

Aslaug Kristiansen & Harald Victor Knutson

Normativitet: Utfordringer i psykoterapeutisk og pedagogisk arbeid. Den profesjonelle mellom tvang og frihet

Abstract

In this paper, we wish to discuss different normative dilemmas that teachers and psychotherapists meet in their work with the student and the patient. We argue that crucial for a good practice is not the actual choice between normativity and freedom, between generalized or authorized standards and individual dialogue. Rather it is the professional's continuous reflection on the form and quality of the interactions with the pupil and the patient, and the preservation of the balance between personal ethos and professional responsibilities that best safeguard respect for the other's autonomy and self-determination. By illustrating psychotherapeutic malpractice and systematic mistreatment of children in the name of education, we wish to remind the reader that official governmental authorization of the professions pedagogy and psychotherapy is not automatically a guarantee for high professional standards or for the best possible teaching and psychotherapy.

Nøkkelord

Norm, normativitet, makt, «schwarze Pädagogik»/den «svarte pedagogikken», psykoterapi, pedagogikk, vitenskapsteori, dialog, relasjon, Martin Buber

Das Dogma ist eben nichts anderes als eine Schranke des Geistes, und zwar eine willkürliche Schranke; Dogmen aufstellen, heißt den Geist beschränken, bornieren. Das Dogma ist nichts anderes als ein ausdrückliches Verbot, zu denken.¹

Ludwig Feuerbach

1. Innledning

I denne artikkelen ønsker vi å undersøke forskjellige arenaer innenfor pedagogikk og psykoterapi der normativitet utspiller seg. Utfordringer av normativ art vil med varierende styrke være til stede i utøvelsen av begge tjenestene, og øve innflytelse på partene som er involvert. Pedagoger og psykoterapeuter er begge yrkesgrupper hvor et relasjonelt arbeid er

¹ Ludwig Feuerbach, Pierre Bayle. *Ein Beitrag zur Geschichte der Philosophie und Menschheit* (Leipzig: Verlag von Otto Wigand, 1848). «Dogmet er intet annet enn en begrensing av sinnet, og dertil en vilkårlig begrensning; å opprette dogmer betyr å begrense sinnet, gjøre transsynt. Dogmet er intet annet enn et uttrykkelig forbud mot å tenke (egen oversettelse).»

Aslaug Kristiansen, Universitetet i Agder, Norge

E-mail: aslaug.kristiansen@uia.no

Harald Victor Knutson, Distriktpsykiatrisk Senter Solvang, Norge

E-mail: haraknut@online.no

Studier i Pædagogisk Filosofi | www.ojs.statsbiblioteket.dk/index.php/spf | ISSN nr. 22449140

Årgang 5 | Nr. 1 | 2016 | side 40-61

fremtredende og nødvendig, noe som gir en mulighet til å undersøke normative dimensjoner og lære av hverandre.

Begge yrkesgruppene har også et hjelpefokus og et ideal om å ville understøtte menneskelige livsprosesser.² Læreren skal hjelpe og vise vei til ferdigheter og kunnskaper. Psykoterapeuten skal hjelpe mennesker til å bli selvhjulpne, til å kunne mestre eget liv og være i stand til å samspille med andre. Det å hjelpe impliserer at det finnes et ideal om noe. I begge yrkesutøvelsene finnes det implisitte idealer og normative formål som skal oppnås. Noen av disse idealene kan være felles idealer, mens andre vil være forskjellige, alt etter yrkenes ulike mandat og egenart.

Men hvorfor vil det være interessant å sammenholde pedagogisk og psykoterapeutisk arbeid og hva kan man lære av hverandre? Begge yrkene er basert på en asymmetrisk relasjon hvor den profesjonelle vil øve en eksplisitt innflytelse og delvis forming av andre i kraft av sin rolle, sine metoder og sin person. Noen historiske eksempler fra begge yrkesfeltene skal illustrere hvordan sterke normative idealer har preget begge profesjonsutøvelsene på en måte som har ført til en svekkelse av autonomien og dialogen. Eksempelene skal vise hva slags spørsmål som aktualiseres i situasjoner med sterk normativ styring og hvordan dette kan utfordre den profesjonelle aktøren. Et historisk tilbakeblikk på manifest normativ styring av begges yrkesutøvelse og et forsøk på å se dimensjoner herfra som «pekere», kan være egnet til både å vise ulikheter mellom yrkesgruppene, men også å diskutere hva som vi kan lære av hverandre. For begge yrkesgruppene gjelder spørsmålet: Hvordan kan den profesjonelle omdanne normative føringer til skapende dimensjoner hvor noe legges til som ikke var der fra før?

