127</sup> Se Cooke 1998.

### *Diskursiv rasjonalitet og refleksjon*

Habermas forutsetter at ”rasjonelt” først og fremst viser til a) overbevisninger, b) handlinger og c) språklige uttrykk. Dette fordi vi kommer over rasjonalitetens tre røtter i a) kunnskapens *proposisjonelle* struktur, b) handlingens *målrettede* struktur og c) språkets *kommunikative* struktur. Disse typene kaller Habermas a) *epistemisk* rasjonalitet, b) *teleologisk* rasjonalitet og c) *kommunikativ* rasjonalitet.

Videre kan rasjonalitet også vise til ”forklarlighet”. Slik diskursiv rasjonalitet viser seg for eksempel der læreren *redegjør* overfor elevene *hvorfor* hun/han handlet (rasjonelt), til forskjell fra å kun *handle* rasjonelt. Diskursen hos Habermas opererer nettopp der vi ”går ut av” situasjonen og begrunner eller rettferdiggjør det vi sa eller gjorde *i* situasjonen. Diskursiv rasjonalitet oppnår sin spesielle status *ikke* gjennom å være mer grunnleggende enn andre typer rasjonaliteter, men gjennom *integrerende* rolle. Den bringer de tre rasjonalitetsrøttene sammen. Rasjonaliteten som forklarlighet forutsetter en selvrelasjon slik at vi kan (utenfor situasjonen) *reflektere* over hvordan vi bærer oss av (i situasjonen). I forhold til de tre rasjonalitetsrøttene ovenfor, får vi tre slike selvrelasjoner: a) Den *epistemiske* selvrelasjon viser til det *vitende* subjektets refleksive holdning til egne *oppfatninger* og overbevisninger. b) *Teknisk-praktisk* selvrelasjon viser til det *handlende* subjektets refleksive holdning til egen *målrettet aktivitet*. Det være instrumentell innblanding i den objektive verden, eller suksessorientert samvær med andre individ som motparter i den objektive verden. c) Den *moralisk-praktiske* selvrelasjon viser til den *kommunikativt handlende* aktørens refleksive holdning til egne *normregulerte handlinger*.

Denne evnen til å distansere seg fra en selv (og fra situasjonen) er igjen, hos Habermas, en nødvendig forutsetning for tre typer frihet. a) Den *refleksive frihet* i betydningen *kognitiv åpenhet* innbærer deltagerens<sup>128</sup> sin *frigjøring fra eget egosentriske perspektiv*. b) *Valgfrihet* består i å rasjonelt *velge å handle* på den ene eller den andre måte, eller å rasjonelt *starte en ny handlingskjede*. c) *Autonomi* i betydningen *viljefrihet* består i *evnen til å basere egen vilje på moralisk innsikt*. Oppsummerende kan vi si at den diskursive (refleksive) rasjonaliteten integrerer a) epistemisk, b) teleologisk og c) kommunikativ rasjonalitet, og danner sammen

---

<sup>128</sup> – som er dypt involvert i handlingskonteksten –

med den tre typer selvrelasjoner og tre typer frihet.<sup>129</sup> Nedenfor ser vi nærmere på de tre typene ”situasjonsrasjonalitet”. Epistemisk og teleologisk rasjonalitet nevnes kort, før vi går den kommunikative litt nærmere i sømmene.

### *Epistemisk og teleologisk rasjonalitet*

P<sub>K</sub>: Viten (*episteme*) består i følge Habermas av elementære enheter – proposisjoner eller bedømmelser – som har sannhetsverdi – dvs. som kan være sanne eller usanne. Gjennom sin proposisjonelle struktur er den i sitt vesen språklig. Viten fordrer at vi, ved siden av å vite *at* våre proposisjoner er sanne, også vet *hvorfor* de sanne. Det er ligger innebygd i det ’å vite’, at alt vi vet kan kritiseres (av andre, samt oss selv) og rettferdiggjøres (av oss selv og andre). Derfor kan våre rasjonelle overbevisninger bestå av usanne antagelser uten å være noe mindre rasjonelle av den grunn. Den epistemiske rasjonaliteten er vevd sammen med handling og språkbruk. Dette fordi sanne proposisjoner ville være en umulighet hvis vi a) ikke kunne *uttrykke* dem i setninger – dvs. hvis vi ikke kunne *representere* vår viten, og hvis vi b) ikke kunne *rette dem opp* og *utvide* proposisjonene – dvs. hvis vi ikke var i stand til å lære av vårt møte med ”virkeligheten”. Den proposisjonelle strukturen er avhengig av innlemmelse i tale og handling. Den er ingen selvoppretholdende struktur.

Habermas-teksten forstår videre ’handling’ som ’utføring av intensjonen til en fritt velgende og bestemmende aktør’. Den har en teleologisk struktur, fordi enhver handlings-intensjon sikter mot å realisere et mål. Her avhenger en handlings rasjonalitet *ikke* av om den faktiske tilstanden (som resultat av handlingen) stemmer overens med den intenderte tilstanden – i språkbruk: om faktisk og intendert perlokusjonær effekt stemmer overens – og at den tilfredsstillende tilhørende ”vellykkethets-betingelser”.<sup>130</sup> Teleologisk rasjonalitet avhenger av om aktøren har oppnådd dette resultatet på bakgrunn av *bevisst* valgte og implementerte midler. En ”vellykket” aktør har derfor handlet rasjonelt kun dersom a) hun/han vet hvorfor hun/han lyktes – eller hvorfor hun/han under normale omstendigheter ville ha nådd målet – og b) denne kunnskapen motiverer henne/han (i alle fall delvis) til å utføre handlingene av grunner som på samme tid kan forklare deres vellykkethet. Teleologisk rasjonalitet henger

---

<sup>129</sup> Habermas nevner i tillegg en *eksistensiell selvrelasjon* og tilhørende *etisk frihet*. Den eksistensielle selvrelasjon viser til aktørens refleksive holdning til *eget livsprosjekt* i konteksten av en individuell livshistorie, som er vevd sammen allerede gitte, kollektive former. Etisk frihet muliggjør et *overveid livsprosjekt* og en *stabil selvidentitet*. Disse er ikke tatt med i teksten da de går litt utenfor tredelingen, og heller ikke forekommer i den videre redegjørelsen.

<sup>130</sup> Vellykkethetsbetingelser oversetter her ”conditions of success”. Det er altså ikke Austins ”felicity conditions” det her er snakk om.

sammen med både viten og språk. I forhold til viten avhenger de praktiske overveielserne – med hvilke den rasjonelle handlingsplanen utføres – av *pålitelig informasjon* om forventede hendelser i verden, og angående andre aktørers atferd og intensjoner. I forhold til språk kan den overnente pålitelige informasjonen prosesseres på en intelligent måte – m.a.o. knyttes til stillingtagens-prinsipper og mål som på sin side er valgt ut fra personlige preferanser – kun gjennom det *språklige mediums representasjon*. Ved siden disse to finnes det en tredje type rasjonalitet, innebygd – ikke i språket som sådan – men i språklige uttrykks kommunikative bruk. For Habermas kan denne verken reduseres til epistemisk rasjonalitet<sup>131</sup> eller målrasjonalitet<sup>132</sup>.

### *Kommunikativ rasjonalitet*

Denne kommunikative rasjonaliteten uttrykkes i språkets forenende kraft, orientert mot *Verständigung*. For Habermas går denne typen forståelse eller kommunikasjon utover *Verstehen*, og nærmer seg det 'å komme til enighet med' en annen person. Allikevel skiller Habermas, som vi skal se i 2.2.2, mellom *Verständigung* og *Einverständnis* – altså mellom 'forståelse' som 'kommunikasjon' på den ene side, og 'enighet' som 'konsens i streng forstand' på den andre side. Den kommunikative rasjonaliteten omtales i blant hos Habermas som *Verständigungs-rationalität*. Den sikrer lærer og elever en *intersubjektiv felles livsverden*, og dermed på samme tid en horisont med hvilken alle kan vise (referere) til én og samme *objektive verden*.

Språklige uttrykks kommunikative bruk har ikke kun a) den misjon å uttrykke lærerens *intensjon*, men også b) å representere *anliggendes* tilstand – altså å vise hvordan noe forholder seg –, eller å forutsette disse tilstandenes eksistens, samt c) å etablere et *mellom-menneskelig forhold* med elevene.<sup>133</sup> Derfor eksisterer det et forhold mellom et språklig uttrykks mening og a) hva som er intendert (*gemeint*) eller ment *med* den, b) hva som blir sagt *i* den, og c) *måten den blir brukt på* i talehandlingen. I det illokusjonære målet reflekteres tre aspekter: En lærer a) "oppnår forståelse" eller kommuniserer (*sich verständigen*) b) med elevene c) om noe. Videre er det illokusjonære målet todelt for Habermas. Talehandlingen er først og fremst ment 1) 'å begripes' av elevene. Men den er også, – og dette er viktig  $P_F$  – i den grad det er mulig, ment 2) 'å aksepteres' av elevene. Rasjonaliteten til språkbruk orientert

---

<sup>131</sup> – som han mener klassisk sannhetsbetingelse-semantikk forutsetter.

<sup>132</sup> – som han mener intensjons-semantikken forutsetter.

<sup>133</sup> Igjen ser vi en tredeling mellom a) subjektiv, b) objektiv og c) intersubjektiv.

mot *Verständigung* avhenger derfor av at talehandlingen (under normale omstendigheter) kan *fattes og aksepteres* av elevene for at læreren skal kunne sies å ha oppnådd illokusjonær suksess med dem. Av denne grunn kaller vi ikke bare gyldige talehandlinger for rasjonelle, men a) alle *fattbare* talehandlinger hvor b) læreren kan gi en *troverdige garanti* undergitte omstendigheter for at *gyldighetskravene*<sup>134</sup> som reises kan – hvis nødvendig – *begrunnes diskursivt*.

De illokusjonære målene 'å kommunisere' eller 'å oppnå forståelse' – dvs. *Verständigung*, som Habermas mener er innebygd i språket – må ikke betraktes eller blandes sammen med perlokusjonære effekter – som læreren kan frembringe i elevene med sin talehandling gjennom kausal påvirknings-utøvelse. Habermas nevner tre grunner til dette. Illokusjonære mål kan for det første ikke defineres uavhengig av det språklige middelet *Verständigung*, hvis *telos* er iboende i selve det språklige medium.<sup>135</sup> For det andre kan ikke læreren betrakte målet som noe som hender kausalt. Dette fordi elevenes "svar" er en *rasjonelt motivert posisjon*. De er i den privilegerte posisjon å kunne si "nei".<sup>136</sup> For det tredje møter ikke lærer og elever hverandre som motparter eller som objekter i den (objektive) verden de snakker om (referer til). For Habermas møter de hverandre i en performativ holdning som første og andre person.<sup>137</sup> De illokusjonære målene, og derfor *Verständigung*, ligger altså *bortenfor* den objektive verden. Dog, talehandlinger (illokusjoner) er *samtidig* – ved å være hendelser som kan lokaliseres i tid og rom – en del av den *objektive* verden, hvor de – som alle målrettede (teleologiske) handlinger – også kan frembringe perlokusjonære effekter.

Habermas avslutter sin foreløpige redegjørelse av *Verständigungsrationaltät* ved å nevne at den bygger på en indre sammenheng mellom tre forhold: a) *Betingelsene* som gjør en talehandling gyldig, b) lærerens *påstand* om at disse betingelsene er innfridd, og c) *troverdigheten* til læreren, gjennom at hun/han (hvis nødvendig) *diskursivt* kan

---

<sup>134</sup> Disse gyldighetskravene – krav til a) *sannhet*, b) *sannferdighet* eller *oppriktighet*, og c) *riktighet* – introduseres nedenfor, og henger selvfølgelig sammen med den objektive, den subjektive og den intersubjektive verden.

<sup>135</sup> Derimot kan man for eksempel "roe ned" elevene – altså, nå et perlokusjonært mål eller oppnå en perlokusjonær virkning – på andre måter enn å bruke språket.

<sup>136</sup> "Svar", "ja" og "nei" er her brukt i overført betydning. Der for eksempel elevene "sier nei" til en lærers lovnad, oppfordring, spørning eller påstand, betyr det at elevene rasjonelt *ikke erkjenner* lærerens ytring som lovnad, oppfordring, spørning eller påstand. Det er i disse tilfellene ingen kommunikasjon eller "felles forståelse" – altså ingen *Verständigung* – mellom lærer og elever.

<sup>137</sup> Læreren som "jeg/meg" møter elevene som "dere". Elevene som "vi/oss" møter læreren som "du/deg".

begrunne/godtgjøre/rettferdiggjøre *gyldighetskravene*. Igjen ser vi hos Habermas at den diskursive ”forklarlighets”-rasjonaliteten (*utenfor* situasjonen) legitimerer rasjonaliteten *i* situasjonen – i dette tilfellet den kommunikative rasjonaliteten. Men vi forstår ikke hva Habermas mener med disse tre forholdene, hvis vi ikke skjønner hva han mener med ”betingelsene som gjør en talehandling gyldig” og ”gyldighetskravene”. Disse betingelsene og kravene skal derfor gjøres rede for, før vi (i 3.2.) går over på språkbrukens modaliteter.

### *Gyldighetskrav*

Vi husker at Austins vellykkethetsbetingelser forholdt seg til en *objektiv* verden (forberedelsesbetingelsene), en *subjektiv* verden (oppriktighetsbetingelsene) og en *intersubjektiv* verden (de essensielle betingelsene). Disse avgjorde ytringens illokusjonære kraft. På lignende måte er det for Habermas tre typer betingelser som gjør en talehandling gyldig. Lærerens talehandlinger kan negetes – elevene kan m.a.o. ”si nei” – i forhold til a) det læreren påstår om fenomener i den *objektive* verden, b) ytringens troverdighet vedrørende lærerens *subjektive* erfaringer, og c) normers og befalingers riktighet, anerkjent i en *intersubjektiv* (felles, sosial) verden. Derfor er det tre typer validitetskrav læreren reiser ved illokusjoner: Krav til *sannhet* (den objektive verden), krav til *sannferdighet* eller *oppriktighet* (den subjektive verden), og krav til *riktighet* (den sosiale eller intersubjektive verden). Vi ser her at de kravene Habermas mener læreren (og alle andre) reiser ved utføre talehandlinger – krav som reises ved å uttale ytringer med illokusjonær kraft – henger sammen med de betingelsene som gjør en talehandling gyldig – betingelser som sammenfaller med Austins vellykkethetsbetingelser – som igjen viser til tre verdener: Den objektive, den subjektive og den intersubjektive.

## **3.2. Hoveddel Habermas: Språk og handling**

Av det som er skrevet ovenfor følger det at talehandlingers illokusjonære suksess er proporsjonal med gyldighetskravenes<sup>138</sup> *intersubjektive anerkjennelse*. Kravene til sannhet, sannferdighet (oppriktighet) og riktighet må altså erkjennes av elevene gjennom deres ”ja”. Dette betyr for eksempel at elevene forstår lærerens påstand ”Mange livssynshumansiter mener at det ikke finnes noen gud” når de godtar gyldighetskravene læreren reiser. Slik blir ett av Habermas’ svar på *P<sub>K</sub>* at ’forståelse’ er elevenes ’godtagelse av gyldighetskrav’. For at

---

<sup>138</sup> – de gyldighetskravene som reiser *i og med* handlingen –

en slik 'forståelse' som 'kommunikasjon' skal være mulig, må både lærer og elever kunne påta seg de respektive rollene som taler (1.person), tilhører (2.person) og eventuelt en 3. person tilstede. M.a.o. forutsetter 'den illokusjonære suksessen' (altså 'forståelsen') det Habermas kaller *refleksive frihet* (kognitiv åpenhet) – som vi kanskje husker innebar både lærer og elevers frigjøring fra eget perspektiv. Habermas påstår at denne rollefordelingen<sup>139</sup> er *avgjørende* for den kommunikative rasjonaliteten som er "nedlagt" i *Verständigungs*-prosessen.<sup>140</sup> Han begrunner – gjennom redegjørelse – denne påstanden ved å sammenligne a) språkbruk orientert mot *Verständigung* med b) bruk av språklige uttrykk som ikke er orientert mot kommunikasjon. Denne redegjørelsen vil gjengis i 3.2.1. Etter denne vil det i 3.2.2. og 3.2.3. foretas flere distinksjoner innenfor kommunikativ språkbruk.

### 3.2.1. Kommunikativ vs. ikke-kommunikativ språkbruk

Habermas begynner med å fastslå at epistemisk og teleologisk språkbruk – i motsetning til kommunikativ språkbruk – ikke er avhengig av et mellommenneskelig forhold mellom lærer og elever i en kommunikativ situasjon. Sagt på en annen måte spiller ikke illokusjonære handlinger<sup>141</sup> noen grunnleggende rolle i verken a) *epistemisk* språkbruk – som i hovedsak representerer viten – eller i b) beregningen av *handlingseffekter*. I begge disse sistnevnte tilfellene jakter ikke læreren (og språkbrukere generelt) illokusjonære mål. Selv om språk i alle tilfeller må erverves kommunikativt, kan språklige uttrykk brukes monologisk innen epistemisk og teleologisk språkbruk – dvs. uten referanse til 2. person.

#### *Ikke-kommunikativ språkbruk: Proposisjonelle (og intensjonelle) setninger*

At det pragmatiske aspektet ikke er relevant innen ikke-kommunikativ språkbruk, blir for Habermas klart gjennom strukturen til a) den epistemiske språkbrukens *proposisjonelle setninger*, og b) den teleologiske språkbrukens *intensjonelle setninger*. I motsetning til for eksempel lærerens spørsmål<sup>142</sup> og imperativer<sup>143</sup>, er de ikke grunnleggende knyttet til elevene (adressater/mottagere). Proposisjoner og intensjonelle setninger er uavhengig av den illokusjonære handlingen<sup>144</sup> de kan settes inn i.<sup>145</sup> Elevene forstår proposisjonelle setninger,

---

<sup>139</sup> – innebygd i personlig pronomen-systemets logikk –

<sup>140</sup> – dvs. prosessen av å oppnå forståelse eller kommunikasjonsprosessen.

<sup>141</sup> – og tilhørende gyldighetskrav, som har en innebygd orientering mot intersubjektiv anerkjennelse –

<sup>142</sup> – som "Kan dere sette dere ned?" –

<sup>143</sup> – som "Sett dere ned!" –

<sup>144</sup> – for eksempel handlingen *å påstå* at timen er begynt –

<sup>145</sup> – som for Habermas forklarer hvorfor de kan analyseres grundig med formalsemantikkens redskaper.



hvis de kjenner deres *sannhetsbetingelser* – dvs. dersom de vet når setningene er sanne.<sup>146</sup> En epistemisk anvendt proposisjonell setning benyttes til 'å representere' hvordan noe forholder seg. For dette representasjons-formålet er det tilstrekkelig at læreren får elevene til 'å forstå' at hun/han selv holder "Mange livssynshumanister mener at det ikke finnes noen gud" for å være sant. Ved 'påstand' derimot vil læreren etterstrebe det illokusjonære målet å få elevene til 'å erkjenne' at "Mange livssyns-humanister mener at det ikke finnes noen gud" er sant. Elevene forstår intensjonelle setninger, hvis de kjenner deres vellykkethetsbetingelser<sup>147</sup> – dvs. dersom de vet under hvilke omstendigheter setningene gjøres sanne. Elevene forstår altså "Jeg kommer til å gi dere fri siste time fredag" ved å kjenne til den betingelsen *at læreren virkelig gir dem fri* når siste time på fredag faktisk kommer. Derfor er, som ved proposisjonelle setninger, deres relasjon til noe i den objektive verden *tilstrekkelig* for å forstå slike intensjonelle setninger.

Derfor – i forhold til  $P_K$  – 'å forstå' proposisjonelle og intensjonelle setninger, er 'å kjenne' sannhetsbetingelsene eller vellykkethetsbetingelsene til setningene, eller 'å vite' når de er eller gjøres sanne. Illokusjonær kraft er ikke tilknyttet slike setninger *per se*. De oppnår denne kraften kun når læreren a) 'påstår' sine proposisjoner og/eller b) 'kunngjør' sine intensjoner i en kommunikativ situasjon – dvs. når hun/han ytrer sine a) proposisjoner og b) intensjoner med det illokusjonære målet å få elevene til å a) "sam-mene" med proposisjonene og/eller b) ta intensjonene på alvor og å stole på at de vil virkeliggjøres.

Habermas ser at kommunikativ språkbruk kun utsetter referansen til proposisjoner (eller intensjoner). Dette blir for ham klart når elevene stiller spørsmålstegn ved representasjoner (eller handlingsplaner). Læreren forventes da å redegjøre *overfor elevene* diskursivt hva hun/han har overveid monologisk.<sup>148</sup> Proposisjoner – som "Mange livssynshumanister mener at det ikke finnes noen gud" – og intensjoner – som "Jeg kommer til å gi dere fri siste time fredag" – kan berøves illokusjonære betydninger som påstands- og kunngjøringshandlinger *uten å miste mening*. Motsatt er imperativer uten illokusjonære komponenter, ikke lenger

---

<sup>146</sup> Etter Habermas mening er dette spesialtilfellet hvor tesen om sannhetsbetingelse-semantikk kan anvendes. Det gir altså mening her å tilskrive sannhetsverdier (som er vanlig innen logikken), fordi hevdelseshandlingers påstandskraft ikke er indre tilknyttet slike monologisk anvendte setninger.

<sup>147</sup> 'Vellykkethetsbetingelser' er hos Habermas 'sannhetsbetingelser som er tolket på en aktør-relativ måte'.