Vi tar utgangspunkt i den individuelle utøveren med sin tvil og selv-evaluering. Et særlig fokus er viet til spenningen mellom den profesjonelle utøverens verdier og refleksjoner og møtet med idealer og verdier definert av andre – politisk, kulturelt, religiøst og ideologisk – som den profesjonelle må forholde seg til. Dette åpner for diskusjoner rundt yrkesutøverens autonomi i «mellomrommet» mellom tvang og frihet, mellom lukkethet og åpenhet, og for spørsmålet om det i det profesjonelle arbeidet må differensieres mellom ulike former for normativitet.

Vi starter med å belyse hvordan normativitet kan oppfattes og hva som kan være normative dimensjoner for begge yrkene. Videre hva som kan skje når profesjonelle relasjoner blir preget av dominerende idealer og normative føringer, enten uttrykt som statlig-ideologisk og kulturell maktutøvelse eller i en mer personlig uttrykksform, som for eksempel hos faglige karismatiske personligheter for å ende opp med å skissere noen utfordringer og dilemmaer for det profesjonelle arbeidet.

2 Katrin Hjort, *Det affektive arbejde* (Fredriksberg: Samfunds Litteratur, 2012).

2. Normative dimensjoner i psykoterapi og undervisning

Vårt utgangspunkt for å sammenholde undervisning og psykoterapeutisk arbeid er en interesse for hva vi kan lære av hverandre samtidig som det også er vesentlige forskjeller mellom yrkesutøvelsene. Begge deler kan vi lære noe av. Et sentralt spørsmål i Kirsten Hyldgaard sin bok «Pædagogiske umuligheder:Psykoanalyse og pædagogik»³ (2010) er om pedagogikk og psykoanalyse er hverandres motsetninger. Dette kan være tilfelle dersom man inntar en posisjon hvor kravet om evidens er det eneste gyldige kravet for sann kunnskap. Hun viser i artikkelen «Pædagogisk pli» hvordan psykoanalytisk teori og begreper kan bidra med å beskrive helt ukontrollerbare forhold – «umuligheder» – som unndrar seg didaktiske handlingsanvisninger og sikker viten. Hun viser hvordan en psykoanalytisk tilnærming er egnet til å belyse hvordan en ikke-bevisst dannelse kan spille seg ut i det hun kaller «pli» – eller takt – som unnslipper alle mål og forventninger.⁴ Vårt primære prosjekt i det følgende er ikke å diskutere i detalj de forskjeller som finnes mellom psykoterapi og undervisning. I likhet med Hyldgaard er vi interessert i å undersøke nærmere de relasjonelle aspektene ved profesjonsutøvelsene, og særlig de relasjoner hvor den profesjonelle ikke forholder seg til den andre som et objekt, men som et subjekt. Men mens Hyldgaard primært henter teoritilfanget sitt i en psykoanalytisk tradisjon, så har vi hentet inspirasjon fra antropologisk filosofi – nærmere bestemt Martin Bubers ideer om dialog og distanse. I følge Buber⁵ er det filosofisk antropologiske forskningsfeltet spørsmål og undersøkelser av hva som utgjør det spesifikke menneskelige og hvordan dette kan komme til uttrykk i sitt mangfold og sin egenart. Et slikt undersøkelsesfelt vil også inkludere forskeren idet tilgangen til dette forskningsfeltet skjer gjennom en levende relasjon: «Nur in der lebendigen Beziehung ist die Wesenheit des Menschen, die ihm eigentümliche, unmittelbar zu erkennen».⁶ I sentrum for undersøkelsen står problemstillinger vedrørende menneskelig helhet og relasjon. Selv mener han at svaret på: *Hva er et menneske?* ikke finnes gjennom undersøkelser av hva som karakteriserer enkeltindividet. Han fremhever i stedet et dynamisk element som finnes «mellom» mennesker: «Die fundamentale Tatsache der menschlichen Existenz ist der Mensch mit dem Menschen».⁷ Disse betraktninger har inspirert oss til en oppmerksomhet rundt det dialogiske i profesjonsutøvelsen og hvordan det profesjonelle arbeidet kan være med å manifestere normative idealer på ulike måter – både som intensjoner som

3 Kirsten Hyldgaard, (red.), *Pædagogiske umuligheder: Psykoanalyse og pædagogik* (Aarhus: Aarhus Universitetsforlag, 2010).

4 Hyldgaard, *Pædagogiske umuligheder*, 118.

5 Martin Buber, *Das Problem des Menschen* (Heidelberg: Verlag Lambert Schneider, 1982).

6 *Bare igjennom den vitale relasjonen vil menneskets særegent vesen kunne umiddelbart bli erkjent* (egen oversettelse); Buber, *Das Problem*, 168.