<sup>148</sup> Læreren kan selvfølgelig utføre slike redegjørelser *in fono interno*, på samme måte som vi kan rette imperativer mot oss selv, men imperativer – som "Sett dere ned!" – er av natur pragmatiske. De kan kun internaliseres sammen med de *mellommenneskelige relasjonene iboende* deres mening.

imperativer.<sup>149</sup> I følge Habermas er dette fordi kommunikativ rasjonalitet først gis form i en *Verständigungs*-prosess som opererer gjennom gyldighetskrav hver gang lærer og elever – i en performativ holdning rettet mot hverandre som 2. personer – *sich verständigen* om noe i verden. I en slik situasjon gjøres proposisjonelle setninger om til *påstander* (der intensjonelle setninger blir *intensjons-kunngjøringer*).

### *Kommunikativ språkbruk: Påstander (og intensjons-kunngjøringer)*

Forskjellen mellom kommunikativ og ikke-kommunikativ språkbruk er, for Habermas, at det ved kommunikativ språkbruk *legges til et ekstra gyldighetskrav* med hvilket læreren *konfronterer* elevene. Her består ikke lærerens illokusjonære mål *kun* å la elevene 'kjenne' hennes/hans doble intensjon: at læreren 1) holder "Mange livssynshumanister mener det ikke finnes noen gud" for å være sant,<sup>150</sup> og at 2) hun/han ønsker at elevene skal vite dette. Læreren ønsker derimot å kommunisere dette faktum<sup>151</sup> på en slik måte at elevene selv 'blir overbevist' om at mange livssynshumanister mener at det ikke finnes noen gud<sup>152</sup>. En ytrings illokusjonære betydning er derfor ikke at elevene noterer seg lærerens overbevisning<sup>153</sup> – at mange livssynshumanister mener at det ikke finnes noen gud – men heller at de skal komme til å inneha samme syn som læreren<sup>154</sup>. For at læreren skal ha oppnådd sitt illokusjonære mål er det ikke tilstrekkelig for elevene å kjenne sannhetsbetingelsene til "Mange livssynshumanister mener at det ikke finnes noen gud".<sup>155</sup> Elevene må også forstå påstandens<sup>156</sup> illokusjonære mening, og i størst mulig grad akseptere tilhørende gyldighetskrav.

Oppsummerende: Ved 'å påstå' at mange livssynshumanister mener at det ikke finnes noen gud, reiser læreren gyldighetskrav for det som er sagt. Elevene inntar en bekræftende stilling til disse – uansett hvor underforstått – *kun* dersom de holder "Mange livssynshumanister mener at det ikke finnes noen gud" for å være rettferdiggjort, eller i det minste betrakter

---

<sup>149</sup> Dette gjelder også *in forno interno*. Man kan, i rollen som 1. person, rette et imperativ – som "Sett deg ned!" – mot seg selv, som fiktiv 2. person.

<sup>150</sup> – eller for eksempel vil frembringe "at elevene får fri siste time fredag"

<sup>151</sup> – eller denne intensjonen

<sup>152</sup> – eller tar på alvor lærerens intensjon om å gi dem fri siste time fredag

<sup>153</sup> – eller intensjon

<sup>154</sup> – eller ta lærerens kunngjøring på alvor

<sup>155</sup> – eller vellykkethetsbetingelsene til "Jeg kommer til å gi dere fri siste time fredag". Igjen, Habermas viser ikke her til Austins "felicity conditions", men til omstendighetene som gjør de intensjonelle setningene sanne.

<sup>156</sup> – eller intensjons-kunngjøringens –

lærerens garanti som troverdig. M.a.o. tror elevene at læreren hvis nødvendig, kan overbevise dem om at mange livssynshumanister mener at det ikke finnes noen gud, ved hjelp av gode grunner.<sup>157</sup>

### 3.2.2. *Verständigung vs. Einverständnis*

Habermas ser en selvfølgelig forskjell på 1) om det eksisterer 'enighet' angående fakta mellom lærer og elever, eller 2) om de kun *sich verständigen* med hverandre angående alvoret i lærerens intensjon. Enighet i streng forstand – *Einverständnis* – oppnås kun der lærer og elever aksepterer gyldighetskravene *av samme grunn*. I motsetning kan *Verständigung* også forekomme der elevene ser at læreren, under omstendighetene, har gode grunner for sine intensjoner ut fra sine (lærerens) egne preferanser. Derfor representerer aktør-uavhengige begrunnelser (som ved *Einverständnis*) for Habermas, en sterkere grad av "gjensidig forståelse" enn begrunnelser relative læreren, som ved *Verständigung* (aktør-avhengige). Habermas mener derfor at forskjellen på 'forståelse' og 'enighet' ligger i – og derfor også hans svar på  $P_{FE}$  – at de representerer en svakere og sterkere grad av "gjensidig forståelse". Allikevel er det ikke i hovedsak snakk om en kvantitativ forskjell – ved at enighet viser til *mer* "gjensidig forståelse" enn forståelse gjør – men en *kvalitativ forskjell*, ved at enighet baseres på aktør-uavhengige grunner. Habermas utdyper denne forskjellen mellom "sterkere" og "svakere" kommunikasjon ved å sammenligne a) intensjons-kunngjøringer og enkle imperativer, og b) løfter, deklarativer og befalinger.

#### *Verständigung: Intensjons-kunngjøringer og enkle imperativer*

Som tidligere nevnt, oppnår gyldighetskrav som reises ved påstandshandlingen for proposisjonen  $P_L$ : "Mange livssynshumanister mener at det ikke finnes noen gud" intersubjektiv anerkjennelse for Habermas, kun dersom både lærer og elever overbevist om  $P_L$  *av samme grunn*. Så lenge lærer og elever godtar proposisjonen  $P_L$  som sann av *forkjellige* grunner, og begge parter vet med hensyn til den andre at disse utgjør gode grunner kun for den ene eller andre av dem, aksepteres *ikke* gyldighetskravet reist i  $P_L$ <sup>158</sup> *som sådan*. Siden

---

<sup>157</sup> Når det gjelder gyldighetskrav som reises ved intensjons-kunngjøring vil elevene ta på alvor lærerens intensjon om å gi dem fri siste time fredag, hvis de er overbevist om at 1) læreren mener det hun/han sier, og at 2) læreren har gode grunner for å ville gjøre sine kunngjøringer sanne. Elevene forutsetter at ytringen er alvorlig ment hvis de holder lærerens intensjon for å være rettfærdiggjort fra hennes/hans perspektiv. Derfor står det i fotnote 23 at Habermas' vellykkethetsbetingelser er sannhetsbetingelser som er tolket på en aktør-relativ måte.

<sup>158</sup> – som er avhengig av intersubjektiv anerkjennelse –

den diskursive konkurransen om det beste argumentet for Habermas, har enighet – og ikke kompromiss – som mål, blir den diskursive rettferdiggjørelsen stående åpen frem til aktør-uavhengige grunner gjør det bestridte gyldighetskravet rasjonelt akseptabelt (for i prinsippet alle i klasserommet).<sup>159</sup>

Når det gjelder (intensjons-)kunngjøringer kan læreren oppnå elevenes ”ja” (*assens*) gjennom å vise at den intenderte handlingen er rasjonell i lys av egne preferanser. I slike tilfeller har elevene god grunn til å ta kunngjøringen på alvor, selv om de ikke godkjenner grunnene for den kunngjorte intensjonen som sine egne. De forstår kunngjøringens proposisjonelle innhold, dersom de kjenner vellykkethetsbetingelsene til ”Jeg kommer til å gi dere fri siste time fredag”. Derimot forstår de kunngjøringens illokusjonære betydning kun dersom de vet hvorfor de skal ta den uttalte intensjonen, som kunngjøring, på alvor – dvs. kun dersom de vet hvorfor de kan stole på at den utføres.<sup>160</sup>

Det forholder seg annerledes – men allikevel i visse henseender likedan – når det gjelder imperativer som ”Sett dere ned!”. Generelt finnes det ingen ikke-kommunikativ bruk av imperativer, fordi disse har en iboende pragmatisk natur. Den illokusjonære betydningen ligger jo nettopp i at læreren ønsker å motivere elevene til å utføre ”det å sette seg ned”. Elevene forstår imperativets proposisjonelle innhold dersom de kjenner den tilsvarende handlingens ”vellykkethets-betingelser”. Men for å forstå imperativets illokusjonære mening, må elevene kjenne til eller vite a) som ved intensjonserklæringer, hvorfor læreren oppriktig mener det hun/han sier og viktigere, b) hvorfor læreren mener at hun/han kan forvente elevene å etterkomme imperativet. Selv om ikke kunngjøringer og imperativer sikter mot enighet i streng forstand, mener Habermas de beveger seg innefor ”den gjensidige forståelsens horisont” basert på gyldighetskrav, og dermed innenfor den kommunikative rasjonalitetens

---

<sup>159</sup> Annerledes forholder det seg med lærerens ensidige handlingskunngjøringer basert på frie beslutninger som ”Jeg kommer til å gi dere fri siste time fredag”, eller enkle imperativer som ”Sett dere ned!”. Selv om disse ytringene uten tvil er illokusjonære handlinger, virker det ”mot intuisjonen” å anta at læreren ønsker å oppnå konsens med dem. Men det er ikke fånyttet etter Habermas mening å her snakke om en svakere form for ”gjensidig forståelse”, for også her reiser læreren gyldighetskrav som eleven kan godta eller forkaste.

<sup>160</sup> Habermas påpeker at elevene selvfølgelig, i visse tilfeller, kan godta kunngjøringen som en ytring som skal tas på alvor av samme grunner som læreren. Men da forutsettes det at disse er aktør-relative grunner som viser at den kunngjorte handling 1) er rasjonell for læreren fra hennes/hans ståsted og 2) med sannsynlighet vil bli utført fra elevenes ståsted. Her kan det ikke være snakk om enighet for Habermas, fordi grunne som støtter opp under lærerens intensjoners oppriktighet, kun kvalifiserer som gode i forhold til premisser som er gyldige for læreren, og ikke for elevene. Habermas kaller slike grunner – for å skille dem fra allment aksepterbare grunner – ”offentlig fattbare” grunner. De utgjør lærerens gode grunner for å mene å utføre en handling, og de utgjør elevenes gode grunner for ikke å betvile lærerens intensjon.

område. Selv om elevene godtakelse av gyldighetskravenes medieres via lærerens målrettede (teleologiske) rasjonalitet, blir kunngjøringers og imperativers suksess i sin tur målt i forhold til sannhets- og sannferdighetskrav. Elevene forutsetter at læreren a) mener det hun/han sier, og b) holder det for å være sant. Av den grunn påpeker Habermas at intensjons-erklæringer og imperativer karakteristisk nok kan utfordres i forhold til *sannferdighet* og *sannhet*,<sup>161</sup> men ikke i forhold til *riktighet*. Dersom det er rettferdiggjøringen *i seg selv* som stilles spørsmålstegn ved eller tematiseres, forandres måten å bruke språket på. I Habermas' språkdrakt forandres språkbrukens modus. En slik temaforandring nødvendiggjør en orientering mot *Einverständnis* som går lenger enn kun *Verständigung*.

### *Einverständnis: Løfter, erklæringer og befalinger*

Forskjellen på *Verständigung*-språkbruk og *Einverständnis*-språkbruk kan illustreres ved hjelp av to eksempler på hvordan elevene kan utfordre læreren (X): "Jeg kommer til å gi dere fri siste time fredag". Vi kan tenke oss de to veslevoksne responsene (X''): "Du mangler den nødvendige velvillighet til å ta på deg en slik forpliktelse", og (X'''): "Du mangler den lovlige autoriteten for å kunne gjøre det". Her har talehandlingene i følge Habermas en annen illokusjonær mening, fordi negasjonen av (X) viser til normative gyldighetskrav som først kommer inn i bildet når intensjonale og imperative setninger a) er "nedlagt" i normative kontekster og b) "bemyndiget" av en normativ bakgrunn.<sup>162</sup> Gjennom slike bakgrunner omgjøres intensjons-erklæringer og imperativer til normativt bemyndigede viljeshandlinger som *løfter*, *erklæringer* og *befalinger*. Dermed endres også ytringenes illokusjonære mening og gyldighetsbasis.

Normative grunner bestemmer beslutningene til subjekter som binder sin vilje, og som dermed er i stand til å inngå forpliktelser. I motsetning til "nakne" intensjons-kunngjøringer eller "enkle" imperativer er ikke normative grunner aktør-relative begrunnelser for ens egen målrasjonelle atferd. De er, som hevdelser, aktør-uavhengige begrunnelser. I motsetning til hevdelsesgrunner er de ikke begrunnelser av eksistensen av anliggendes tilstander. De begrunner heller tilfredsstillelsen av normativt bindende forventninger. Sammenbundet med regulative talehandlinger – dvs. løfter, erklæringer og befalinger – er et gyldighetskrav som

---

<sup>161</sup> Vi kan ta intensjons-erklæringen (X): "Jeg kommer til å gi dere fri siste time fredag" som eksempel. Elevenes (X'): "Du tuller med oss", utfordrer lærerens sannferdighet. Elevenes (X''): "Det kan du ikke klare, fordi vi allerede har fri den timen", utfordrer sannheten til de eksistensielle forutsetningene.

<sup>162</sup> (X) kunne for eksempel vært en forpliktende talehandling – et løfte ved hvilket læreren forplikter seg til noe – eller en kunngjørende handling, hvor læreren utsier en institusjonell oppgave.

har en innebygd orientering mot rettferdiggjøring i praktiske diskurser. For å forstå lærerens regulative talehandlinger må elevene a) kjenne den normative bakgrunnen som forklarer hvorfor en lærer føler seg bemyndiget eller forpliktet til å utføre en viss handling, eller b) vite hvorfor læreren kan regne med elevenes føyelighet overfor imperativet. Så lenge lærer og elever intersubjektivt anerkjenner en normativ bakgrunn – for eksempel innenfor rammeverket av en felles livsverden – kan de godta regulative talehandlinger som gyldige *av samme grunner*.

I motsetning til 'epistemisk oppnådd konsens', forstår Habermas denne bakgrunnen *mer som et utgangspunkt* enn som et resultat. Ved regulative talehandlinger fungerer den forutsatte normative bakgrunnsenigheten som et lager av felles begrunnelser. Når det gjelder konstaterende talehandlinger, fungerer derimot begrunnelsene selv som verktøy for å oppnå rasjonelt motivert enighet. Etter Habermas mening er det i alle fall slik en verdi-konsens fungerer som eksisterer innen tradisjonens horisont, og som er nedarvet på en kvasi-naturlig måte. Det vil nedenfor bli prøvd å 1) utdype denne bakgrunnsenigheten noe mer, og derfor 2) utdype distinksjonen innenfor *Verständigung* – denne gangen ved å sammenligne to typer kommunikativ handling.

### **3.2.3. To typer kommunikativ handling**

Habermas sammenligner altså "nakne" utsagn og "enkle" imperativer med tilsvarende normativt "nedlagte" for å kunne a) differensiere innenfor dimensjonen 'å oppnå forståelse' og b) kaste lys over to typer kommunikativ språkbruk. Men han påpeker videre at den kommunikative rasjonaliteten – som ligger i illokusjonære handlinger – kan *gå ut over* verbale ytringer til også å gjelde *sosial handling*. Habermas definerer med Max Weber 'sosiale handlinger' som 'handling hvor aktørene, som hver forfølger sine egne handlingsplaner, også styres av de andre aktørenes handlinger'. Videre skiller Habermas mellom to typer sosial handling: *kommunikativ* og *strategisk*. Disse skal det nedenfor gjøres rede for.

#### *Kommunikativ og strategisk handling*

Habermas snakker om *kommunikativ handling* der aktørene samordner handlingsplaner med hverandre gjennom *Verständigung* – dvs. på en slik måte at de bygger på talehandlingers illokusjonære bindingskrefter for denne samordningen. Han snakker om strategisk handling

der aktørene samordner handlingsplaner med hverandre gjennom gjensidig påvirkningsutøvelse. Her er språket orientert mot konsekvenser, ikke kommunikasjon. Habermas tar for seg en sterkere og en svakere variant av kommunikativ handling. I *svak kommunikativ handling* gjelder "gjensidig forståelse" a) fakta og b) aktør-relative begrunnelser for ensidige viljesuttrykk. Lærer og elever er altså kun orientert mot krav til a) *sannhet* og b) *sannferdighet*. Ved *sterk kommunikativ handling* utvides "gjensidig forståelse" til også å gjelde c) normative begrunnelser for utvelgelsen av selve målene. Her refererer lærer og elever til en intersubjektiv felles verdiorientering som – ved å gå ut over den enkeltes preferanser – binder deres vilje. De er altså her i tillegg orientert mot c) intersubjektivt anerkjente krav til *riktighet*. Derfor forutsettes ikke kun lærers og elevers a) refleksive frihet og b) valgfrihet, men også c) autonomi, forstått som *evnen til å binde egen vilje* på bakgrunn av normativ innsikt.

### *Svak kommunikativ handling*

I tilfeller av viljesuttrykk som ikke er normativt "nedlagt" – som eksemplene (X): "Jeg kommer til å gi dere fri siste time fredag" og (Y): "Sett dere ned" – brukes allerede intensjonale og imperative setninger kommunikativt – dvs. med det illokusjonære målet å bringe elevene til rasjonelt motivert 'enighet'. Men i slike tilfeller, hvor det orienteres mot suksess, kan lærer og elever samordne sine handlingsplaner kun dersom elevene godtar a) *sannferdigheten* til (eller *oppriktigheten* i) lærerens intensjoner eller imperativer, så vel som b) *sannheten* til overbevisningen implisert i dem. Her strekkes ikke 'gjensidig forståelse' til å gjelde c) normative krav til *riktighet*.

For Habermas betyr derfor 'gjensidig forståelse' i *svak* versjon betyr kun at elevene a) forstår innholdet i intensjons-erklæringen eller imperativet, og b) ikke betviler dens oppriktighet eller gjennomførbarhet. Grunnlaget for den 'gjensidige forståelse' virkende i denne handlings-samordningen er kun elevenes godtakelse av oppriktighetskravet for intensjons-erklæringen eller imperativet.<sup>163</sup> Dette felles grunnlaget begrenser aktørenes frie valg – når de handler kommunikativt med en holdning orientert mot suksess – kun i den grad de forventer av hverandre å gi avkall på alle intensjoner om bedrag.<sup>164</sup> Ved svak kommunikativ handling

---

<sup>163</sup> Til hvilket, for Habermas, den merkbare rasjonaliteten i beslutningen eller avgjørelsen kan bevitne.

<sup>164</sup> Intensjoner om bedrag tilsvarer da mangel på oppriktighet eller sannferdighet. Disse intensjonene er til forskjell tillatelige ved strategisk handling.

forventer foreløpig ikke lærer og elever av hverandre og *ledes av feller normer og verdier*, og å *anerkjenne gjensidige forpliktelser*.

### *Sterk kommunikatív handling*

Habermas snakker om *sterk kommunikatív handling* kun der lærerens illokusjonære handling kan kritiseres med hensyn til alle tre gyldighetskravene. Denne handlingen er uavhengig om kravet til riktighet reises eksplisitt – som ved regulative talehandlinger som befalinger og løfter – eller forblir utematisert (implisitt). Dette fordi til og med hevdelser og bekjennelser – som eksplisitt kun reiser sannhets- og sannferdighetskrav – kan kritiseres i forhold til ytringens normative kontekst som upassende.<sup>165</sup> Fra slike normative kontekster utvinnes regulative talehandlinger betingelsene med hvilke læreren ser seg bemyndiget til for eksempel å gi direktiver, befalinger, råd, forespørsler, løfter; inngå kontrakter eller forhandlinger; eller foreta kunngjøringer. I denne grad avhenger Habermas' riktighetskrav – med hvilke sistnevnte regulative talehandlinger er forbundet – av noe i en sosial (intersubjektiv) verden, på en måte beslektet med hvordan konstative talehandlinger avhenger av noe i en objektiv verden.<sup>166</sup> Krav til ytringers normative riktighet kan i alle fall for Habermas – på samme måte som sannhetskrav – rettferdiggjøres diskursivt. Med det mener han at de kan forsvares på bakgrunn av begrunnelser som er de samme for alle i den sosiale verden det er snakk om – altså alle i (det sosiale) klasserommet. Målet i slike tilfeller er *normativ enighet*.

Denne normative enigheten strekker seg for Habermas,<sup>167</sup> ikke bare til a) jakten på handlingsmåls aktør-relative (aktør-avhengige) premisser, valgt på bakgrunn av "tilfeldig" valgfrihet, men også til b) den aktør-uavhengige måten å velge legitime mål på. Derfor forutsetter deltagerne i *sterk kommunikatív handling* ikke kun at de a) er styrt av fakta og b) sier det de holder for å være sant og det de mener, men også at de c) kun forfølger sine handlingsplaner innefor grensene til normer og verdier som er ansett gyldige. Der det under *svak kommunikatív handling* ligger en forutsetning om en *objektiv verden* som er lik for alle, ligger under *sterk kommunikatív handling* en forutsetning om en *sosial verden* som er felles for alle – dvs. som *intersubjektivt* deles av alle. Habermas påpeker at en selvfølgelig må regne

---

<sup>165</sup> I slike tilfeller krenker de det legitime regulerte mellom-menneskelige forholdet i en sosial verden, til hvilken lærer og elever tilhører.

<sup>166</sup> Dette selv om normer er "kontroversielle" på en annen måte enn fakta, og på ingen måte er uavhengig av det handlende subjektet på samme måte som entiteten vi refererer til når vi stadfester fakta om dem.

<sup>167</sup> – i motsetning til 'gjensidig forståelse' angående beslutningers og avgjørelsers oppriktighet og gjennomførbarhet –



med enighet når det gjelder faktautsagn i like stor grad som ved normative utsagn. Begge må kunne gjøres forståelige for alle i klasserommet av samme årsaker. Kognitiv enighet angående fakta krever, som normativ enighet gjør, at lærer og elever tar hensyn til disse ”overenskommede” fakta i sin videre samhandling. Men den påvirker ikke for Habermas – i motsetning til normativ enighet – måten lærer og elever forfølger sine mål på. Kognitiv enighet har heller ikke noe å si for – igjen, i motsetning til normativ enighet – om lærer og elever utelukkende styres av personlige preferanser, eller om de også styres av bindende normer og verdier ansett av alle i klasserommet.

Oppsummerende er det i *svak kommunikativ handling* kun konstative talehandlinger og normativ ikke-bemyndigete viljeshandlinger som spiller inn. Motsatt krever *sterk kommunikativ handling* for Habermas en bruk av språket som også refererer til en verden som intersubjektivt deles av alle i klasserommet – dvs. refererer til noe i den sosiale verden: *det sosiale klasserommet*. Kommunikativ rasjonalitet befinner seg i språkspill hvor elevene tar stilling til kritiserbare gyldighetskrav. Svake former for kommunikativ handling generelt, og kommunikativ språkbruk spesielt, er flettet sammen med den målrettede (teleologiske) rasjonaliteten til læreren, som har en holdning orientert mot suksess. Dog skjer dette på en slik måte at de illokusjonære målene *dominerer* de ”perlokusjonære” effektene. Motsatt er dette ikke tilfelle når det gjelder *strategisk handling* generelt, og *perlokusjoner* spesielt. Nedenfor vil det (som ved Gadamer) komme en oppsummering av Habermas-teksten, før vi går over på Rorty.

### **3.3. Oppsummerende om Habermas**

Mesteparten av den oppsummeringen vil bestå av en repetisjon av Habermas’ svar på  $P_K$ ,  $P_F$  og  $P_E$ . Det vil i tillegg bli en kort sammenstilling av likhetene mellom disse svarene og Gadamer (i 3.3.2.). Habermas og Gadamer settes også i samme bås, når de i 3.3.3. fungerer som en ”motpol” til Rorty.

#### **3.3.1. Kunnskap, forståelse og enighet**

Jeg vil begynne med et sitat fra teksten som ovenfor er gjennomgått. Sitatet er en parentes i teksten, men en viktig parentes:

(At this point, I would like simply to mention that what we normally deal with under the heading of "practical reason" is not an elementary phenomenon but rather goes back to the entwinement—effected within the framework of social interactions—of epistemic and teleological rationality with communicative rationality.) (Habermas 1998(96): 325)

Dette sitatet sier noe veldig viktig i forhold til Aristoteles. Der Gadamer – om en i en veldig dialogisert versjon – vektlegger betydningen av *phronesis*, er denne "praktiske fornuften" ikke noe eget fenomen hos Habermas. Han operer altså ikke med tredelingen *episteme*, *phronesis* og *techne*. Habermas' tredeling viser som vi husker til tre rasjonaliteter: vitensrasjonalitet (epistemisk), målrasjonalitet (teleologisk) og kommunikativ rasjonalitet. *Phronesis* er ikke eksisterende hos Habermas. Den eksisterer som "sammenflettingen" av de tre rasjonalitetene når lærere og elever samhandler. Siden de tre rasjonalitetene – som vi husker fra ovenfor – alltid er sammenflettet, er faktisk *phronesis* for Habermas alltid til stede i klasserommet – i alle fall i den grad klasserommet preges av samhandling. Slik får den – selv om den ikke får status som "grunnleggende fenomen" – samme alltid-tilstedeværelse-status som *episteme* har. *Episteme* som "forklarlighet" – dvs. som overordnet, diskursiv, utenfor-situasjonen-rasjonalitet – har også en integrerende rolle i forhold til de tre situasjons-rasjonalitetene. Allikevel er ikke forholdet mellom "forklarlighet" (*episteme*) og "praktisk fornuft" (*phronesis*) symmetrisk. Veldig forenklet, men ikke helt usant, kan vi si at *phronesis* hos Habermas kan reduseres til *episteme*. Lærer og elever vil – i diskursen, utenfor "handlingstvungen" – i prinsippet kunne bli i stand til å sette ord på den tause klokskapen – bare de holder på lenge nok.<sup>168</sup> Det er i det hele tatt en klar tendens i Habermas tenkning at det implisitte/"uutalte" skal gjøres "uttalt"/eksplisitt. Derfor blir den epistemiske rasjonaliteten den "viktigste" av de tre som nå skal repeteres nedenfor.

### *Kunnskap (eller rasjonaliteter)*

1) For Habermas består 'viten' (*episteme*) av 'elementære enheter – proposisjoner eller bedømmelser – som har sannhetsverdi – dvs. som kan være sanne eller usanne', den 'epistemiske selvrelasjon' viser til 'det vitende subjektets refleksive holdning til egne oppfatninger og overbevisninger', og 'refleksiv frihet' – som han også benevner 'kognitiv åpenhet' innbærer elevenes 'frigjøring fra eget egosentriske perspektiv'. Det er på dette punkt

---

<sup>168</sup> Om dette er i "opposisjon til" eller i tråd mer Aristoteles er ikke helt klart. Habermas kan jo hende sier seg enig med Aristoteles at vi ikke skal akte "bevisene" mer enn "de eldre og erfarnes ubevisste utsagn". Poenget hans er at disse "ubevisste utsagn" i prinsippet kan gjøres om til "beviser". Spørsmålet blir så om Aristoteles også mener dette, eller om han mener at de erfarnes erfaring aldri kan settes ord på gjennom diskurs.

i oppgaven helt klart, og i alle fall ingen overraskelse, at kunnskap for Habermas først og fremst er viten. Det ser vi også på den neste typen rasjonalitet. Elever har *II*) handlet rasjonelt kun dersom a) hun/han *vet* hvorfor hun/han lyktes, og b) denne *vit*en motiverer henne/han til å utføre handlingene av *grunner* som på samme tid kan *forklare* deres vellykkethet. ”Viten”, ”grunner” og ”forklarlighet” er altså nøkkelbegreper for å forstå hva Habermas mener med teleologisk rasjonalitet. Kunnskap er altså fortsatt først og fremst viten. Spørsmålet blir hva den er i den siste av Habermas rasjonaliteter: den kommunikative. Vi husker at læreren *III*) ’kommuniserer med elevene’ når hun/han ’a) uttrykker sin intensjon og b) representerer anliggendens tilstand overfor dem, samt c) etablerer et mellom-menneskelig forhold med dem’. Kommunikasjon – og kommunikativ rasjonalitet – kommer således innpå både kunnskap ( $P_K$ ) og forståelse ( $P_F$ ). Derfor vil den nedenfor redegjøres i forhold til oppsummeringen av Habermas’ svar på  $P_F$ , bl.a. med vekt på i hvilken grad viten spiller inn.

### *Forståelse*

For Habermas er ’forståelse’ og ’enighet’ først og fremst ’stillingtagen til reiste gyldighetskrav’. Når lærere og elever kommuniserer, reiser læreren krav til a) sannhet, b) sannferdighet, og c) riktighet. Disse kan eleven velge å godta (”si ja til”) eller ikke (”si nei til”). Om elevene ”forstår” eller ”er enige” i det lærerens sier, og hvilken type forståelse eller enighet det er snakk om, avhenger av 1) hvor mange og hvilke av disse kravene som godtas eller ikke, og 2) av hvilken grunn. Elevene ’forstår’ den proposisjonelle setningen ”Mange livssynshumanister mener at det ikke finnes noen Gud”, når de *I*) ’kjenner’ dens sannhetsbetingelser – dvs. når de ’vet’ når den er sann. Det vet at den er sann dersom de vet at det i den ”objektive verden” forholder seg slik at mange livssynshumanister mener at det ikke finnes noen Gud. For at læreren skal ha oppnådd sitt illokusjonære mål er det ikke tilstrekkelig for elevene å kjenne sannhetsbetingelsene til ”Mange livssynshumanister mener at det ikke finnes noen gud”. Elevene må også forstå påstandens illokusjonære mening, og i størst mulig grad akseptere tilhørende gyldighetskrav. Dette kan vi se på i to omganger

Elevene ’forstår’ dermed ytringen også på en annen måte: de forstår den når de *II*) ’kjenner’ lærerens doble intensjon: at hun/han holder ”Mange livssynshumanister mener det ikke finnes noen gud” for å være sant, og at hun/han ønsker at elevene skal vite dette. Igjen er å ’forstå’ å ’kjenne’ eller å ’vite’. Men læreren påstand  $L_P$  – dvs. den proposisjonelle setningen ”Mange livssynshumanister mener at det ikke finnes noen Gud” – forstår elevene kun når de i tillegg til *I*) og *II*), også *III*) selv blir overbevist eller ikke om at mange livssynshumanister mener at

det ikke finnes noen gud. Oppsummerende betyr det at elevene 'forstår' lærerens påstand  $L_P$  for Habermas – og her er et viktig at elevene forstår den som påstand – når de *I*) 'kjenner' dens sannhetsbetingelser, *II*) 'kjenner' lærerens doble intensjon, og *III*) erkjenner dens sannhet. Vi kan merke oss at 'å kjenne' (know) kommer før 'å forstå' – altså at kjennskap her brukes om å forklare hva forståelse er. Allikevel må vi prøve å få et klarere grep om hva *I*), *II*) og *III*) innebærer. Elevene forstår altså lærerens påstander når de er i stand til å "si ja" eller å "si nei" til kravene læreren reiser angående *I*) sannheten til det som sies, *II*) sannferdigheten til læreren, og *III*) den normative riktigheten til talehandlingen – dvs. påstanden – i læringssituasjonen. Sagt på en annen måte: De forstår påstanden når de *I*) *vet når* den er sann (eller usann), *II*) *vet at* læreren mener (eller ikke mener) at den er sann, og *at* læreren vil (eller ikke vil) at de skal vite at hun/han mener det hun/han mener, samt *III*) *vet at* den sann (eller vet at den ikke er sann) – dvs. at de kan vurdere om læreren med rette kan "utføre" talehandlingen med påstandskraft.

Det må vektlegges at Habermas' snakker om 'forståelse' først og fremst der elevene "svarer ja" på de tre gyldighetskravene læreren reiser. På den måten blir 'forståelse' først og fremst 'godtagelse av gyldighetskrav' – noe som går mer i retning av enighet enn den mer nøytrale 'evne til å kunne ta stilling til gyldighetskrav'. En måte å "løse denne knuten på" er at elevenes 'evne til å ta stilling til gyldighetskrav' (som vi kan tenke som *Verstehen*) på et gitt tidspunkt, ført og fremst er blir opparbeidet gjennom at elevene 'godtar lærerens gyldighetskrav' (som vi kan tenke som *Verständigung*) på tidligere tidspunkt. Selvfølgelig kan det hende at elevene for eksempel "sier nei" til lærerens sannhetskrav på bakgrunn av at de vet om verden "utenfor klasserommet" (den objektive verden). Men som regel har de ikke annet å ta utgangspunkt i enn det de har "lært" av læreren før. De får altså evnen til å vurdere gyldighetskrav mest fra den intersubjektive verden – området mellom lærer og elever – og deretter fra den objektive verden. Denne innsikten eller "løsningen på knuten" kjenner vi igjen fra Gadamer: *Verstehen* er først og fremst *Verständigung*! Men det gir oss problemet med at "enighet" og "forståelse" så å si blir det samme. Habermas ønsket bl.a. med den teksten denne oppgaven har gjennomgått – *Some Further Clarifications of the Concept of Communicative Rationality* – nettopp å skille mellom 1) 'enighet i streng forstand' (*Einverständnis*) fra 2) 'forståelse' og 'kommunikasjon' (*Verständigung*), innenfor den gjensidige forståelsens område.. Vi skal nedenfor prøve å klargjøre hans "clarifications".

## *Enighet*

*I) Einverständnis* eller 'enighet' oppnås for Habermas kun der lærer og elever 'aksepterer gyldighetskravene av samme grunn' – dvs. at elevene sier både 1) "sier ja" til alle gyldighetskravene læreren reiser, og 2) gjør det av samme grunn som læreren gjør det. Sagt annerledes: Ved enighet (*Einverständnis* som "sterk kommunikativ handling") ligger det en forutsetning om en *sosial verden* som er felles for alle – dvs. som *intersubjektivt* deles av alle i klasserommet. Det er denne intersubjektive verden (bak-grunnen) som gjør det mulig at elevene godtar gyldighetskravene "av samme grunn" som læreren selv.

Dette gjør det altså klart for oss at Habermas her – når han viser til denne bak-grunnen – snakker om verdi-konsens. Han skriver nemlig ovenfor at denne bak-grunnen må ses på "mer som et utgangspunkt enn som resultat". Videre skriver han at den må gjøre det "i motsetning til epistemisk oppnådd enighet". Vi får da foreløpig to forskjellige typer Habermasianske enigheter her. *I) Einverständnis* som danner en felles bak-grunn eller utgangspunkt, og *II) epistemisk oppnådd konsens* som er et resultat. Da det er *II)* som berører vår problemsituasjon er det viktig å være klar over at den er avhengig av *I)*: ved lærerens konstaterende talehandlinger (som *L<sub>P</sub>*), fungerer den normative bakgrunnsenigheten, altså *I)*, som et verktøy for å oppnå rasjonelt motivert enighet, altså *II)*. Dette kan vi også uttrykke på aristotelisk vis: Samstemmighet (ensoppfatning eller *homodoxia*) er et resultat som avhenger av likesinn (samforstand eller *homonoia*) – i alle fall likesinn i klasserommet. Men det at *II)* avhenger av *I)*, forhindrer dog ikke Habermas å skille mellom dem. Selv om *II)* "kognitiv enighet angående fakta" – på lik linje med *I)* "normativ enighet" – krever at lærer og elever hele tiden tar hensyn til disse overenskommede fakta, påvirker ikke *II)* – i motsetning til *I)* – måten lærer og elever forfølger sine mål på. Kognitiv (epistemisk) enighet er derfor ikke avhengig av at lærer og elever styres av "bindene normer og verdier ansett av alle i klasserommet" – den er m.a.o. ikke "avhengig av" den *intersubjektive* verden, selv om den ofte kan forekomme på bakgrunn av den. Kognitiv enighet kan nemlig også forekomme der lærer og elever styres av personlige preferanser – altså den *subjektive* verden.

Igjen: det eksisterer for Habermas enighet både når det gjelder faktautsagn, og når det gjelder normative utsagn. Begge typer utsagn må kunne gjøres forståelige for elevene av samme årsaker. Men der disse årsakene ved verdi-konsens alltid hentes fra den intersubjektive verden (mellom lærer og elever) – som gjør dem til aktør-uavhengige årsaker – kan kognitiv enighet også hente sine årsaker fra en subjektiv verden – som gjør dem til aktør-relative årsaker. For undertegnede oppfattes denne "oppklaringen" alt annet enn oppklarende. Det virker til at

kognitiv enighet her både kan være 1) ensoppfattning (*homodoxia*) på grensen til likesinn (*homonoia*) – altså foregå ”rent” i den intersubjektive verden – og 2) en slags ensoppfatning på grensen til overenskomst (*diamologia*) – altså foregå både i den intersubjektive og den subjektive verden. Allikevel virker Habermas ikke til å ha *diamologia* i tankene når han snakker om kognitiv enighet. Han skiller nemlig mellom ’enighet’ og ’kompromiss’, og *diamologia* kan – som det resultatet det er – helt klart tenkes i visse tilfeller å være et kompromiss. I redegjørelsen overfor står det at den diskursive konkurransen om det beste argumentet har enighet – og ikke kompromiss – som mål. Derfor blir også den diskursive rettferdiggjørelsen ”stående åpen frem til aktør-uavhengige grunner gjør det bestridte gyldighetskravet rasjonelt akseptabelt (for i prinsippet) alle i klasserommet”. Her er ’enighet’ helt klart knyttet til aktør-uavhengige grunner. Allikevel må vi legge merke til parentesens Habermas skyter inn med det viktige forbeholdet ”i prinsippet”.

Når det gjelder Habermas skille mellom aktør-uavhengige og aktør-relative (-uavhengige) årsaker for å ”godta” gyldighetskrav, tror jeg dette skillet kan fungere som et eksempel på at Habermas – sett fra Gadamer’s perspektiv – glir over, som de romantiske hermeneutikerne, i en psykologisk forståelse av *Verstehen*. Hvordan kan vi vite at lærerens eller elvenes grunner for å godta et gitt gyldighetskrav er det ene eller det andre, uten at vi på en eller annen måte er i stand til ”sette seg i deres perspektiv” (*Verständnis*)? Samtidig er – igjen, fra Gadamer’s ståsted – *Verstehen* først og fremst *Verständigung*. ’Forståelse’ er ikke ’hensettelse’, men ’kommunikasjon’. Dermed tror jeg ikke distinksjonen aktør-avhengige/-relative grunner ville gitt noen mening for Gadamer. I forhold til Habermas virker Gadamer generelt, for undertegnede, mer rendyrket opptatt av at forståelse (og enigheten) foregår ”i rommet mellom” lærer og elever – den rent intersubjektive verden. Habermas på sin side har behov for å – fra hans ståsted – ”utvide” perspektivet ved bl.a. å innføre det overnevnte skille- og dermed også ”innføre” den subjektive og den objektive verden. Denne forskjell i perspektiv mellom Gadamer og Habermas vil også først nevnes, da vi nedenfor vil se på noen ”likheter” mellom disse to tenkerne.

### **3.3.2. Habermas og Gadamer**

At Habermas’ og Gadamer’s perspektiver skiller seg fra hverandre på mange måter, gjør ikke det at de også kan se ut til – i alle fall ved første øyekast – å ”mene det samme” i noen tilfeller – om enn på ”forskjellig måte”. Den første ”likheten” er allerede nevnt. De er begge opptatt

av ”området mellom” lærer og elever, det intersubjektive. Gadamer mener at elevene og læreren – ved *Verstehen* – først og fremst skal ”oppnå forståelse” (*Verständigung*) om saken. *Verständigung* er også viktig for Habermas. Det må dog, igjen, påpekes at den har en mer ”instrumentell” betydning hos Habermas. *Verständigung* sikrer en ”intersubjektiv felles livsverden” mellom lærer og elever for både Gadamer og Habermas. Men Habermas vektlegger at den dermed også sikrer en horisont som gjør lærer og elever stand til å vise (referere) til én og samme objektive verden. Dermed kan han beskyldes av Gadamer for en ”fremmedgjørende objektivisme”, og da er vi tilbake til *Habermas-Gadamer-debatten* som kort ble redegjort under oppsummeringen av Gadamer. Videre her skal det heller redegjøres for to andre aspekter hvor disse to tenkernes tanker synes å konvergere. Den først av disse gjelder forholdet mellom forståelse og ”åpenhet”. For Gadamer forutsetter elevenes forståelse av det læreren sier en åpenhet (*Offenheit*) for meningen til det læreren sier. Dette gjør at de ikke ”blindt” kan holde fast på sin egen formening om ”det de skal lære om”, når de forstår læreren. Også Habermas’ forståelse – det han kaller ”den illokusjonære suksessen” – forutsetter en åpenhet, kognitiv åpenhet. Denne åpenheten – som han også kaller ”refleksiv frihet” – forutsetter elevens (eller den som skal forstå sin) evne til frigjøring fra eget perspektiv.

De ser også begge ut til å finne en støtte i fornuften eller rasjonaliteten. Hos Gadamer fører de fordommene læreren ”innprenter” til oppslutning om en sak, som kunne ha kommet til på et annet vis. Som eksempel på dette ”annet vis” peker han på ”gode grunner som fornuften [*die Vernunft*] gjør gjeldende”. Det samme skjer hos Habermas, men her ”skjer” fornuften i diskursen. Læreren ”innprenter” altså fordømmer hos Habermas dersom læreren får elevene til å tro at hun/han kan, hvis nødvendig, overbevise dem om fordommen. Dette ”hvis nødvendig” opplever jeg viser til diskursen. Denne siste likheten mellom Gadamer og Habermas, kan også knyttet en tredje ”likhet”, som vi igjen kun får tak på når vi sammenligner disse to tenkerne med den tredje teoretikeren i denne oppgavens material, Richard Rorty. En slik kort (og foreløpig) sammenligning kan peke på trekk ved Gadamers og Habermas’ tenkning, men først og fremst som en overgang og introduksjon til for å Rorty-teksten.

### 3.3.3. Habermas/Gadamer vs. Rorty<sup>169</sup>

Både Gadamer og Habermas fremsetter “teorier” som de selv mener er “universelle” eller ”formelle”. For Gadamer er det *den filosofiske hermeneutikken* som skal ”komme i stedet for” filosofien eller ”løse de problemene” filosofien ikke kunne løse. Habermas mener derimot at hermeneutikken *ikke* er universell, og at det er en ”rekonstruktiv vitenskap”<sup>170</sup> om *kommunikativ handling* som skal gjøre den jobben. De er altså enige om – i alle fall slik Rorty ser det – at det er *noe* som må gjelde ”overalt” eller ”uavhengig av tid og rom”, men de er uenige om hva dette *noe* er. Det er nettopp dette som Gadamer og Habermas er ”enige” om – at det finnes en ”overalt-gjeldende” måte å se ting på – som Rorty ikke er enig i. For han oppleves det som om Gadamer sier at det *egentlig* er filosofiske hermeneutikk – og ikke epistemologi, Metode, eller vitenskap – som kan gi oss det filosofien alltid har lovet: en grunnleggende tilgang til ”sannhet” som ikke kan oppnås gjennom vitenskapens ordinære og begrensede metoder. Likeledes mener Rorty at Habermas vil få oss til å tro at vi virkelig trenger en *teori* som kan *begrunne* kommunikasjon og samtale. Dermed gjør han samme feil som filosofer alltid har gjort, i sine mislykkede forsøk på å *oppdage* virkelige fundament (*constraints and foundations*). Denne feilen består i å prøve å ”forklare” våre historisk skapte og kontingente (ikke-nødvendige) sosiale praksiser, med noe ”solid” og ”fundamentalt”. Mye av Rortys tenkning går ut på å prøve å vise at dette fundamenteringsprosjektet er feilslått. Det er å misforstå hva filosofien er og hva den kan gjøre. Dette kommer vi til å se igjen (og igjen) når vi nedenfor skal gjennomgå noen av Rortys tekster.

## 4. RORTY

”[...] I urge that whatever good the ideas of ”objectivity” and ”transcendence” have done for our culture can be attained equally well by the idea of a community which strives after both intersubjective agreement and novelty – a democratic, progressive, pluralist community of the sort of which Dewey dreamt. If one reinterprets objectivity as intersubjectivity, or as solidarity, [...] then one will drop the question of how to get in touch with “mind-independent and language-independent reality” (*ORT*: 12-13)

---

<sup>169</sup> Dette korte kapittelet bygger på Bernstein 1986: 79-82

<sup>170</sup> Det kommer ikke i denne oppgaven til å redegjøres for begrepet ’rekonstruktiv vitenskap’.



Vi ser av dette sitatet at Rorty rett å slett mener snakket om en objektiv verden eller en ”språk-uavnhegig” verden ikke fører noe godt med seg. Vi burde heller snakke om ’solidaritet’, ’intersubjektivitet’/’intersubjektiv enighet’ mener han. Etter denne Rorty-delens innledning, vil hoveddelen (4.2.) gå en lenger passasje fra hans *Philosophy and the Mirror of Nature* (heretter *PMN*) litt nærmere i sømmene. I hoveddelen vil det også bli litt klarere hva Rorty egentlig mener med ’enighet’ (*agreement*). Som ved de to andre tenkerne, vil også Rorty få en oppsummeringsdel (4.3.).

## 4.1. Innledende om Rorty

Denne innledningen vil først se litt på Rortys ”omtolkning” av ’objektivet’ som ’solidaritet’ og ’enighet’ (4.1.1.). Den vil videre se litt på Rortys kritikk av *nous* (4.1.2.) og hans ”bruk” av Gadamers *Bildung* (4.1.3.)

### 4.1.1. Objektivitet, solidaritet og enighet

#### *Objektivitet som Solidaritet*

Rorty ønsker å skille mellom to måter å se solidaritet på. Én måte er å se ’solidaritet’ som ’menneskeheten som sådan’<sup>171</sup>. Dette er ikke Rortys solidaritet. Hans viser heller til ’usikkerheten som gradvis – i løpet av de siste århundrene – er blitt innprentet i demokratiske staters innbyggere’. Denne solidaritet viser seg ved at disse innbyggerne ”sår tvil om”<sup>172</sup> sin egen sensitivitet overfor ”andres smerte og ydmykelse”<sup>173</sup>. De betviler også om deres egne institusjonelle ordninger er ”tilstrekkelige til å ta seg av”<sup>174</sup> disse smertene og disse ydmykelsene. I så måte viser denne solidariteten seg i at demokratiske innbyggere er nysgjerrige på andre, mulige måter å ordne samfunnet på (*CIS*: 198). Pragmatister vil i følge Rorty bytte ut ”ønsket om objektivitet”<sup>175</sup> med ”ønsket om solidaritet”<sup>176</sup> i et gitt samfunn.<sup>177</sup> Med ’ønske om objektivitet’ mener han ’ønske om å komme i kontakt med en virkelighet som er *utenfor* eller *mer enn* det samfunnet man identifiserer seg med’. De eneste dydene

---

<sup>171</sup> ”humanity as such”

<sup>172</sup> doubt about

<sup>173</sup> the pain and humiliation of others

<sup>174</sup> adequate to deal with

<sup>175</sup> the desire for objectivity

<sup>176</sup> the desire for solidarity

<sup>177</sup> Her tenker Rorty først og fremst på vitenskapssamfunnet.

pragmatistene mener ”lærer og elever”<sup>178</sup> skal ha er 1) vanen å sette sin lit til overtalelse fremfor maktbruk, 2) respekt for ”den andres oppfatninger”<sup>179</sup>, og 3) nysgjerrighet for, og iver etter, nye ”erfaringer og ideer”. For pragmatistene finnes det derfor ikke noen dyd kalt ”rasjonalitet” over disse tre nevnte dydene (ORT: 39).

Det vitenskapelige samfunn skal her fungere forbilledlig. Rorty mener ikke med dette at vitenskapsmenneskene kan påstås å være mer ”objektive”, ”logiske”, ”metodiske” eller mer hengivne til sannheten enn oss andre. Han mener at de institusjonene de har opprettet, og som de arbeider innefor, burde hedres og brukes som modeller for resten av kulturen. Disse institusjonene konkretiserer ideen om ’ikke- påtvunget enighet’ (”*unforced agreement*”). Å vise til slike institusjoner ”åpner ideen om en fri og åpen sammenkomst”<sup>180</sup>. I denne sammenkomsten – eller i dette møtet – ”kan ikke sannheten unngå å vinne” (ORT: 39). Her må vi dog holde tunga rett i munn. For med ’sannheten vinner’ i disse sammenkomstene mener ikke Rorty ’den metafysiske sammenhenge mellom menneskelig rasjonalitet og tingenes natur’. Det at ’sannheten vinner’ betyr kun at ’den beste måten å finne ut hva en skal tro på, er å lytte til så mange forslag og argumenter som mulig’ (ORT: 39). Den samme feilaktige metafysiske sammenhengen mellom menneskelig rasjonalitet og tingene natur – altså, det samme ”dogmet” – danner også utgangspunkt for Rortys ”omtolkning” av ’objektivitet’ som ’enighet’.

### *Objektivitet som Enighet*

For ham forteller dette dogmet oss, at muligheten for ’rasjonell enighet’ (*rational agreement*), kun er til stede der det finnes ”korrespondanse med virkeligheten”<sup>181</sup>. Rorty påpeker også at rasjonaliteten i dogmets ’rasjonelle enighet’ har vitenskapen som forbilde (PMN: 333). Men dette er en ”forvirring”, som han mener er et resultat av at begrepet ’objektiv’ brukes på to måter: 1) ’Objektivt’ er for det første, det synet ’det ville kunne enes om’<sup>182</sup>, som videre er et resultat av argumenter ”upåvirket av irrelevante overveielser”. 2) For det andre bruker man begrepet ’å være objektiv’ om ’å representere ting som de virkelig er’<sup>183</sup> (PMN: 333-34). Rorty ”epistemologiske behaviorisme” mener denne siste bruken av ordet skaper problem. Å representere ting slik de *virkelig* er, forutsetter nødvendigvis at det man *representerer* eller

---

<sup>178</sup> *scientists*

<sup>179</sup> *opinions of colleagues*

<sup>180</sup> *fleshes out the idea of "a free and open encounter"*

<sup>181</sup> *correspondence to reality*

<sup>182</sup> *(the view) which would be agreed upon*

<sup>183</sup> *representing things as they really are*

korresponderer med ”Virkeligheten” – virkeligheten ”med stor V” eller virkeligheten ”der ute”.

For Rorty er anvendelsen av ”ærefulle uttrykk” som ’objektiv’ og ’subjektiv’, ingenting mer enn tilstedeværelsen av – eller håpet om – ’enighet blant undersøkere’<sup>184</sup> (PMN: 335). De tradisjonelle epistemologene trodde at man kunne finne ut om setninger omhandlet ”det subjektive” eller ”det objektive” ved å analysere dem. Men ’å analysere’ i følge Rorty, betydde kun ’å finne ut om det eksisterte ”generell enighet blant forstandige og rasjonelle menn”<sup>185</sup> angående hva som skulle telle som bekreftelse på disse setningenes sannhet’. Det er denne siste kjensgjerningen Rorty mener sjelden er blitt sett på som det den virkelig er: En innrømmelse av at vårt eneste brukbare forestilling om ’objektivitet’<sup>186</sup>, er ’enighet’ fremfor ’gjenspeiling’<sup>187</sup> (PMN: 337). Vi skal nå nedenfor se hvor Rorty mener denne jakten på objektivitet eller ”virkeligheten der ute” stammer fra.

#### 4.1.2. Rortys oppgjør med *nous*

Rorty viser tilbake til grekernes behov for å finne likheten<sup>188</sup> mellom for eksempel ’å kjenne til’ (*knowing about*) fjell og ’å vite at’ (*knowing that*) parallelle linjer aldri kan krysse hverandre. Hva var egentlig likheten mellom ’å kjenne til’ Sokrates og ’å kjenne til’ det gode? Når – og fordi – denne type spørsmål ble besvart ved å vise til skillet mellom ”kroppens øye” på den ene siden, og ”sinnets øye”<sup>189</sup> på den andre, ble *nous*<sup>190</sup> det som skilte mennesket fra andre skapninger (PMN: 38). Videre er det slik at forestillingen om *sophia*<sup>191</sup>, gjør sinnets øye til en ufravikelig modell for en ”finere form for kunnskap” (PMN: 38-39). Dette medfører at *the mind* – bevisstheten eller sinnet – blir noe som er forskjellig fra kroppen på samme måte som ”usynlig parallellitet” er forskjellig fra ”synlige fjell”. Rorty derimot, mener at *the mind* er en slags oppfinnelse. Aristoteles’ *naturalisme* kan etter hans mening gis honnør for å ha forstått at bevisstheten ikke er mer ontologisk forskjellig fra kroppen enn en frosks evne til å fange fluer. Men Aristoteles’ forestilling om at menneskets *nous* er noe helt særegent fordi det

---

<sup>184</sup> *agreement among inquirers*

<sup>185</sup> *general agreement among sane and rational men*

<sup>186</sup> *usable notion of "objectivity"*

<sup>187</sup> *"agreement" rather than mirroring*

<sup>188</sup> *the analogies*

<sup>189</sup> *the Eye of the Mind*

<sup>190</sup> – som Rorty omtaler *tanke, intellekt og innsikt* –

<sup>191</sup> – som han benevner kontemplasjon og kunnskap (*knowledge*) om allmenne begreper og sannheter –

kan gripe ”froskheten” – dvs. skille ut det allmenne ved en frosk fra det spesifikke ved akkurat *den* ene frosken – er for Rorty en villfarelse (*PMN*: 39-40).<sup>192</sup> Det eneste vi har, i følge Rorty er *vocabularies* – dvs. språk. Allikevel, og samtidig, benytter han selv – som vi skal se nedenfor – metaforene ’*viewing*’ og ’*grasping*’ i sin redegjørelse.<sup>193</sup> Det Rorty nok først og fremst er ute etter å kritisere er *nous* som noe som er inni oss. Denne kritikken av ”noe eget inni oss” får en også med i hans redegjørelse på forholdet mellom tolkning og anvending, et forhold Gadamer også skrev om.

I *Interpretation and overinterpretation* påpeker Rorty at Umberto Eco insisterer på et skille mellom tolkning av tekster på den ene siden, og bruk eller anvending av tekster på den andre. Rorty ønsker ikke å benytte en slik distinksjon. Dette fordi ”[on] our view, all anybody ever does with anything is use it” (*IO*: 93). Her kan Rorty minne om Gadamer som sier at ’forståelse’, ’tolkning’ og ’anvending’ skjer i én prosess. Men det virker til at han går ”lenger”. For Rorty finnes det ikke noe annet *enn* ’anvendning’. Å si at elevene a) ’tolker det læreren sier’<sup>194</sup>, b) ’kan det de skal kunne’<sup>195</sup>, eller c) ’kommer inn til kjernen i fagstoffet’<sup>196</sup>, er kun forskjellige måter å beskrive hvordan de ’setter det til liv’<sup>197</sup> (*IO*: 93).

Utdypende: Skillet mellom 1) det at elevene ’kommer på innsiden av fagstoffet eller det læreren sier’<sup>198</sup> på den ene siden, og 2) det at de ’relaterer det til noe annet’<sup>199</sup> på den andre, er nettopp et skille ”anti-essensialister” som Rorty ikke ønsker. Det forutsetter nemlig for han

---

<sup>192</sup> I CIS skriver også Rorty sitt syn på forholdet mellom *sophia/philosophia* og *theoria*: «I shall use the word ”theorist” rather than ”philosopher” because the etymology of “theory” gives me the connotations I want, and avoids some I do not want. The people I shall be discussing [the young Hegel, Nietzsche, Heidegger and Derrida] do not think there is anything called “wisdom” in any sense of the term which Plato would have recognised. So the term “lover of wisdom” seems inappropriate. But *theoria* suggests taking a view of a large stretch of territory from a considerable distance, and this is just what the people I shall be discussing do” (*CIS*: 96). Det virker også litt underlig at han ved å kritisere kunnskap som ”å beskue evige Sannheter”, også gir opp tanken om kunnskap som beskuing. Slik blir påstanden om at det ikke finnes noe Evig eller overskridende å beskue, eller gripe, samtidig en begrunnelse for at kunnskap ikke kan være beskuelse eller *gripen*.

<sup>193</sup> Det kan være interessant å se på en likhet S. C. Wheeler III peker på, mellom Derrida og Davidson, som begge er ”forbilder” for Rorty: «The fundamental point of agreement between Derrida and Davidson [...] is their denial of what I [Wheeler III] call the ”magic language.” This is the language of *nous*, a language that is [...] self-interpreting.» (Wheeler III 2000: 3). Etter undertegnede mening, kan det her se ut som om disse tenkerne (bl.a. Derrida, Davidson, Rorty og Wheeler III) har behov for å gjøre alt om til språk, dvs. *lexis* eller *logos*. For ”aristotelikere” som meg er for eksempel uttrykket ”the language of *nous*” selvmotsigende. Hele poenget med *nous*, er jo nettopp at det ikke er språk.

<sup>194</sup> *interpreting something*

<sup>195</sup> *knowing it*

<sup>196</sup> *penetrating to its essence*

<sup>197</sup> *putting it to work*

<sup>198</sup> *getting inside of the text*

<sup>199</sup> *relating it to something else*

et skille mellom 1) innside og 2) utside,<sup>200</sup> og derfor mellom fenomeners – som fagstoffets eller lærerens mening – 1) ikke-relasjonelle og 2) relasjonelle egenskaper (*features*). For anti-essensialistene eksisterer det ikke noe slikt som en ”iboende, ikke relasjonell egenskap”<sup>201</sup> (*IO*: 93-94). I forhold *P<sub>F</sub>*: Å forstå er ’å tolke’ er ’å vite’ er ’å sette til liv’ er ’å relatere til noe annet’. Vi skal nedenfor se at denne anti-essensialistiske måten å tenke på også har satt spor i måten Rorty tenker om dannelses på.

#### 4.1.3. Rortys dannelsesbegrep

For Rorty uttrykker dannelses ideen om at det å ombeskrive seg selv, er det viktigste elevene kan gjøre. ’Dannelses’ viser mer spesifikt til ’det at elevene utforsker forskjellige setninger, spesielt de som ”kan komme til å bli sanne”<sup>202</sup> for dem’. I motsetning til det Rorty oppfatter at epistemologisk orientert filosofi gjør,<sup>203</sup> forutsetter han ikke at dannelsen kan og må finne et fundament, på hvilke disse setningene kan gjøres sanne. Disse to punktene – dvs. 1) utforskning av setninger, som gjøres sanne 2) uten fundament – skal det nedenfor gjøres nærmere rede for. Rortys dannelsesbegrep gir oss også anledning til å nevne det problematiske med å benytte hans tenkning til å besvare denne oppgavens problemstillinger.

”[Gadamer] helps reconcile the naturalistic point [...] that redescribing ourselves is the most important thing we can do”, skriver Rorty (*PMN*: 359). Han mener Gadamer gjør dette gjennom å bytte ut ”kunnskap som tenkningens mål”<sup>204</sup>, og sette inn *Bildung* – som han oversetter ”education” eller ”self-formation”, dvs. en type dannelses – i stedet. Videre mener han at når vi om denne type dannelses sier at elevene ”blir en annen”<sup>205</sup> gjennom å for eksempel høre på læreren – eller at de ”gjenskaper seg selv”<sup>206</sup> gjennom å lese eller å skrive – rett og slett på en dramatisk måte sier følgende: Setningene som blir sanne for elevene gjennom slike aktiviteter – aktiviteter som å lese, å skrive og å høre på læreren – er ofte viktigere for dem, enn setninger som blir sanne for elevene når de for eksempel spiser eller

---

<sup>200</sup> Charles Taylor mener at Rorty (og Davidson) er ”fanget” av dette «”Innside/Outside” account» selv om de hardnakket hevder å være kommet over det. Se Taylors *Rorty and Philosophy* i Guignon & Hiley (red.) 2003.

<sup>201</sup> *intrinsic, non-relational property*

<sup>202</sup> *might become true*

<sup>203</sup> Rortys oppfattelse av og oppgjør med epistemologien gjøres rede for i 4.2.

<sup>204</sup> *“knowledge” as the goal of thinking*

<sup>205</sup> *become different people*

<sup>206</sup> *“remake” ourselves*

kler på seg. Fra det Rorty kaller et utdanningsperspektiv<sup>207</sup> – til forskjell fra et epistemologisk eller teknologisk perspektiv – er derfor ”måten ting blir sagt på”<sup>208</sup> viktigere for elevene enn det ”å inneha sannheter”<sup>209</sup> (*PMN*: 359).

Nå er det jo ikke slik at elevene kan ”forandre” (*redescribe*) seg uten å ha noe å forandre seg fra. Det må finnes et utgangspunkt. Rorty erkjenner dette når hans skriver ”All education has to start from acculturation”. Elevene kan ikke utdannes (*be educated*) uten å ”finne ut mye om de verdensbeskrivelsene kulturen tilbyr”<sup>210</sup> (*PMN*: 365). Dette siste poenget til Rorty kan få oss til å spørre oss selv om han virkelig er rette mann til å ”bruke” ut fra vår problemsituasjon. Dette fordi aktørene Rortys snakker om i hoveddelen (4.2.) er voksne vitenskapsmenn/-kvinner som tilhører forskjellige forskningstradisjoner. Det er altså egentlig snakk om hva ’kunnskap’, ’forståelse’ og ’enighet’ betyr i møtet mellom disse forskjellige ”paradigmene”, ikke mellom elever med forskjellige livssyn i klasserommet. Allikevel er Rorty valgt anvendt her, og det i beste rortyanske ånd. Alt *man* kan gjøre med en tekst – i dette tilfellet en passasje fra *PMN* – er å anvende den. Det er mindre viktig å prøve å finne ut forfatterens intensjon. Med det i bakhodet kan vi gå over på hoveddelen om Rorty.

## 4.2. Hoveddel Rorty: Epistemologi vs. hermeneutikk

Hele denne hoveddelen omhandler forholdet mellom Rortys versjon (eller oppfattelse) av *hermeneutikk* på den ene side, og hans oppfattelse (eller versjon) av *epistemologi* på den andre. 4.2.1. og 4.2.3. ser epistemologi/hermeneutikk-forholdet i lys av henholdsvis *universitas/societas* og ordinær-/uordinær-samtale, mens 4.2.2. mest omhandler hermeneutikkens holisme og den hermeneutiske sirkel.

### 4.2.1. *Universitas* og *societas*

Rorty fremsetter ikke hermeneutikken som en etterfølger-disiplin<sup>211</sup> til epistemologien – en aktivitet som skal fylle tomrommet etter den. Derimot uttrykker hermeneutikken et håp for Rorty; et håp om at det kulturelle ”tomrommet” som ble igjen etter epistemologiens ”fall”

---

<sup>207</sup> *educational point of view*

<sup>208</sup> *the ways things are said*

<sup>209</sup> *the possession of truths*

<sup>210</sup> *finding out a lot about the descriptions of the world offered by culture*

<sup>211</sup> *successor subject*

ikke skal fylles opp. Derfor er den ikke et navn på en disiplin eller en metode for å oppnå det epistemologien ikke formådde, ei heller et forskningsprogram. 'Hermeneutikken' viser heller til 'en kamp (*struggle*) mot epistemologiens antakelse at alle "samtalebidrag" er kommensurable' (*PMN*: 316). Gjennom å redegjøre Rortys syn på 'kommensurabilitet' nedenfor, kan en også lettere gripe hva han mener med 'epistemologi'.

Samtalebidrag som er 'kommensurable', er for Rorty 'mulig å bringe under et sett av regler'. Dette er selvfølgelig ikke hvilke som helst regler. De kan nemlig fortelle oss hvordan rasjonell enighet (*agreement*) kan oppnås angående hva som vil kunne "gjøre opp saken"<sup>212</sup> der påstander (*statements*) synes å være i konflikt. Dette igjen, oppnår disse reglene gjennom at de forteller oss hvordan vi kan konstruere en idealsituasjon. I denne idealsituasjon ses alle "resterende uoverenskomster"<sup>213</sup> på som "ikke kognitive" eller "kun verbale", noe som innebærer at de er "i stand til å løses gjennom videre aktivitet"<sup>214</sup>. Det som teller er altså at det bør være enighet om hva som burde gjøres, dersom en løsning<sup>215</sup> skulle kunne oppnås. "Lærer og elever"<sup>216</sup> kan i mellomtiden 1) "samstemme om at de er uenige" (*agree to differ*), og samtidig 2) være tilfreds med hverandres rasjonalitet. Rorty mener derfor at 'det å være rasjonell' for epistemologien, betyr det samme som 'det å være i stand til å "komme til enighet" (*find agreement*) med andre mennesker' (*PMN*: 316). Men det interessante i forhold til vår problemsituasjon er å finne ut hva Rorty legger i begrepet/fenomenet 'agreement'? Hva mener Rorty her (at epistemologien mener) med 'enighet'? Det hjelper ikke å "hekte" rasjonalitet på enighet – for å finne ut hva epistemologien mener med rasjonalitet – hvis en ikke har et klart grep om hva enighet er. Ved å gå videre i (og "bak") Rortys tekst kan det være svaret finnes.

Å 'konstruere en epistemologi' for Rorty er å 'finne størst mulig felles grunn'<sup>217</sup> med andre' (*PMN*: 316). M.a.o. er antakelsen om at en epistemologi kan konstrueres, også antagelsen om et slikt "felles grunnlag" eller "felles fundament" eksisterer. Rortys syn på denne forutsetningen for epistemologi, gir oss grunn til å tro at han ser på det "å komme til enighet" i klasserommet – i alle fall når det er snakk om epistemologisk enighet – som det at lærer og elever "har et felles fundament" eller "deler et felles grunnlag". Det kan være fristende å

---

<sup>212</sup> *settle the issue*

<sup>213</sup> *residual disagreements*

<sup>214</sup> *capable of being resolved by doing something further*

<sup>215</sup> *resolution*

<sup>216</sup> *interlocutors*

<sup>217</sup> *common ground*

skrive at elevens 'å være enig med', slik blir ensbetydende med at hun/han 'deler livsverden med' – eller 'lever i samme livsverden som' – de andre elevene og læreren. Å foreslå at et felles fundament ikke eksiterer, betyr for epistemologene – igjen, i følge Rorty – at man setter rasjonaliteten i fare. Å sette spørsmålsteget ved behovet om kommensurasjon, er for dem det første steget mot en "alles krig mot alle". Dermed advokerer dette makt (*force*) fremfor overtalelse (*persuasion*) i situasjoner hvor "utsagn synes å være i konflikt" og det derfor finnes "uoverenskomster" (*PMN*: 317). Rorty mener at dette synet – som innebærer at epistemologien er nødvendig for kulturen – blander sammen to roller filosofen kan ha i forhold til vitenskapsmennene. I denne oppgaven "anvendes" Rorty. Derfor vil disse to filosof-rollene gjøres om til lærerroller – dvs. til to forskjellige roller læreren kan ha i forhold til elevene. Utgangspunktet er en flerkulturell klasse – dvs. en klasse hvor det, med Rortys begrep, eksisterer flere diskurser – hvor elevene livssynsmessig lever i hver sine "livsverdener" – hvor altså elevene, hver og en eller i grupper, operer innenfor det Rorty kaller "avlukkede praksiser".

Den første lærerrollen er "den informerte dilletanten". Hun eller han utgjør det flerpragmatiske, sokratiske mellomleddet mellom "klassens forskjellige livsverdener"<sup>218</sup>. Elevene<sup>219</sup> blir sjarmert ut av sine "lukkede verdener"<sup>220</sup>, og uenigheter mellom dem<sup>221</sup> kompromisseres eller overskrides i løpet av klasseromssamtalen<sup>222</sup>. Den andre rollen læreren kan ha er "den kulturelle overkikkadoren"<sup>223</sup>. Læreren oppfører seg her som en platonsk filosofkonge som *vet* hva alle elevene *egentlig* mener og gjør, uavhengig om de vet det selv eller ikke. Læreren vet dette fordi hun/han kjenner den "endelige sammenhengen"<sup>224</sup> i hvor elevene sier det de sier (*PMN*: 317-18). Rorty knytter dilletanten til hermeneutikken og overkikkadoren til epistemologien. Videre er det helt klart at Rorty ser dilletanten som den eneste legitime rollen læreren kan ha. Hans prosjekt er nettopp en "kamp" mot overkikkadorene.<sup>225</sup>

---

<sup>218</sup> *various discourses*

<sup>219</sup> *the hermetic thinkers*

<sup>220</sup> *self-enclosed practices*

<sup>221</sup> *disciplines and discourses*

<sup>222</sup> *the conversation*

<sup>223</sup> *the cultural overseer*

<sup>224</sup> *ultimate context*

<sup>225</sup> Det kan igjen stilles spørsmålsteget om det fungerer å overføre filosofens rolle overfor vitenskapsmennene til lærerens rolle overfor elevene.



For Rorty ser hermeneutikken – i motsetning til epistemologien – ’relasjonene mellom elevenes forskjellige diskurser’ som ’relasjoner mellom deler i en mulig samtale’<sup>226</sup>. Denne dialogen forutsetter ikke noen mønster<sup>227</sup> som forener elevene (seg i mellom og/eller i forhold til læreren). Det den forutsetter, er at ”håpet om enighet” (*the hope of agreement*) ikke svinner hen så lenge samtalen fortsetter. Her legger en merke til at ’*agreement*’ betyr noe annet for Rorty hvis det benyttes i en hermeneutisk – i motsetning til en epistemologisk – sammenheng. Dette gjør han oss også oppmerksom på når han skriver at det hermeneutiske håpet om enighet er 1) ikke et håp om å finne ”på forhånd eksisterende felles fundament”<sup>228</sup>, men rett og slett et håp om enighet – eller i det minste spennende og fruktbar *uenighet* (PMN: 318).

Rorty gir oss flere grunner til å tro et det her er snakk om to forskjellige ’enigheter’ – hermeneutisk og epistemologisk. Epistemologien – i motsetning til hermeneutikken – ser ’håpet om enighet’ i følge han, som ’et tegn på eksistensen av et felles fundament’. Dette fundamentet ”forener elevene i en felles rasjonalitet”<sup>229</sup> (PMN: 318). Slik kan Rorty svare på PE at epistemologiens ’enighet’ etter dette er ’deling av felles fundament’. Men, hvilke ord – eller kanskje bedre: hvilken metafor – skal vi bruke for å beskrive hermeneutikkens ’enighet’? Hva er det denne enigheten egentlig tilsvarer? Igjen *kan det være* svaret ligger i en videre gjennomgang av Rortys tekst.

I Rortys øyne betyr det ’å være rasjonell’ innenfor epistemologien ’å finne det rette’<sup>230</sup> sett av uttrykk som alle samtalebidragene kan oversettes til dersom enighet skal være mulig’. I motsetning betyr ’å være rasjonell’ innenfor hermeneutikken ’å være villig til motstå’<sup>231</sup> epistemologi’. Dette betyr for Rorty først at man innenfor hermeneutikken motstår å tenke at det finnes et ”særlig sett av uttrykk”<sup>232</sup> som alle samtalebidragene skal puttes inn i. For det andre betyr det at man ”plukker opp” samtalepartnerens talemåte (*jargon*) fremfor å oversette det til sitt eget (PMN: 318). Forskjellen på epistemologi og hermeneutikk *kan* på den måten oppsummeres i to – ikke helt lette å begripe – setninger: For epistemologi er samtale ”implisitt undersøkelse”<sup>233</sup>. For hermeneutikk er undersøkelse ”rutinemessig samtale”<sup>234</sup>. En

---

<sup>226</sup> *those of strands in a possible conversation*

<sup>227</sup> *disciplinary matrix*

<sup>228</sup> *antecedently existing common ground*

<sup>229</sup> *unites them in a common rationality*

<sup>230</sup> *proper*

<sup>231</sup> *refrain from*

<sup>232</sup> *special set of terms*

<sup>233</sup> *implicit inquiry*

<sup>234</sup> *routine conversation*

bedre måte å oppsummere forskjellen på er at elevene, for epistemologien, er forent i et *universitas*, der de for hermeneutikken er forent i et *societas*. 'Et *universitas*' er 'en gruppe forent gjennom gjensidig interesse av å oppnå felles mål'. 'Et *societas*' derimot er 'personer hvis veier i livet har møttes, forent gjennom "høflighet/veloppdragenhet" (*civility*) heller enn et felles mål' – og for Rorty, en gruppe forent i enda mindre grad av et "felles fundament" (*PMN*: 318).

I denne siste setningen kan svaret ligge på hva denne hermeneutiske, "ikke grunne" enigheten består av, eller – i alle fall – har med å gjøre: *civility*. Og kanskje er det slik. Kanskje er 'enighet' blant mennesker som ikke deler felles fundament intet annet enn 'en form for høflighet'? Men det forutsetter jo at det ikke – eller i alle fall ytterst sjelden – finnes noen "grunnet" enighet, som igjen forutsetter at det ikke finnes noen "grunnethet". Vi skal nedenfor videre følge Rortys argument mot "grunnetheten", gjennom hans *holisme*.

#### 4.2.2. Holisme og den hermeneutiske sirkel

For Rorty er det slik at forestillingen om 'kunnskap' som 'nøyaktig representasjon', medfører<sup>235</sup> antagelsen om at visse representasjoner, visse uttrykk, og visse prosesser er "grunnleggende", "privilegerte" og "fundamentale" (*PMN*: 319). Denne antagelsen deler ikke Rorty. Igjen, det er dette han – gjennom sitt prosjekt – ønsker å vise er feil. Han finner støtte i sin kritikk av antagelsen i et holistisk argument. Nedenfor skal det redegjøres for Rortys versjon av dette holistiske argumentet, samt sammenhengen han ser mellom dette og den hermeneutiske sirkel.

Å "utskille grunnleggende deler"<sup>236</sup>, skriver Rorty, forutsetter "forutgående kjennskap til den helheten disse delene opptrer i"<sup>237</sup>. Derfor mener han vi ikke kan bytte ut forestillingen om nøyaktig representasjon "for hver enkelt del"<sup>238</sup> med forestillingen om "vellykket praksisgjennomføring". Det er derfor heller er slik at vårt delvalg bestemmes av vår praksisforståelse, enn at praksisene legitimeres gjennom en "rasjonell rekonstruksjon ut fra deler"<sup>239</sup>. For Rorty sier dette holistiske argumentet rett og slett at vi aldri kan unngå den

---

<sup>235</sup> *lends itself naturally to*

<sup>236</sup> *isolate basic elements*

<sup>237</sup> *prior knowledge of the whole fabric within which these elements occur*

<sup>238</sup> *element-by-element*

<sup>239</sup> *"rational reconstruction" out of elements*

hermeneutiske sirkelen. Vi kan, for det første, ikke 'forstå delene' i en fremmed kultur, praksis eller teori, et fremmed språk, uten å 'kjenne (noe) til hvordan hele greia fungerer'<sup>240</sup>. Men vi kan, for det andre, heller ikke 'få et grep på'<sup>241</sup> hvordan hele greia fungerer, før vi har 'en viss forståelse av delene'<sup>242</sup> (PMN: 319). Her lærer vi ikke så mye nytt i forhold til det som står ovenfor om Gadamer og Heidegger. Allikevel kan det legges merke til at Rorty i dette avsnittet synes å bruke uttrykkene "understand", "know something about" og "get a grasp on" tilnærmet synonymt. Viktigere er det at denne "forestillingen om tolkning"<sup>243</sup> for Rorty synes å foreslå at 'å forstå'<sup>244</sup> er mer som 'å bli kjent med noen' enn som 'å følge en demonstrasjon'<sup>245</sup> (PMN: 319). I begge tilfeller – dvs. både når vi 'blir kjent med noen' og når vi 'følger en demonstrasjon' – "leker vi frem og tilbake mellom gjetninger"<sup>246</sup>, sier Rorty – gjetninger om hvordan man skal karakterisere enkelte ytringer eller andre hendelser, og om poenget med hele situasjonen – frem til man gradvis "blir fortrolig med"<sup>247</sup> det som tidligere var fremmed (*strange*) (PMN: 319)

Rorty mener forestillingen om 'kultur' som 'konversasjon' eller 'samtale' – fremfor som 'en struktur reist på et fundament' – passer bra med denne "hermeneutiske kunnskapsforestillingen"<sup>248</sup> (PMN: 319) Denne oppfatningen er viktig å legge merke til fordi Rorty her setter likhetstegn mellom en 'forestilling om tolkning' – og dermed også om forståelse – og en 'forestilling om kunnskap'. Dette kan gi oss et svar fra Rorty på *P<sub>KF</sub>*: Å skille mellom 'forståelse', 'tolkning' og 'kunnskap' er nok ikke noe Rorty – gjennom sin holistiske tilnærming – ser på som spesielt fruktbart. For han er det nok heller slik at 'kunnskap' og 'forståelse' er forskjellige begreper som omhandler eller viser til, samme fenomen eller erkjennelsestilstand. Allikevel synes han å skille mellom visse kunnskapsformer. Dette finner vi nettopp i hans begrunnelse for at "kultur som samtale" passer bra til den hermeneutiske kunnskapsforestillingen: Det å gå inn i en samtale med fremmede, er nemlig for Rorty – som det å erverve seg nye dyder eller evner gjennom å imitere forbilder – et spørsmål om *phronesis* fremfor *episteme* (PMN: 319). Vi ser det samme når Rorty mener 'visdom' kan ses

---

<sup>240</sup> *know something about how the whole thing works*

<sup>241</sup> *get a grasp on*

<sup>242</sup> *some understanding of the parts*

<sup>243</sup> *notion of interpretation*

<sup>244</sup> *coming to understand*

<sup>245</sup> *following a demonstration*

<sup>246</sup> *we play back and forth between guesses*

<sup>247</sup> *feel at ease with*

<sup>248</sup> *hermeneutical notion of knowledge*

på som 'den praktiske visdommen nødvendig for å delta i samtaler'<sup>249</sup>. Dette er en visdom "hvis kjærlighet ikke er kjærligheten til argumenter"<sup>250</sup>, og "hvis prestasjon"<sup>251</sup> ikke består i å finne det korrekte vokabularet for å "representere essens"<sup>252</sup> (*PMN*: 372). Men ikke alle samtaler er like. Rorty tar også høyde for det. Det kan nemlig, som vi skal se i 4.3.2, virke som om ikke først og fremst er ute etter å skille mellom forskjellige typer kunnskap, men derimot mellom ulike typer samtaler. Dette knytter han opp mot skillet epistemologi/hermeneutikk, noe som gir han flere måter å uttrykke på hva disse – dvs. epistemologi og hermeneutikk – er.

#### 4.2.3. Ordinær og uordinær samtale

Rorty mener det finnes mennesker som mener epistemologi og hermeneutikk deler kulturen mellom seg på følgende måte: epistemologien tar for seg "kognitive delen" – hvor vi møter våre rasjonalitetsforpliktelser<sup>253</sup> – mens hermeneutikken har ansvaret for alt annet (*PMN*: 319). Ideen bak en slik inndeling ligger for Rorty i disse teoretikernes antagelse om at *episteme* – som han kaller 'kunnskap i streng forstand'<sup>254</sup> – må ha et *logos*. Videre bygger inndelingen på at dette *logos* kun kan gis gjennom "oppgagelsen av en kommensurasjonsmetode"<sup>255</sup> (*PMN*: 319-20). Ideen om kommensurabilitet bygges, etter Rortys mening, på denne måten inn i forestillingen om "ekte kognisjon". Dermed faller det som kun er "et spørsmål om smak" eller kun er snakk om "oppfatning", utenfor epistemologiens ansvarsområde. Det epistemologien ikke får gjort kommensurabelt, får merkelappen "kun subjektiv"<sup>256</sup> (*PMN*: 320). Denne "ekte kognisjon vs. kun subjektiv"-inndelingen synes ikke Rorty er noen god måte å nærme seg forskjellen mellom epistemologi og hermeneutikk på. Han har mer sans for en inndeling som tar utgangspunkt i vitenskapsfilosofens Kuhns inndeling mellom "normalvitenskap" og "revolusjonær vitenskap".

Rorty skiller mellom "ordinær samtale" (*normal discourse*) og "uordinær samtale" (*abnormal discourse*). Den ordinære samtalen finner sted innenfor et "samtykket sett av konvensjoner" (*agreed-upon set of conventions*). Disse konvensjonene eller overenskomstene gjelder 1) hva

<sup>249</sup> *the practical wisdom necessary to participate in conversation*

<sup>250</sup> *of which the love is not the same as that of argument*

<sup>251</sup> *of which the achievement*

<sup>252</sup> *representing essence*

<sup>253</sup> *obligations to rationality*

<sup>254</sup> *knowledge in the strict sense*

<sup>255</sup> *the discovery of a method of commensuration*

<sup>256</sup> *merely "subjective"*

som teller som relevante bidrag til samtalen, 2) hva som blir ansett som (god) besvaring av spørsmål i samtalen, og 3) hva det betyr å argumentere godt for dette svaret eller hva det betyr å kritisere det. Når noen som er uvitende om disse overenskomstene – eller noen som setter dem til side – slutter seg til samtalen, går den over til å bli en *uordinær samtale* (PMN: 320).

Resultatet av den ordinære samtalen er *episteme*. Dette gjør at '*episteme*' for Rorty tilsvarer 'den type utsagn<sup>257</sup> som kan "enes å være sanne" (*agreed to be true*) av alle samtaledeltagerne' – der 'samtaledeltagerne' forstås som 'deltagere som andre deltagere anser for å være "rasjonelle"'. Der resultatet av ordinærsamtalen er *episteme*, kan resultatet av den uordinære samtalen være "alt fra nonsens til intellektuell revolusjon". Dette "uordinære" resultatet mener Rorty det ikke finnes noen disiplin som beskriver – på samme måte som at ingen fagdisipliner kan forklare "det uforutsigbare" eller "kreativitet" (PMN: 320). Denne måten å se det på gir Rorty nye måter å karakterisere hermeneutikken på. Den blir 'studiet av en uordinær samtale ut fra én normal samtales synspunkt'. I en annen karakteristikk er hermeneutikken 'forsøket på å gjøre forståelig det som foregår, i en fase hvor vi fortsatt er for usikre på dette (som foregår) til å beskrive det' (PMN: 320-21). Til sist mener Rorty hermeneutikken, til en viss grad, er det han kaller "*Whiggish*". Med dette mener han at den – i likhet med epistemologien – tar visse forutsetninger for gitt. Med i motsetning til epistemologien kan den overskride sin egen "*Whiggishness*". Dette klarer den for det første gjennom håpet om å "få et nytt perspektiv på tingene"<sup>258</sup>, og for det andre ved at den "går ikke-reduktivt frem"<sup>259</sup> (PMN: 321).

Oppsummerende gjør alt dette at forskjellen mellom epistemologi og hermeneutikk for Rorty, ikke er en forskjell mellom "ekte kognisjon" og "kun det subjektive".<sup>260</sup> Den er derimot "ren forskjell i kjennskap"<sup>261</sup>. En kan derfor – med Rorty – si at elever er epistemologiske der de "perfekt forstår"<sup>262</sup> hva som skjer, men ønsker å språkliggjøre (*codify*) det for å kunne utvide det eller styrke det, lære det bort til andre elever eller fundamentere (*ground*) det. Motsatt er

---

<sup>257</sup> *statement*

<sup>258</sup> *picking up a new angle on things*

<sup>259</sup> *proceeds nonreductively*

<sup>260</sup> – ei heller mellom "naturvitenskaper" og "menneskevitenskaper", mellom "fakta" og "verdi", mellom "det teoretiske" og "det praktiske", eller mellom "objektiv kunnskap" og "noe som er mer uklart" (*something squishier and more dubious*) –

<sup>261</sup> *purely one of familiarity*

<sup>262</sup> *understand perfectly well*

elevene – som mennesker generelt – hermeneutiske der de ikke forstår hva som skjer, men er ærlige nok til å innrømme dette (*PMN*: 321). Da vi nå i denne delen har gått Rortys argument mot epistemologi og for hermeneutikk litt nærmere i sømmene, skal vi nedenfor prøve å oppsummere han 1) i forhold til denne oppgavens problemstillinger og aristoteliske begrepsapparat, og 2) ved å sammenligne hans bidrag med Gadammers og Habermas’.

### 4.3. Oppsummerende om Rorty

Denne oppsummeringen starter som de andre med en liten ”ordnet” repetisjon av Rortys svar på *P<sub>K</sub>*, *P<sub>F</sub>*, *P<sub>E</sub>*. Deretter vil det gjennomgås likheter/forkjeller mellom Rorty og Habermas (i 4.3.2.) og Rorty og Gadamer (i 4.3.3.).

#### 4.3.1. Kunnskap, forståelse og enighet

Det er en fordel å ha i bakhodet at det fra Rortys perspektiv er lite anvendelig å skille mellom ’kunnskap’ og ’forståelse’. Man sier for eksempel elever ’forstår’ eller ’tolker’ det læreren sier, ’kan’ det de skal kunne eller ’vet’ det de skal vite, eller ’kommer inn til kjernen’ av fagstoffet. For Rorty er dette kun forskjellige måter å si at elever ’setter til liv’ (*put to work*) det læren sier, ’setter til liv’ det de skal kunne eller det de skal vite, eller ’setter til liv’ fagstoffet. Slik blir også ’det læreren sier’, ’det de skal kunne’ eller ’det de skal vite’, og ’fagstoffet’ – i denne sammenheng – forskjellige måter å si ’det elevene skal sette til liv’. Allikevel velger jeg å skille mellom disse ”fenomenene” nedenfor. Om ikke annet, for å følge det opplegget jeg har brukt på Gadamer og Habermas.

#### *Kunnskap*

Rorty mener ovenfor at Gadamer bytter ut kunnskap som tenkningens mål, med *Bildung*. Rorty knytter ’kunnskap’ til et epistemologisk og et teknologisk perspektiv, der han knytter ’*Bildung*’ til et utdanningsperspektiv (eller kanskje bedre formulert: et edukativt perspektiv). Dermed mener han at ’*Bildung*’ viser til ’måter å si ting på’, der ’kunnskap’ (*knowledge*) viser til ’besittelse av sannheter’. Når det i denne oppgaven først og fremst det er utdanningsperspektivet som ”danner scenen” – heller enn den epistemologiske/filosofiske diskusjonen – kan vi kanskje driste oss til å bruke Rortys versjon av Gadammers *Bildung* som et mulig svar på hva kunnskap er: 1) ’Kunnskap’ – i edukativ forstand, ikke epistemologisk forstand – er

'måter å si ting på'. I tillegg til *Bildung*, nevner også Rorty i teksten ovenfor også "kunnskaps-begreper" vi kjenner igjen fra Aristoteles. Når han for eksempel snakker om en måte å tenke 'visdom' på, viser han ikke til *sophia*, men til *II*) 'den praktiske visdommen nødvendig for å delta i samtaler'. Denne "praktiske visdommen"<sup>263</sup> er Rortys versjon av *phronesis*, og den ligner faktisk i noen grad på Aristoteles' utgave. Dens kjærlighet er *ikke* kjærligheten til argumenter. Derfor består dens bragd *ikke* i å finne det rette vokabularet for å "representere essens". Samtidig skiller den seg helt klart fra Aristoteles' klokskap da den *ei heller* består av *nous* eller forstand, som for Rorty er "ikke-eksisterende".

Rorty nevner også 'kunnskap' som 'viten' eller '*episteme*' i de redegjorte tekststedene. For han viser '*episteme*' til 'den type utsagn som kan enes (*agreed*) å være sanne av alle samtaledeltagere som de andre samtaledeltagerne anser for å være rasjonelle'. 'Viten' er altså en type utsagn. Den viser nærmere bestemt til 'utsagn som er resultat av den ordinære samtalen'. Rortys vitens tilknytning til samtale ("det som kan settes språk på") gjør at den ligner Aristoteles'. Allikevel gjør Rortys oppgjør med *nous* – som også tilfellet var med *phronesis* – at vi ikke kan se de to versjonene av *episteme* som sammenfallende. Det som er verdt og merke seg, er at for Rorty er *phronesis* viktigere enn *episteme*. Uten *phronesis* ville det nemlig ikke kunne eksistere noen *episteme*. Hvis ikke det finnes noe 'praktisk visdom' nødvendig for at noen deltar i samtaler – altså *phronesis* – kan det ikke eksistere noen utsagn som er resultat av samtaler. Uten samtaler kan det ikke eksistere samtaleresultat.<sup>264</sup> Vi kan også – foreløpig *kun* – merke oss at viten er 'utsagn som kan enes' i forhold til  $P_E$  nedenfor. Da vi nå har sett på kunnskap som *I) Bildung*, *II) phronesis* og *III) episteme*, kan vi gå over på Rortys svar på  $P_F$ .

### *Forståelse*

Første kandidaten til  $P_F$  hos Rorty er at 'å forstå' – og derfor også, som vi husker, 'å tolke', 'å vite' og 'å sette til liv' – er *I)* 'å relatere til noe annet'. Denne forståelsen tilsvarer altså – som det gadamerske og det habermasianske *Verständigung* – det aristoteliske *sunesis*. Det er altså snakk om at "noe" settes sammen (med "noe annet"). Dette kan vi også se i forholdt til et annet svar Rorty gir på  $P_F$ : 'Å forstå' er mer som *II)* 'å bli kjent med noen', enn som 'å følge en demonstrasjon'. Her ser vi at knyttet til kunnskap som "kjennskap". Elever – og vi

<sup>263</sup> Et fra "aristotelisk" perspektiv forvirrende begrep, siden klokskapen er praktisk og visdommen er teoretisk.

<sup>264</sup> Forholdet Aristoteles/Rorty når det gjelder *episteme/phronesis*, kunne det sikkert skrives mer om, men vi får nøye oss her med å påpeke "generelle tendenser".

mennesker generelt – forstår noen eller noe, når vi er blitt kjent med det – når det ikke lenger er så ”fremmed” for oss. Det er denne ’bekjentskapen’ Rorty snakker om når han forklarer oss forskjellen på å være epistemologiske og å være hermeneutiske – eller hermeneutisk og epistemologisk forståelse. Denne forskjellen – eller disse forskjellene – er ikke kvalitativ(e). Forskjellen ligger i graden av ’kjennskap’ (*familiarity*). Vi må her ikke glemme *I*) ’å relatere’ og *II*) ’å kjenne’, kun er to måter å uttrykke akkurat det samme på. På lignende vis som det ikke er noen forskjell på ”kunnskap” og ”forståelse” – i alle fall i de formene som er ”reelt eksisterende” – så er det ikke noen egentlig forskjell mellom ulike typer ”forståelse”. Det spørsmålet som etter dette melder seg er derfor videre om det samme kan sies om ”enighet”. Hva er Rortys svar på  $P_E$ ?

### *Enighet*

Rorty skiller mellom to typer enighet i teksten ovenfor. Den ene typen finnes ikke – i alle fall i ”det offentlige”, og det ville være svært vanskelig å finne ut om den gjorde det – mens den andre er det eneste vi kan håpe på. Den ”ikke-eksisterende” enigheten er epistemologiens enighet. Denne type ’enighet’ er elevenes *I*) ’deling av felles fundament’. Rortys epistemologiske ’enighet’ synes å tilsvare det aristoteliske ’*homonoia*’ eller ’likesinn’. Spørsmålet om likesinn forekommer eller ikke, vil muligens i Rortys øyne være bortkastet – i samme grad som om den ”objektive” verden finnes. Det eneste håpet vi har er en ikke-epistemologisk enighet som han i teksten kaller ”rett og slett enighet”. Jeg indikerer i teksten ovenfor om Rorty her rett og slett viser til *civility*, altså en type *II*) ’høflighet/veloppdragenhet’. I så måte snakker vi da heller om ’*diamologia*’ eller ’overenskomst’ eller ’kontrakt’. ”Heller et *resultat* enn et utgangspunkt”, uttrykt med Habermas’ ord, eller ”en enighet hvor man kan enes om å være uenige” som Gadamer noen ganger synes å vise til. Vi vil sammenligne Rortys tekst med Habermas og Gadamers videre i denne oppsummeringen, før vi går over på oppgavens avslutning.

### **4.3.2. Rorty og Habermas<sup>265</sup>**

Rorty vil i utgangspunktet være positivt innstilt til Habermas tanke om ”herredømmefri kommunikasjon”<sup>266</sup>, men han er skeptisk til Habermas’ vektlegging av godtagelse av

---

<sup>265</sup> Denne delen tar, som 3.3.3, utgangspunkt i Bernstein 1986: 58-93.



gyldighetskrav gjennom argumentasjon. Dette representerer et tilbakeskritt for Rorty. Når den ”avkodes”, viser denne ”gyldighetskrav-godtakelse gjennom argumentasjon”-tilnærmingen å være en ny versjon av epistemologiens antagelse: nemlig at alle samtalebidrag skal være kommensurable. Som vi kanskje husker, var Rortys versjon av hermeneutikken en kamp mot denne antagelsen. Vi kan ikke, på forhånd, vite hvilke ”regler” som skal gjelde for nye uordinære samtaler. Rorty mener Habermas overser dette faktum, og dermed ikke ser at han gir ny språkdrakt til et gammelt ”positivistisk håp” om å kunne komme opp med regler, som en gang for alle kan fortelle oss hva som (i prinsippet) teller som legitim eller illegitim (meningsløs) diskurs eller samtale.

Rorty vil også kritisere Habermas vektlegging av rasjonalitet, når det gjelder samtalen (Rorty) eller diskursen (Habermas). Rorty forsvarer de sokratiske dydene ”vilje til å og snakke med og lytte til andre, og å veie konsekvensene av sine handlinger overfor andre”, men disse er *kun* moralske dyder. Det finnes ingen metafysisk (ontologisk) eller epistemologisk garanti for deres vellykkethet. Det er ikke engang sikkert hva ”vellykkethet” her skulle bety (Bernstein 1986: 80). Sagt på en annen måte: For Rorty finnes det ingen moralsk dyd som kalt ”rasjonalitet”, som eksisterer i tillegg til og utenfor dydene 1) vilje til å snakke og 2) lytte til andre, og 3) å veie konsekvensene av sine handlinger overfor andre. Habermas på sin side, vil tolke Rortys prosjekt som kun et ny og sofistisert for relativisme, en type relativisme som han – gjennom sitt prosjekt – ønsker å overvinne. Det finnes visse likhetstrekk mellom Habermas-kritikken av Rorty, og Habermas’ beskyldning om subjektivismen overfor Gadamer

#### 4.3.3. Rorty og Gadamer<sup>267</sup>

For hos både Gadamer og Rorty må vi ”godta” tradisjonen,<sup>268</sup> fordi vi ikke kan stige ut av den og teste dens rasjonalitet i forhold til en utenforliggende og uavhengig mal eller målestokk.<sup>269</sup> En slik relativisme/subjektivisme kan ikke Habermas godta. Videre tolker Rorty som vi så

---

<sup>266</sup> Dette uttrykket ble for så vidt ikke benyttet i Habermas-delen ovenfor, men det viser til det som kaltes ’diskurs’, altså en (tenkt) ’utefor-situasjon samtale’ hvor det beste argumentet skal avgjøre.

<sup>267</sup> Denne delen tar utgangspunkt i Warnke 1987: 139-166

<sup>268</sup> Det er viktig å merke seg at ’tradisjonen’ for Gadamer først og fremst viser til ’den greske arven’, mens den for Rorty viser til ’amerikansk politisk liberalisme’

<sup>269</sup> Målestokken Gadamer operer med – *die Sache* – finnes innenfor tradisjonen, noe han også mener enhver målestokk Habermas kan komme opp med, også vil gjøre.

Gadamers *Bildung* til sin fordel., og han gjør god bruk av hermeneutikk -begrepet. Allikevel gjør han det på en måte som Gadamer neppe kunne ha vært veldig fornøyd med. Hermeneutikkens fortjeneste for Rorty er at den visker ut alle falske distinksjoner mellom former for kunnskap – ikke bare skillet natur- og sosialvitenskaper, men også skillet mellom vitenskap, humaniora og kreative foretakende generelt. Ved at alle typer kunnskap (*knowledge*) er knyttet til tradisjonen, kan disse aldri ”se tingene slik de egentlig er”. Kunnskapstype er derfor mer former for ’å skape’ (jf. *poiesis*), fremfor former for ’å oppdage’. Således er de i samme ”kategori” som kreative beskjeftigelser generelt, noe som gjør at Rorty mener at hermeneutikken befri oss fra det unødvendige skillet mellom objektiv kunnskap og kreativitet.

Rorty benytter seg også av Gadamers ’virkningshistoriske bevissthet’, som han ser på som ’en holdning som ikke er så interessert i hva som er der ut i verden eller hva som har hendt i historien, som den er i hva vi kan få ut av verden (*nature*) og historien for vårt eget bruk’ (*PMN*: 359). Å forstå et fenomen er altså ikke ’å finne ut av hva eller hvordan det *virkelig* er’, men ’å bruke det’. Denne måten å forstå (eller bruke) av Gadamers *virkningshistoriske bevissthet*, kan kommenteres i to punkter. For det første virker Rorty til i noen grad til å overse den ”åpenheten” man har når man forstår. Å ’forstå’ er derfor ikke bare å ’bruke’, men også å ’la seg bli fortalt noe’. Rorty har således en mer ”subjektivistisk” forståelse av den virkningshistoriske bevisstheten, enn Gadamers egen og mer intersubjektiv forståelse. Det kan for det andre også virke som om Rorty til en viss grad overser Gadamers vektlegging av *die Sache*. Gadamer benekter nemlig ikke – slik Rorty mener han gjør – at kunnskap og forståelse finner ut av ”hvordan ting *virkelig* er”. Dette ”mellom” lærer og elever (for eksempel *Verständigung*) er jo ikke et ”mellom” i seg selv, men et ”mellom” *om noe*. Derfor er det slik at forskjellige ”mellom”, medfører forskjellige ”hvordan noe egentlig er” – dvs. medfører forskjellige ”sannheter”. Ulike aspekter ved *die Sache* ”avdekkes” eller ”utislyttes” ved ulike møter/dialoger.

Denne lille sammenligningen mellom Rorty avslutter vår hoveddel hvor vi har gjennomgått materialet Gadamer (2. ), Habermas (3.) og Rorty (4.) i lys av a) det aristoteliske analyseredskapet, b) problemstillinger og den pedagogiske situasjon, og c) i lys av hverandre. Vi vil i avslutningen nedenfor gå motsatt vei av innledningen, slik at vi kan ende opp i den problemsituasjon som startet hele denne undersøkelsen.

## 5. AVSLUTNING

I denne avslutningen vil først svarere på  $P_K$ ,  $P_F$  og  $P_E$  oppsummerende gjennomgå i forhold til ”materialet” (5.1), deretter i forhold til det aristoteliske analyseredskapet (5.2.). I 5.3. havner vi tilbake ved problemsituasjonen (fra 1.1.) som satte hele denne oppgaven i gang. Denne delen avsluttes i 5.3.3. med at  $P_{KFE}$  forsøkes besvares slik at sannhetsverdien til ( $P$ ) kan fastsettes. Ut fra dette vil det bli prøvd å konkludere i forhold til de tenke foreldrenes bekymring.

### 5.1. Gadamer, Habermas og Rorty

#### 5.1.1. $P_K$ : Kunnskap

Alle de tre tekstene som utgjør materialet, nevner kunnskap som viten eller *episteme*. For Gadamer er lærerens bedre ’viten’ i forhold til elevene, ensbetydende med hennes/hans 1) større grad av ’overskuelse’ og/eller 2) bedre ’innvielse’. Her er viten knyttet til det 1) ”å se” og 2) det ”å bli en del av noe” eller ”å ta del av noe” – altså ’deltagelse’. Til forskjell er *episteme* for Habermas og Rorty, mer direkte knyttet til språk.

For Habermas består ’viten’ av ’proposisjoner eller bedømmelser som kan være sanne eller usanne’. For Rorty viser ’viten’ til ’utsagn som er resultat av den ordinære samtalen’, som igjen tilsvarer ’den type utsagn som kan enes å være sanne av alle samtaledeltagere som de andre samtaledeltagerne anser for å være rasjonelle’. Likheten er stor mellom Habermas’ ”proposisjoner/bedømmelser” og Rortys ”utsagn”. Forskjellen er tilsvarende stor mellom Habermas’ ”som kan være sanne eller usanne” og Rortys ”som kan enes å være sanne”. Dette henger nok sammen med at Habermas menes det finnes ”objektiv verden” både lærer og elever kan vise (referere) til. Den intersubjektive (eller sosiale) verden *mellom* alle i klasserommet, er for Habermas nettopp det som sikrer at alle kan vise til den samme objektive verden. Det er denne verdenen som ”avgjør” om bedømmelser eller proposisjoner er sanne eller usanne. For Rorty er det derimot meningsløst å prøve å ”nå” eller ”gripe” en relasjonsuavhengig, ”objektiv” verden. Alt vi har, og alt vi bør bruke tid på, er den sosiale, intersubjektive verden *mellom*. Derfor er *episteme* de utsagn vi (eller lærer og elever) foreløpig – i samtalen – er kommet fram til er sanne.

Også flere versjoner av kunnskap (enn *episteme*) nevnes i materialet. Gadamer nevner 'kunnskap' som 'kjennskap' når han tar for seg samtaler som ikke er ekte hermeneutiske. Her er målet "å lære å kjenne" den andres horisont. *Die Sache* – samtalens saklige innhold – er kun et middel for å nå dette målet. Denne "kjennskapen" er, som nevnt ovenfor, en slags 'innlevelse' eller 'hensettelse' (hvor man lar sitt eget standpunkt være urørlig) og derfor knyttet til *Verständnis* og *gnome* (Vi finner også 'kjennskapen' som en av Rortys redegjørelser av 'forståelsen'). Habermas nevner også teleologisk og kommunikativ rasjonalitet – som vi med litt velvilje kan tenke som typer av kunnskap – i tillegg den overnevnte epistemologiske. Disse var dog ikke uavhengige av – og selvstendige i forhold til – viten, da det er epistemologiske rasjonalitet har en integrerende og alltid-tilstede-værende rolle hos Habermas. Rorty nevner også *Bildung* og *phronesis* i tillegg til *episteme*. 'Kunnskap' som *Bildung* er 'måter å si ting på'. Denne setter han opp mot en ikke-ønskelig 'kunnskap' som (epistemologisk) *knowledge*, altså 'innhavelse av sannheter'. Som *episteme* er også denne type kunnskap hos Rorty knyttet til språk. Det samme gjelder hans begrep om *phronesis*, som han tenker som 'den praktiske visdommen nødvendig for å delta i samtaler'.

### 5.1.2. P<sub>F</sub>: Forståelse

For Gadamer er 'forståelse' (*Verstehen*) først og fremst 'kommunikasjon' (*Verständigung*). Elevene 'forstår' altså læreren, når lærer og elever 'kommuniserer' – dvs. når lærer og elever 'gjør noe felles'. Forståelsen ligger altså i rommet *mellom* lærer og elever, og ikke i at elevene 'går inn i hodet' på læreren. Hos Habermas er forståelsen også knyttet "rommet" mellom lærer og elever (den intersubjektive verden), men den er i tillegg – klarere enn hos Gadamer – også knyttet til den subjektive og den objektive verden. Hos Habermas er elevenes 'forståelse' en slags 'stillingtagen til gyldighetskrav' som læreren reiser ved bl.a. påstander. De 'forstår' lærerens påstand når de 'tar stilling til kravet om sannhet, sannferdighet og riktighet' som læreren reiser ved å ytre påstanden. De m.a.o. kunne "forholde seg" både til en objektiv verden (sannhet), subjektiv verden (sannferdighet) og en sosial, intersubjektiv verden (riktighet). Det ligger også en type forståelse hos Habermas som ligger nærmere enighet enn denne stillingtagen. Her betyr elevenes 'forståelse' at de 'godtar gyldighetskravene' læreren reiser ved å påstå – altså at de 'svarer "ja" på kravene om sannhet, sannferdighet, og riktighet' som hun/han reiser. Hvordan denne forståelsen skiller seg fra enighet (*Einverständnis*) skal vi se nedenfor. Det er også slik at viten kommer før forståelse hos Habermas, i og med at eleven

'forstår en påstand' når de 'vet når den er sann, sannferdig og riktig'. Allikevel virker det til at Habermas (som Gadamer) tenker at elevene i klasserommet, først og fremst får tilgang til den objektive verden utenfor klasserommet og lærerens subjektive verden, gjennom den intersubjektive verden de "oppretter" sammen med læreren.<sup>270</sup> Uten kommunikasjon eller "å gjøre felles", blir "begripelse" og "innlevelse" tomme metaforer.

Gadamer-teksten ser også på aspekter ved forståelse som Habermas ikke tar for seg. Gadamer legger vekt på at forståelsen er noe som hender med elevene, den er ikke noe de gjør. Å 'forstå' er å 'bli inndratt i en overleveringshendelse'. Han virker til å være enda lenger unna Habermas når han skriver at å søke 'å forstå' er å søke å 'la gjelde'. Denne "forståelsen" ville nok Habermas synes ligger for nærme "godtagelse". Oppsummerende kan forholdet mellom Gadamer/Habermas og kunnskap/forståelse litt forenklet se ut som følgende: der kunnskap hos Gadamer ser ut til å bygge på forståelse, ser forståelse hos Habermas ut til å "bestå" av kunnskap (viten).

I motsetning til begge disse to skiller ikke Rorty mellom kunnskap og forståelse. 'Å forstå', 'å tolke', 'å vite' og 'å sette til liv' (*put to work*), er kun forskjellige måter å uttrykke 'å relatere til noe annet' på. Slik blir både kunnskap og forståelse for Rorty en slags *sunesis*. Forståelsen blir et slags møte, noe en også ser når han skriver at 'å forstå' er mer som 'å bli kjent med noen', enn som 'å følge en demonstrasjon'. Dermed blir den en form for 'kjennskap'. Dog skiller denne kjennskapen seg fra den som nevnes under kunnskap hos Gadamer ovenfor. Der Gadamers 'kjennskap' (som kunnskap) var en slags ikke-ønskelig 'hensettelse' (*gnome*), tilsvarer Rortys 'kjennskap' (som forståelse) en slags 'relasjon mellom' (*sunesis*).

### 5.1.3. *P<sub>E</sub>*: Enighet

Gadamer-teksten nevner 'enighet' og enighetslignende begreper flere ganger. Vi møtte i teksten uttrykk som 'med-mening' (*Mitmeinen*) og 'oppslutning' (*Eingenommenheit*). Vi møtte også en 'ubetinget, selvfølgelig enighet' (*fraglos selbstverständlichen Einigkeit*), som viste til å 'forstå seg med noe' (*sich mit ihr versteht*) eller å 'forstå seg i det'. Det problematiske med Gadamer i denne sammenheng – vår problemsituasjon – er at han tenderer

---

<sup>270</sup> Dette betyr med Gadamers ord at *Verstehen* ("begripelse" av den objektive verden) og *Verständnis* ('innlevelse' eller 'hensettelse' i den lærerens perspektiv) først og fremst er *Verständigung* (kommunikasjon mellom lærer og elever). Det kan også formuleres ved å si at elevene, når de 'forstår' læreren, ikke skal 'sette seg inn i hennes/hans horisont, men at 'forståelsen' er en 'sammensmeltning mellom lærerens og elevens horisonter'.

mot å sette likhetstegn mellom 'enighet' og 'forståelse' der forståelsen "er som den skal være" – dvs. at det er vanskelig å skille 'ekte forståelse' fra 'enighet' i teksten hans. Til dette formålet kan det være mer hensiktsmessig å anvende Habermas og Rorty.

Vi husker ovenfor at den sterke typen forståelse Habermas nevnte var den der elevene sier "ja" til alle gyldighetskravene. 'Enighet' eller *Einverständnis* mellom lærer og elever oppstår kun der de 'aksepterer gyldighetskravene av samme grunn'. 'Enighet' forekommer da kun der elevene '1) sier "ja" til alle gyldighetskravene læreren reiser, og 2) gjør det av samme grunn som læreren'. Selve enigheten ligger i denne "grunnen". Derfor skiller Habermas også mellom *Einverständnis* – som danner felles utgangspunkt eller bakgrunn, altså "noe som kommer før" – og *epistemisk oppnådd konsens* – som er et resultat, altså "noe som kommer etter". Dette skillet hos Habermas ser ut til å sammenfalle med Rortys skille mellom 'epistemologiske enighet' – som tilsvarer 'deling av felles fundament' – og det han kaller 'rett og slett enighet' – som vi kan tenke som 'den foreløpige overenskomsten i samtalen'. For Rorty er Habermas' *Einverständnis* – dvs. *epistemologisk enighet* – ikke-eksisterende. Det er i alle fall umulig å finne ut om den er "til stede" eller ikke. Rorty kan således spørre: "Det er greit Habermas ser at elevene aksepterer gyldighetskravene læreren reiser, men hvordan i alle dager vet han at de gjør det av samme grunn?". Vi skal nedenfor fortsette oppsummeringen ved å repetere det aristoteliske analyseredskapet, men også ved å se det i forhold til materialet.

## 5.2. Aristoteles

Denne delen vil fremskride motsatt av innledningens 1.2. Her vil m.a.o. rekkefølgen være 'enighet' i 5.2.1, 'forståelse' i 5.2.2 og 'kunnskap' i 5.2.3.

### 5.2.1. *P<sub>E</sub>*: Enighet

#### *Homonoia (likesinn)*

Denne type 'enighet' innebar som vi husker 'overensstemmelse i hele ens tenkesett og livsform'. Vi husker kanskje også at Aristoteles så likesinn som *mer* enn 'enighet i oppfatninger' (*homodoxia*), siden *homodoxia* også kan forekomme blant folk som ikke kjenner hverandre. Likesinn forutsetter derfor kjennskap eller bekjentskap mellom de (og/eller *det*) som "blir enige". Altså: 'Enighet' som 'likesinn' forutsetter 'kunnskap' som

'kjennskap'. Videre var det slik at man kunne være likesinnet om "de ting som kan etterstrebes i handling" (*ta praktā*), og at Aristoteles mente at likesinn angår det gagnlige og "det som bidrar til livet".

Hos Gadamer kan kanskje *homonoia* finnes i 'den ubetingede, selvfølgelige enigheten' eller kanskje heller: en ikke-spørrende (*fraglos*), selvforstående (*selbstverständlichen*) enighet (*Einigkeit*) – som gjelder for tradisjonens 'kontinuerlige liv'. Denne type 'enighet' tilsvarer 'fortroligheten' (*Vertrautheit*) i forståelsen dialektikk. Den andre "ingrediensen" i denne dialektikken er fremmedhet (*Fremdheit*). Dermed blir også enigheten "kun" foreløpig. 'Enigheten' mellom lærer og elever, eller mellom (livssynskunnskaps-)faginnholdet og elevene – m.a.o. det 'kontinuerlige liv' eller 'fortroligheten' mellom elever og lærer/faginnhold – forstyrres når det læreren sier blir fremmed for dem, og de dermed ikke forstår faginnholdet. Etter denne "diskontinuerlige" opplevelsen, oppnår elevene forhåpentlig vis (gjennom *Verständigung*) en fortrolighet til faginnholdet igjen, før de på nytt opplever det lærere sier som fremmed... Denne ubetingede enighetens "midlertidighet", gjør nok at det ikke kan være snakk om ekte *homonoia* – hvis en da ikke synes "midlertidig overensstemmelse i hele ene tenkesett og livsform" er et adekvat begrep – men heller en type *homodoxia* (samstemmighet).

Hos Habermas kan en kanskje finne *homonoia* i hans versjon av *Einverständnis*. Denne type "enighet i streng forstand" forekommer som vi husker kun der lærer og elever aksepterer gyldighetskravene *av samme grunn*. Denne *samme grunn* kan man tenke som *homonoia*. Dog er denne også foreløpig, da lærer og elever ved andre tilfeller kan godta gyldighetskravene av forskjellige grunner – Habermas' *Verständigung*. Igjen får vi en slags midlertidig *homonoia*. Også hos Rorty finnes det passasjer som (med litt godvilje) kan trekke i retning av likesinn, om enn *mye* mindre grad enn både Gadamer og Habermas. Vi husker kanskje hans redegjørelse av den hermeneutiske sirkel. Elevene kan ikke 'forstå delene' i det fremmede – i det læreren prøver å forklare dem – uten å 'kjenne (noe) til hvordan hele greia fungerer'. Men de kan heller ikke 'få et grep på hvordan hele greia fungerer', før de har 'en viss forståelse av delene'. Men denne type "homonoia" – dvs. 'kjenne (noe) til' eller 'få et grep på' – er vel ikke engang midlertidig, men heller *sporadisk*. Sjansen for at å 'kjenne noe til' også i samme moment innebærer 'være i overensstemmelse i hele ens tenkesett og livsform' er minimal, selv om den selvfølgelig er til stede.

### *Homodoxia (samstemmighet)*

'Enighet' som 'samstemmighet' viser til 'overensstemmelse i oppfatninger (*homodoxia*), bedømmelser (*homognomoneo*) eller uttalelse (*sumphonia*)'. Allikevel kan "de som er enige" – dvs. de som har overensstemmende oppfatninger, bedømmelser eller uttalelser – ha *forskjellige grunner* til å "mene likt". Samstemmighet behøver altså ikke innebære *likesinn*. Gadammers ubetingede enighet overfor ser ut til å ligge passe noenlunde med *homodoxia*. Det samme gjelder Habermas' *epistemisk oppnådde konsens*, som han skilte fra *Einverständnis*. Der *Einverständnis* er noe "som kommer før" – et felles utgangspunkt eller felles bakgrunn – er epistemisk oppnådd konsens noe "som kommer etter" eller "som følger" – et resultat. Også Rortys 'ikke-epistemologiske enighet' eller '*kun enighet*' eller '*rett og slett enighet*' kan tilsvare *homodoxia*.

### *Diamologia (overenskomst)*

'Enighet' som 'overenskomst' (eller 'kontrakt') kunne som vi husker, både innebære 1) samstemmighet (*homodoxia*) og/eller likesinn (*homonoia*), og 2) kompromiss. Det virker til å være noe bindende med denne enigheten, men partene kan ha veldig *forskjellige grunner* til å "skrive under" eller godta kontrakten (overenskomsten). Som resultat vil jo også et kompromiss være kjennetegnet ved at det (kompromisset) ikke er "førstevalget" til noen av partene. Kompromisset er sann sett ikke "sammenfallende" med noen av partenes oppfatninger (*doxa*). Allikevel utelukker ikke *diamologia* enighet verken som samstemmighet eller som likesinn. Rortys 'rett og slett enighet' kan være en overenskomst av denne art, og muligens også Gadammers *Einverständnis* fra 1.1.1,<sup>271</sup> mens Habermas rett ut sier at den diskursive konkurransen (om det beste argumentet) har enighet, og ikke kompromiss, som mål. Dermed utelukker Habermas' enighetsbegrep *diamologia*. Vi kan nå gå over på oppsummeringen Aristoteles' versjoner av 'forståelse'.

## **5.2.2. P<sub>F</sub>: Forståelse**

### *Gnome (innlevelse)*

Aristoteles' *gnome* – eller 'forståelse' som 'innlevelse' – tilsvarende Gadammers *Verständnis*, men også hans *Verzetsen* (hensettelse). Gadammers poeng var at 'innlevelse' først og fremst oppnås gjennom 'kommunikasjon' (*Verständigung*), og ikke gjennom en direkte eller u-

---

<sup>271</sup> Se for eksempel Warnke (1987)



middelbar 'hensettelse'. Hos Habermas husker vi kanskje at dette rent intersubjektive perspektivet i noen grad ble utvidet, ved at det objektive og det subjektive fikk mer "selvstendige roller". På den måten er nok innlevelse (*gnome*) – som hos Habermas er nødvendig for at elevene skal kunne ta stilling til oppriktighetskravet læreren reiser ved *L<sub>P</sub>* – mindre avhengig (om det går an å uttrykke det på den måten) av *Verständigung* enn den er hos Gadamer. *Gnome* blir også viktig hos Rorty gjennom hans 'solidaritet'. Å 'være solidarisk' hos ham viser til å 'så tvil om sin egen sensitivitet overfor andres smerte og ydmykelse'. Denne 'sensitivitet' er jo nettopp en evne til 'innlevelse'.

### *Forståelse (sunesis)*

Fra innledning kan vi huske at *sunesis* hos Aristoteles både har en teoretisk og en praktisk funksjon. Den teoretiske er knyttet til viten (*episteme*), og det er denne funksjonen denne oppgaven først og fremst omhandler. Her er 'forståelse' eller det 'å forstå' (*sunesis*) for Aristoteles ensbetydende med 'læring' eller det 'å lære' (*manthanein*).<sup>272</sup> *Sunesis* tilsvarer Gadamers og Habermas' *Verständigung* – 'gjensidig forståelse' eller 'kommunikasjon'. Denne forståelsen har "hovedrollen" hos begge disse tenkerne, men også hos Rorty. Han er nemlig ute etter å få oss til å slutte å jakte på "objektivitet" – ikke bare gjennom å bytte den ut med 'solidaritet' (*gnome*), men også gjennom å bytte objektiviteten ut med 'intersubjektivitet' (*sunesis*). Der *gnome* og *sunesis* (som hos Gadamer og Habermas) er viktige hos Rorty, tar han et oppgjør med den neste typen forståelse, *nous* eller forstanden.

### *Forstand (nous)*

Forstanden er for Aristoteles både utgangspunkt og endepunkt for vår intellektuelle aktivitet. Dette *sjelens øye* kan aldri ta fei, og den er for tanken det persepsjonen (*aisthesis*) er for sansekunnskapen. *Nous* er den direkte, umiddelbare, konstante og intuitive intellektuelle erkjennelsen vi har om virkeligheten. Rortys oppgjør med *nous* er direkte og uttalt i teksten overfor (4.1.2.). Litt vanskeligere er det å se "kritikken" fra Gadamer. Denne går gjennom hans "brudd" med Aristoteles *theoria*-begrep. Der Aristoteles tenker *theoria* som 'betrakting', tenker Gadamer den som 'deltakelse'. Dette gjør at øyemetaforen (betrakting) må vike for hånd- og gripemetaforen (del-ta). Da *theoria* er utøvelsen av visdommen – som igjen er en kombinasjon av *episteme* og *nous* – blir *nous* hos Gadamer mer som 'å gripe' enn 'å se'. Dermed tilsvarer Gadamers *nous* han *Verstehen* (å 'gripe' eller 'fatte'). Når det gjelder

---

<sup>272</sup> Den praktiske *sunesis*-funksjonen er knyttet til klokskapen (*phronesis*). Her er 'forståelse' (*sunesis*) 'det å bruke ens antagelse (*doxa*) til å bedømme det andre sier (om det klokskapen angår)'.

Habermas er det vanskelig å finne noe i den teksten (som overfor ble gjennomgått) som kan gi oss noen hint om hva han mener. Hans tenkning tenderer dog mot 'rasjonalitet' som 'forklarlighet' og diskursiv 'redegjørelse' – altså mot *logos* heller en mot *nous*. Men det er også slik at *Verständigung* – 'forståelsen' som 'kommunikasjon' – avhenger av at lærerens talehandling kan fattes (*nous*?) av elevene. Men denne (eventuelle) *nous* i siste instans avhengig av *logos*. Den fattbare (*nous*) talehandlingen er hos Habermas nemlig avhengig gyldighetskravene som lærere reiser, hvis nødvendig, kan begrunnes diskursivt (*logos*). Videre vil vi nedenfor repetere de aristoteliske typene av 'kunnskap'.

### 5.2.3. *ᾤκη*: Kunnskap

Her vil det kort repeteres hva som ligger i de aristoteliske "kunnskapene", og se hvordan disse forholder seg til Gadamer, Habermas og Rorty (materialet).

#### *Kunnen, klokskap og viten*

'Kunnen' er for Aristoteles 'en viss produktiv holdning med et sant begrep'. Den viser seg i frembringelse (*poiesis*) der klokskap viser seg i handling (*praxis*). Frembringelsen er en aktivitet som har målet (*telos*) utenfor seg selv. Målet er gitt på forhånd, og frembringelsen har kun verdi som et mer eller mindre egnet middel til å nå målet – eller å ferdigstille "produktet" – der klokskapens mål ligger i utførelsen. Frembringelse (*poiesis*) – i motsetning til vel utført handling (*eupraxia*) – ses ikke på som virkeliggjøringen av elevenes og lærerens vesen. For Aristoteles viser 'klokskap' til 'en handlingsorientert holdning med et sant begrep om de menneskelige goder': En innstilling som gjør det mulig å overveie hva som er godt eller ondt for mennesket – ikke i seg selv, men i verden slik den er, ei heller i sin alminnelighet, men i den ene eller andre situasjon. Overveielser er en intellektuell prosess hvor den kloke læreren – *ho phronimos* – kommer frem til en beslutning (*prohairesis*) ved gjennomtenkning av hva målene er, hvilke alternativer som foreligger og hva disse vil innebære. Læreren overveier ikke om målet (*telos*), men bare det som bidrar til målet. Beslutningen fører til vel utført handling (*eupraxia*) – altså det å gjøre det godt. Handling (*praxis*) – i Aristotelisk forstand – er en aktivitet som har målet i seg selv. Den utgjør den beste utøvelse av menneskets funksjon. Slik skiller den seg fra kunnen, som er en aktivitet med målet utenfor seg selv.

'Viten' er 'oppfatning om det allmenne og det som er med nødvendighet'. Den er altså oppfatning angående forhold som er evige og uforanderlige. Slik skiller den seg for Aristoteles både fra kunnen og fra klokskap. Videre innebærer viten begrunnet redegjørelse (*logos*). Oppfatningen skal kunne utsies (begrunnes i form av bevis) ut fra grunnleggende utgangspunkter eller årsaker. 'Viten' er derfor 'en bevisorientert holdning'. Læreren – her: den som har viten – forklarer elevene 1) virkeligheten korrekt, samt 2) hvorfor virkeligheten er som den er. Vi husker kanskje også at viten er tett sammenknyttet med visdom og forstand. *Sophia* (Visdommen) er en kombinasjon av *episteme* (viten) og *nous* (forstand). Utøvelsen eller virkeliggjøringen av visdommen skjer gjennom *theoria* eller 'betraktning'. Denne betraktningen tar for seg forhold som er evige og uforanderlige - dvs. de delene av virkeligheten som er upraktiske (i motsetning til klokskap) og uproduktive (i motsetning til kunnen). Viten er den formen kunnskap det er lagt vekt på i denne oppgaven. På den måten kan en si at 'livssynskunnskap' her er forstått som 'livssynsviten'. Dermed blir den bestående av proposisjoner<sup>273</sup> eller oppfatninger<sup>274</sup> om livssyn, til forskjell fra for eksempel religiøse handlinger. Allikevel skiller "denne oppgavens" viten seg fra Aristoteles', som det ble nevnt i innledningen, i den forstand at den ikke angår forhold "som er evige og uforanderlige". Slik har denne oppgavens 'viten' kortet ned som 'oppfatninger om forhold', mens den samtidig selvfølgelig forblir "bevisorientert". Nedenfor vil det derfor legges stor vekt på viten (*episteme*), og dets forhold til de andre typer kunnskap, i materialet (Gadamer, Habermas og Rorty).

### *Gadamer, Habermas og Rorty*

Vi husker kanskje at Gadamer knyttet lærerens 'viten' til hennes/hans 'overskuelse' og/eller 'innvielse'. 'Å vite' er således for ham både knyttet til 'å se' (jf. Aristoteles' *theoria*) og 'å bli del av noe' eller 'å delta' (jf. Gadamers egen versjon av *theoria*). Det ble skrevet ovenfor (under *Nous* i 5.2.2.) at øyemetaforen har måttet vike for hånd- og gripemetaforen hos Gadamer. Vi ser likevel her at "synet" og "øyet" fortsatt er tilstede. Det må bare "dele plassen med" 'del-tagelse', for å si det sånn. "Viteren" (den som vet, altså læreren) er således både "tilskodar" og "deltakar". Gadamers *episteme* er både-og. Dette gjør – etter undertegnedes

---

<sup>273</sup> "Proposisjoner" står i et filosofisk ikke helt uproblematisk forhold til "påstander". En kan kanskje med Austin og Habermas si at 'påstander' er 'proposisjoner der taleren (læreren) påtar seg ansvaret for at de relevante vellykkethetsbetingelsene (Austin) eller gyldighetskravene (Habermas) er oppfylt'

<sup>274</sup> *Hupolepsis* (oppfatning eller syn) står i et filosofisk ikke helt uproblematisk forhold til både *doxa* (antagelse eller formening) og *pistis* (tro eller overbevisning).

mening – at skillet mellom *viten* på den ene siden, og klokskap og kunnen på den andre, blir mindre klart hos Gadamer enn hos Aristoteles.<sup>275</sup>

Det samme gjelder Habermas. Hos han er *viten* og epistemisk rasjonalitet knyttet til språk gjennom proposisjoner. 'Viten' hos ham består av 'proposisjoner eller bedømmelser som har sannhetsverdi'. Allikevel er den epistemiske rasjonaliteten alltid knyttet sammen med de to andre formene for rasjonalitet, nemlig handlingsrasjonalitet og kommunikativ rasjonalitet. Habermas' "kunnskapsteori" (egentlig: rasjonalitetsteori) skiller seg på to viktige områder fra det aristoteliske synet. 1) Det finnes ingen "ren" *viten* (*episteme*) som er uavhengig av handlinger og kommunikativ språkbruk. 2) Det finnes ingen egen rasjonalitet som heter klokskap (*phronesis*). Kampen mot "det instrumentalistiske mistaket"<sup>276</sup> – det å ikke skille mellom *praxis* og *poiesis* – er like viktig for Habermas som den er for Gadamer. Men hos Habermas viser "praktisk fornuft" til konstellasjonene a) kommunikativ/teleologisk rasjonalitet, og b) kommunikativ/epistemisk rasjonalitet – altså ikke til et selvstendig (*elementary*) fenomen.

For Rorty er *episteme* resultatet av den ordinære samtalen, noe som gjør at den som 'viten' viser til 'den type utsagn som kan enes (*agreed*) å være sanne av alle samtaledeltagere som de andre samtaledeltagerne anser for å være rasjonelle'. Sån sett blir kunnskap som *episteme* hos Rorty, ensbetydende med enighet som *diamologia*. Allikevel betyr ikke det av vi kan sette likhetstegn mellom 'kunnskap' og 'enighet' i forhold til  $P_{EK}$ . De samtaledeltagerne Rorty snakker om er ikke lærere og elever (fra vår pedagogiske situasjon). Den ordinære samtalen som Rorty snakker om, foregår utenfor klasserommet. Samtalepartnerne er vitenskapsmenn, filosofer, og alle andre som vil ha et ord med i laget om hva "korrekt" *viten* er. Derfor er det ikke slik at 'viten' blir 'noe lærer og elever blir enige om er sant', men heller noe som noen er blitt enige om som sant, og som derfor skal "presenteres" for elevene som sanne utsagn. Rorty nevner også *Bildung* og *phronesis* i tillegg til *episteme*. 'Kunnskap' som *Blidung* er 'måter å si ting på'. Denne setter han opp mot en ikke-ønskelig 'kunnskap' som (epistemologisk) *knowledge*, altså 'innhavelse av sannheter'. Som *episteme* er også denne type kunnskap hos Rorty knyttet til språk. Det samme gjelder hans begrep om *phronesis*, som han tenker som 'den praktiske visdommen nødvendig for å delta i samtaler'. Da vi nå har oppsummert  $P_K$ ,  $P_K$

---

<sup>275</sup> Nå er det for så vidt skillet mellom klokskap og kunnen Gadamer først og fremst vektlegger i *WM*. (NB: Ikke i de(n) tekstplassasjen(e) denne oppgaven har gjennomgått.

<sup>276</sup> Utrykket er tatt fra Skjervheim. Se Skjervheim 1996: 241-251.

og  $P_E$  i forhold til materialet (5.1.) og Aristoteles (5.2.) kan vi etter hvert nærme oss den problemsituasjon og derfor også hovedproblemstillingen ( $P_{KFE}$ ) og ”beroligelsen” ( $P$ ).

### 5.3. Problemsituasjon og problemstillinger

Denne avslutningsdelen kommer til å fremskride speilvendt av 1.1. Først kommenteres den litt om oppgavens metode og derfor også gang. Videre vil vi kort repetere den pedagogiske situasjon og ’livssynskunnskap’ som ble redegjort i innledningens 1.1.2, spørsmålene om

#### 5.3.1. Oppgavens metode og gang

Denne oppgaven er altså utgjort av en triangulering mellom 1) oppgavens problemstillinger og den pedagogiske situasjon, 2) det aristoteliske begrepsapparatet og 3) et materiale bestående av tekster av Gadamer, Habermas og Rorty. Når det gjelder problemstillingene, har det frem til denne avsluttende delen av oppgaven, vært fokusert på de tre grunnleggende spørsmålene  $P_K$ ,  $P_F$  og  $P_E$ . Det er tenkt at del-problemstillingene  $P_{KF}$ ,  $P_{FE}$ , og  $P_{EK}$  vil redegjøres, sammen med hovedproblemstillingen  $P_{KFE}$ , på bakgrunn av svarene til disse grunnleggende spørsmålene i 5.3.3. Når det gjelder både de aristoteliske begrepene og materialet må det igjen påpekes at disse tekstene er skrevet ut fra en annen situasjon enn denne oppgavens pedagogiske. Det skal derfor nedenfor kort repeteres det som ble skrevet i innledning som vi i 5.3.3. kan komme tilbake til der vi startet. Dette gjør at vi kan skrive enda en setning om hvordan en kan tenke pedagogikken: Den har ’praksisfeltet’ – dvs. den faktiske pedagogiske situasjon mellom lærer og elever, samt tilknyttede situasjoner som denne oppgavens problemsituasjon mellom lærere og foreldre – både som utgangspunkt (1.1.) og endepunkt (5.3.).

#### 5.3.2. Livssynskunnskap og den pedagogiske situasjon

De klasseromssituasjonene denne teksten har tatt for seg, har vært de situasjoner der lærer og elever taler til hverandre, videre avgrenset ved at disse samtaler består av proposisjoner eller *påstander*. Det ble i innledningen skilt mellom falsifiserbare/verifiserbare påstander (*påstander*<sup>1</sup>) på den ene side, og ikke-falsifiserbare eller ikke-verifiserbare påstander (*påstander*<sup>2</sup>) på den andre. Videre ble ’livssyn’ knyttet til *påstander*<sup>2</sup>, og tenkt på som 1) de

”doktrinelte” eller ”dogmatiske” eller ”læremessige” sidene ved religioner som for eksempel jødedom, kristendom, islam, eller de hinduiske religioner og buddhismen, og/eller 2) andre typer ”doktriner” eller ”ideologier” eller ”ismer” som for eksempel ateisme, positivisme eller scientisme, pragmatisme, marxisme, liberalisme, konservatisme eller kommunitarisme. Ut fra dette ble ’livssynskunnskap’ tenkt på som det som læreren uttrykker når hun/han, overfor elevene ”gjør om ” *påstander*<sup>2</sup> til *påstander*<sup>1</sup>. Eksempelet var der læreren forandrer ”Gud eksisterer ikke” (*påstand*<sup>2</sup>) til ”Mange livssynshumanister mener at Gud ikke eksisterer” (*påstanden*<sup>1</sup>). Ved denne siste påstanden uttrykker læreren livssynskunnskap. Innledningens skille mellom *påstander*<sup>1</sup> og *påstander*<sup>2</sup> gjorde det mulig å avgrense livssynskunnskap både fra ”forkynning” eller ”indoktrinering”, samt fra andre typer ”ren” kunnskap.

Livssynskunnskapen ble skilt fra indoktrinering og ”forkynning” ved at den består av *påstander*<sup>1</sup>. (Denne oppgaven forutsetter dermed at ”forkynning” eller ”indoktrinering” består av *påstander*<sup>2</sup>). Livssynskunnskap skilte seg fra annen type ”ren” kunnskap ved at de *påstandene*<sup>1</sup> den består av, eller omhandler, *påstander*<sup>2</sup> – den ble tenkt på som *påstander*<sup>1</sup> om *påstander*<sup>2</sup>.

Den språklige relasjonen som denne lærer/elever-samtalen (*påstander*<sup>1</sup> om *påstander*<sup>2</sup>) utgjør, er i innledningen satt i forhold til elevens ”erkjennelse”. Det er i det hele tatt forholdet mellom (lærer/elev-)relasjon og (elevens) *erkjennelse*, som har vært denne oppgavens ”lokus”. Det er i lys av dette relasjons/erkjennelse-forholdet at denne oppgavens ”kunnskap”, ”forståelse”, og ”enighet” er gjennomgått. Men dette forholdet må igjen forstås på bakgrunn av den pedagogiske situasjon (lærer/elev-situasjonen) som en mellommenneskelig relasjon. Her viste innledningen oss at den er kjennetegnet av 1) å være en subjekt/subjekt-relasjon, og 2) å være en asymmetrisk relasjon. Det ble også lagt vekt på både 1) og 2) måtte erkjennes av både lærer og elever, dersom relasjonen skulle være ”ekte” pedagogisk. Dermed er vi tilbake til den hypotetiske problemsituasjon som igangsatte hele denne oppgaven.

### 5.3.3. Problemstillinger og problemsituasjon

Denne problemsituasjonen tok utgangspunkt i noen (tenkte) foreldres ”frykt” for at deres barns 1) ’kunnskap om’, og 2) ’forståelse av’ andre (fremmede) livssyn, skulle føre til de samme barnas 3) ’enighet med’ (eller ’tilslutning til’) disse livssynene. Det var også tenkt at disse foreldrene konfronterte læreren med denne frykten., hvorpå læreren beroliget foreldrene med at den (”frykten”) bygget på en feilaktig sammenblanding av begrepene eller

fenomenene 1) kunnskap, 2) forståelse og 3) enighet. Denne lærerens ”beroligelse”, forutsatte igjen at følgende påstand (**P**) er sann: ”De tre fenomenene eller erkjennelsestilstandene (1) kunnskap, (2) forståelse og (3) enighet, *er* vesensforskjellige”. Målet med denne oppgaven har vært å kunne fastsette sannhetsverdien til (**P**). Poenget har m.a.o. vært å finne ut om (**P**) er sann eller usann – eller i hvilken grad (**P**) er sann eller usann. Oppgavens problemstillinger har vært ment som hjelpemidler til denne sannhetsverdi-fastsettelsen (ved siden av analyseredskap og materiale). Hoved-problemstillingen har således vært  $P_{KFE}$ : ”Hva er forskjellene og likhetene mellom fenomenene eller erkjennelsestilstandene (1) kunnskap, (2) forståelse og (3) enighet?”. Denne hovedproblemstillingen er videre blitt oppdelt i de tre underproblemstillingene  $P_{KF}$  (kunnskap/forståelse),  $P_{FE}$  (forståelse/enighet) og  $P_{EK}$  (enighet/kunnskap). Disse tre bygger igjen på de tre mer grunnleggende spørsmålene:  $P_K$  (”Hva er kunnskap?”),  $P_F$  (”Hva er forståelse?”) og  $P_E$  (”Hva er enighet?”).  $P_K$ ,  $P_F$  og  $P_E$  er vært forsøkt besvart hele denne oppgaven – fra 1.2 til og med oppsummeringene i denne avslutningen (5.1. og 5.2.). Nedenfor vil underproblemstillingene forsøkes besvares først, slik at hovedproblemstillingen kan besvares, så til slutt sannhetsverdien til (**P**) kan fastsettes.

### **$P_{KF}$ og $P_{EK}$ : kunnskap/forståelse og enighet/kunnskap**

Kunnskap og forståelse er tett sammenknyttet. Aristoteles’ *episteme*, *phronesis* og *techne* kunne for eksempel vært oversatt henholdsvis ’vitenskapelig forståelse’, ’praktisk forståelse’ og ’teknisk forståelse’. Likeledes er *nous*, *sunesis* og *gnome* evner, og derfor typer av ”kunnskap” – altså, noe man evner å kunne. Kunnskap og forståelse er også tett sammenknyttet i materialet. For Gadamer forutsetter kunnskap (som viten) forståelse. Å ’forstå’ er først og fremst å ’delta’ å ’gjøre noe felles’. Denne deltagelsen fører til bedre ’innvielse’ og ’overskuelse’, som begge er metaforer som Gadamer bruker på ’viten’. Slik er forståelse mer grunnleggende enn viten (kunnskap). Det virker til å forholde seg motsatt hos Habermas. Han går i alle fall veien om viten når han skal forklare hva forståelse er. For eksempel mener han at elevene ’forstår’ proposisjonelle setninger, når de ’vet’ når den er sanne – m.a.o. når de ’kjenner’ dens sannhetsbetingelser. Dette gjør at forståelse hos Habermas, forutsetter viten. Rorty skiller ikke mellom ’kunnskap’ og ’forståelse’ i det hele tatt. For han er de bare forskjellige måter å uttrykke ’å relatere til noe annet’ på.

Rorty setter også til en viss grad likhetstegn mellom viten og enighet. For ham viser ’viten’ til ’de utsagn som man foreløpig – i samtalen – er kommet frem til er sanne’. Men som det også er påpekt ovenfor, gjør ikke dette at ’viten’ er ’overenskommede utsagn’ i den pedagogiske

situasjon mellom lærer og elever. Samtalen som har resultert i enigheten ligger *utenfor* den pedagogiske situasjon, og føres mellom ”voksne”: intellektuelle, filosofer, vitenskapsmenn osv. Dermed presenteres viten ”som noe gitt” for eleven, selv om dette ”noe som er gitt” forandrer seg etter hvert som de voksnes samtale forsetter.

### ***P<sub>FE</sub>: Forståelse og enighet***

I 2.1.1. sitertes Gadamer der han skriver at mennesker således *verstehen* (forstår) hverandre som regel umiddelbart, eller de *verständigen sich* (kommuniserer) med henblikk på å oppnå *des Einverständnisses* (enighet). Slik bli forståelse en prosess for å oppnå enighet. Allikevel er denne enigheten (*Einigkeit*) verken ubetinget (*fraglos*), eller selvfølgelig (*selbstverständlich*). Den er kun foreløpig. Forståelsen mellom lærer og elever er jo nettopp en dialektisk prosess mellom denne fortroligheten (*Vertrautheit*), og den fremmedhet som oppstår når elevene ikke griper meningen i det lærere sier. Slik blir enighet hos Gadamer – det være seg *Einverständnis*, *Einigkeit* eller *Vertrautheit* – kun én av forståelsens ”to poler”. Det er ut fra et slikt perspektiv vi må se hans påstand om at ’å forstå’ er ’å søke å la gjelde’. Elevene ønsker selvfølgelig å oppnå *des Einverständnisses* med læreren. De prøver å oppnå dette ved å søke å la det hun/han sier gjelde som sant. Men denne søken er ikke blind lydighet. Den springer ut av at læreren har gjort seg fortjent den autoriteten hun/han har overfor elevene – gjennom at de opplever at læreren vet bedre. Dermed ligger ikke autoriteten *i* læreren (eller *i* ”lærerrollen”), men *mellom* lærer og elever. Autoriteten og enigheten er derfor kun foreløpig.

Også hos Habermas synes enigheten å springe ut av forståelsen. Der ’forståelse’ som *Verständigung* tilsvarer at elevene 1) aksepterer lærerens gyldighetskrav, tilsvarer ’enighet’ som *Einverständnis* at elevene i tillegg til 1) å akseptere lærerens gyldighetskrav også 2) gjør det av samme grunn som læreren. Slik blir ’enighet’ en slags ’forståelse pluss likeartet begrunnelse’. Det viktige for Habermas her er at denne ”samme begrunnelse” er mer som et utgangspunkt for forståelsen enn et resultat. Den kommer før forståelsen. Enighet som resultat av forståelse – det han kaller *epistemisk oppnådd konsens* – kommer derimot etter. Rorty bruker begrepene litt omvendt av Habermas. Det han kaller ’epistemologisk enighet’ tilsvarer Habermas’ *Einverständnis* – altså at lærere og elever ’deler samme fundament’ Den enigheten som er et resultat av kommunikasjonen (forståelsen) mellom lærer og elever kaller han ’rett og slett enighet’. Denne skiller seg fra Habermas’ epistemisk oppnådde konsens ved at den ikke er avhengig av ”noe før” forståelsen – altså ikke avhengig av *Einverständnis* og/eller



felles fundament. Slik bli Rortys 'rett og slett enighet' uttalt med Habermas' ord 'epistemisk oppnådd konsens uten *Einverständnis*'.

Allikevel virker det til å være likheter mellom disse Gadamer's *Einverständnis*, Habermas' *epistemisk oppnådde konsens* og Rortys *rett og slett enighet*. De er ikke "vedtatt en gang for alle", men foreløpige. Der Gadamer, Habermas og Rorty skiller lag, er i hvilken grad det Rorty kaller *epistemisk enighet* (og Habermas kaller *Einverständnis*) virkelig "eksisterer" eller "er noe som er". Her er det klart at Habermas og Rorty står på hver sin side, samtidig som det ikke er klart hvor Gadamer står (i alle fall ikke ut fra denne oppgavens "materiale") – selv om Rorty tar han til inntekt for sitt syn. Uansett vil denne oppgaven verken kunne "bevise" eller "motbevise" at en slikt forutgående fundament eksisterer, ut fra det faktum at faktiske overenskomster foregår i og utenfor klasserommene. Det er heller ikke sikkert det kan ses på som en svakhet ved denne teksten, i den forstand at det hindres oss i å finne svar på  $P_{KFE}$ .

#### **$P_{KFE}$ og (P): Kunnskap, forståelse og enighet**

Vår hovedproblemstilling i denne oppgaven har altså vært  $P_{KFE}$ : "**Hva er forskjellene og likhetene mellom fenomenene eller erkjennelsestilstandene (1) kunnskap, (2) forståelse og (3) enighet?**". Utgangspunktet for denne var visse (hypotetiske) foreldres bekymring for at deres barns (1) 'kunnskap om', og (2) 'forståelse av' andre livssyn, skulle føre til at barna (3) 'ga sin tilslutning til' disse livssynene. En slag tilbakevisning av denne frykten fant læreren i **(P): "De tre fenomenene eller erkjennelsestilstandene (1) kunnskap, (2) forståelse og (3) enighet, er vesensforskjellige"**. Ut fra det som er skrevet ovenfor vil det nå bli forsøkt svart på  $P_{KFE}$ , og derfor også tatt stilling til (P). Forholdet mellom kunnskap og forståelse vil ikke være fokus, men derimot forholdet mellom kunnskap/forståelse på den ene side, og enighet på den andre. Dette fordi frykten til (de hypotetiske) foreldrene var barna deres – gjennom kunnskap og forståelse – skulle 'bli enige med' eller 'gi sin tilslutning' til det fremmede livssynet. M.a.o. ligger det i frykten at barna skal "komme for nær" livssynet, slik at de "konverterer" eller betviler eget livssyn.

Frykten for at barna skal 'konvertere' til et annet livssyn, kan også uttrykkes slik at de 'blir likesinnet' med eller 'bli i samforstand med' dette livssynet. Dette er altså frykten for 'enighet' som '*homonoia*'. Det er usannsynlig – med utgangspunkt i at 'livssynskunnskap' forstås som 'viten (*episteme*) om livssyn' – at livssynskunnskap tilsvarende (eller spontant medfører) likesinn mellom det fremmede livssynet og barnet/eleven. Dette fordi *homonoia*

innbærer overensstemmelse i hele ens 1) tankesett og 2) livsform. Idet barnet *kan* eller *forstår*  $L_P$ : ”Mange livssynshumanister mener at det ikke finnes noen gud”, er det ikke slik at de også samtidig blir livssynshumanister. Videre kan det også lett tenkes at 1) tankesett som helhet og, i alle fall 2) måter å leve på, i stor grad også varierer blant de som kaller seg livssynshumanister. Vi kan således konkludere med at svaret på  $P_{KFE}$  er: kunnskap og forståelse – som seg i mellom vanskelig kan tenkes atskilt – i vesentlighet er forskjellig fra enighet, på den måten at de ikke innebærer overensstemmelse i hele enes tenkesett og livsform. Dette betyr at (P) er sann, og at foreldrenes frykt derfor er uberettiget. MEN: To forhold må dog nevnes og diskuteres med et slikt kontant svar. Det første gjelder hvilke versjoner av  $P_K$ ,  $P_F$ , og  $P_E$  som ligger bak konklusjonen. Det andre forholdet gjelder i hvilken grad (P)s sannhet virkelig beroliger våre hypotetiske foreldre.

Svaret ovenfor forutsetter enighet som *homonoia*. Her kunne for eksempel *homodoxia* være valgt, noe som ville gjort at enigheten således ville kommet nærmere kunnskap/forståelse. Vi må i det henseende også for eksempel huske at *ekte* forståelse for Gadamer, ikke lar elevens standpunkt (som hun/han har før møtet med det fremmede livssynet) ikke forblir urørt, noe som det derimot gjør ved det han kaller historisk eller psykologisk forståelse. Dermed er det noe som må forandres med elevens førdommer. Dette kan vi lett knytte til spørsmålet om (P)s sannhet egentlig beroliger foreldrene. De er jo også redde for at eleven/deres barn skal – ved å ’komme for nærme’ det fremmede livssynet – skal begynne å betvile sitt eget/foreldrenes livssyn. Dette problemet er egentlig uavhengig av (P), fordi både ’kunnskap’ (som for eksempel ’kjennskap’), forståelse (som for eksempel ’innlevelse’) og enighet, bringer eleven nærmere det fremmede livssynet. Altså: Selv om elevene idet de ’kan noe om’ eller ’forstår’ det fremmede livssynet, ikke dermed er ’enige med’ det, kan det hende at den ’kjennskapen’ de får til livssynet ”på sikt” kan være en medvirkende årsak til at de ’gir sin tilslutning’ til det.

Dette betyr 1) at foreldrenes bekymring er uberettiget dersom de frykter at deres barns ’kunnskap om’ og ’forståelse av’ fremmede livssyn, er det samme som at de ’blir enige’ med disse livssynene. Men det betyr også 2) at deres frykt er berettiget dersom de oppriktig ikke ønsker at deres barn skal få en ’kjennskap’ til livssyn – en kjennskap som *kan* være en medvirkende årsak til at de på et senere tidspunkt (kanskje som voksne) velger å ’gi sin tilslutning til’ disse livssynene. På den annen side kan en spørre seg om dette oppriktige ”ikke-ønsket” under 2) er legitimt, men slikt får vente til en senere diskusjon...

## LITTERATUR OG KILDER

Arendt; Hannah 1994: *Essays in Understanding. 1930-1954. Formation, Exile, and Totalitarianism*. New York: Schocken Books

Barrow, Robin & Woods, Ronald 2000: *And Introduction to PHILOSOPHY of EDUCATION*. London: Routledge

Bernstein, Richard J. 1986: *PHILOSOPHICAL PROFILES. Essays in a Pragmatic Mode*. Cambridge, UK: Polity Press

Comte-Sponville 1997: *En liten avhandling om store dyder*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag ASA

Cooke, Maeve Cooke 1998: *Introduction*. I Habermas og Cooke (red.) 1998: *On the Pragmatics of Communication*. Cambridge, UK: Polity Press

DeMoss, David 2000: *Comments on Nicolas Gier's "Aristotle, Confucius, and Practical Reason"*. Hentet fra: <http://www.class.uidaho.edu/ngier/etabcreply.PDF>

Dewey, John 1991: *The Later Works, 1925-1953. Volume 13: 1938-1939*. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press

Di Blasi, Fulvio 2004: *Practical Syllogism, Proairesis, and the Virtues: Toward a Reconciliation of Virtue Ethics and Natural Law Ethics*. Hentet fra: [http://www.thomasinternational.org/projects/step/essays/dibiasi\\_000.htm](http://www.thomasinternational.org/projects/step/essays/dibiasi_000.htm)

Gadamer, Hans-Georg 1975: *WAHRHEIT UND METHODE. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. Tübingen: J.C.B. Mohr (Paul Siebeck)

Gadamer, Hans-Georg 1989: *TRUTH AND METHOD*. London: Sheed and Ward Ltd

Gadamer, Hans-Georg 2004: *SANDHED OG METODE. Grundtræk af en filosofisk hermeneutikk*. Århus: Arne Jørgensen og Systime A/S

Guignon, Charles & Hiley, David R. (red.) 2003: *Richard Rorty*. Cambridge, UK/ New York/ Melbourne/ Madrid/ Cape Town: Cambridge University Press

Habermas, Jürgen 1996: *Some Further Clarifications of the Concept of Communicative Rationality*. I Habermas og Cooke (red.) 1998: *On the Pragmatics of Communication*. Cambridge, UK: Polity Press

How, Alan 1995: *The Habermas-Gadamer Debate and the Nature of the Social*. Aldershot, England: Avebury Ashgate Publishing Ltd.

Knudsen, Harald 1998: *Reisen for teorias skyld*. Kristiansand: Høyskoleforlaget A/S

Lübcke, Poul (red.) 1994 (-82): *VOR TIDS FILOSOFI: Videnskab og sprog*. København: Politikens Forlag A/S

Lübcke, Poul (red.) 1996: *Filosofileksikon*. Oslo: Zafari forlag

Læg Reid, Sissel og Skorgen, Torgeir (red.) 2001: *Hermeneutisk lesebok*. Oslo: Spartacus Forlag AS

Rabbås, Øyvind (overs.) og Stigen, Anfinn (overs.) 1999: *Aristoteles. Den nikomakiske etikk*. Oslo: Bokklubben Dagens Bøker

Ricoeur, Paul 1994 (-91): *Hermeneutics & the Human Sciences*. Cambridge, UK/ New York/ Melbourne: Cambridge University Press

Rackham, H. (red): *Aristotle's Nicomachean Ethics*. Hentet fra:  
<http://www.perseus.tufts.edu/cgi-bin/ptext?doc=Perseus%3Atext%3A1999.01.0054>

Rorty, Richard 1980: *Philosophy and the mirror of nature*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press

Rorty, Richard 1989: *Contingency, irony and solidarity*. Cambridge, UK/ New York/ Melbourne: Cambridge University Press

Rorty, Richard 1991: *Objectivity, relativism, and truth*. Cambridge, UK/ New York/ Melbourne/ Madrid/ Cape Town/ Singapore/ São Paulo: Cambridge University Press

Rorty, Richard 1992: *The pragmatist's progress*. I: Collini, Stefan (red.) & Eco, Umberto m.fl: *Interpretation and overinterpretation*. Cambridge, UK/ New York/ Melbourne/ Madrid/ Cape Town: Cambridge University Press

Scheibler, Ingrid 2000: *GADAMER. Between Heidegger and Habermas*. Oxford: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.

Skjervheim, Hans 1996: *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Oslo: H. Aschehoug & Co.

Stigen, Anfinn (overs.) 1999: *Aristoteles. Etikk*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag ASA.

Utenriksdepartementet 2007: Den europeiske menneskerettighetskonvensjon.  
<http://www.lovdatab.no/cgi-wift/ldles?doc=/all/nl-19990521-030.html#A2> (21.05.2007).

*Vine's Expository Dictionary of New Testament Words*. Hentet fra:  
<http://www.antioch.com.sg/cgi-bin/bible/vines/greek.pl> (21.05.2007).

Warnke, Georgia 1987: *Gadamer: Hermeneutics, Tradition and Reason*. Cambridge, UK: Polity Press

Wheeler III, Samuel C. 2000: *Deconstruction as Analytic Philosophy*. Stanford, California: Stanford University Press.