7 *Den grunnleggende faktum av menneskets eksistens er menneskets relasjon til mennesket* (egen oversettelse), Buber, *Das Problem*, 164. Spørsmålet om menneskets formbarhet må kontinuerlig aktualiseres: Finnes det en fullkommen menneskelighet? Hva er betingelsene for at mennesket kan oppdras og ledes fra generasjon til generasjon mot en stadig mer fullkommen tilstand (det som ifølge Kant definitivt skiller mennesket fra dyret)? Før vi setter opp målsettinger om hva undervisningen skal resultere i, skriver Gert Biesta at vi må diskutere hva det vil si å være menneske, hva det vil si å være menneskelig (Gert Biesta, *Beyond Learning: Democratic Education for a Human Future* (Boulder, Colorado: Paradigm Publishers, 2006)).

man mer eller mindre kan identifisere seg med som profesjonell, men også som en «mellommenneskelig virken» – og som umiddelbare handlinger i dialogiske sammenhenger.⁸ Vi har også hentet inspirasjon fra profesjonsteori og etikk. I dette perspektivet understrekes betydningen av den profesjonelles autonomi og selvstendighet i spenningen mellom normative krav og elevs og pasienters subjektivitet og individualitet. Dette bringer inn et kritisk og dialektisk moment mellom det enkeltstående tilfellet og konteksten dette skjer i, og den videre historiske og samfunnsmessige sammenhengen.

2.1. Normer og idealer

Både pedagogisk og psykoterapeutisk arbeid omhandler prosesser og endringer som skal føre frem til noe, som for eksempel at en pasient skal bearbeide sitt traume for å få et bedre liv, eller at en elev skal utvikle større innsikt i et kunnskapsområde med henblikk på seinere yrkesutøvelse. For de involverte aktører innebærer det en prosess – en bevegelse *mot noe* – og en intensjonalitet om å bli hørt, om å bli frisk, om å bli bedre til noe – med andre ord – normative dimensjoner er involvert i både psykoterapeuters og pedagogers arbeid.

Begrepet «norm» betyr opprinnelig en målestokk, en regel, en retningsnor, et vinkelmål, som for eksempel et vinkelmål som angir norm på en 90 graders vinkel. Fra denne konkrete betydning har meningen med tiden blitt mer abstrakt. I en humanistisk tradisjon ble «norm» uttrykk for det fullkomne, for et ideal som man kan vurdere i forhold til. Et utsagn som *alle borgere betaler skatt* blir gradvis oppjustert til et ideal om at alle borgere skal betale skatt. Gjennom Kants bruk av begrepet som normalidé ble «norm» i medisin og psykologi i stor grad ensbetydende med «det sunne».⁹

I følge Immanuel Kant er en idé intet annet enn begrepet om fullkommenhet, om noe som ikke enda eksisterer i menneskes erfaringsverden¹⁰ En slik forståelse aktualiserer et spørsmål om hvordan vi kan realisere, eller skape, erfaring slik at individet blir realiseringen av selve idéen om menneskets fullkommenhet.¹¹ Vi kan finne denne ideen igjen i pedagogikken i postulatet: «*Mennesket kan bare bli menneske igjennom oppdragelse; uten*

8 Til dette er det å bemerke at også denne artikkelen er kommet i stand som en dialog mellom de to forfattere.

9 Joachim Ritter und Karlfried Gründer (red.), *Historisches Wörterbuch der Philosophie*. Bd. 6. („Norm“) (Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1984), 906. Samtidig må kulturmennesket og den etisk bevisste forsker våkte seg for eutopiske drømmer: Uten særlig refleksjon kan de finne seg transformert til Prokrustes' elever og bli eksponenter for et samfunn der krav om adaptasjon fører til arbeid for å fjerne og eliminere alt som avviker fra det definerte «normale» og «fjerne» alle de «*useless people*» (Lennard J. Davis, “The tyranny of “normalcy”. *SGI Quarterly*, July, 2005; <http://www.sgiquarterly.org/feature2005Jly-2.html>; Leslie A. Fielder, “The tyranny of the normal”, I *The Tyranny of the normal. An anthology*, red. Carol Donley and Sheryl Buckley. (Kent: The Kent State University Press, 1996), 5). Vår tid har nok minner om historiske eksempler. Normpropagering må aldri bli til normalitetstyrannei.

10 Immanuel Kant, *Über Pädagogik*. I Immanuel Kant: Werke. (Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft Bd. 10 1803/1964): 700f.

11 op. cit., 700

oppdragelse er mennesket intet».¹² Dette kan tolkes som at oppdragelsen av mennesket er underlagt idealet om «fullkommengjøring».¹³

I tradisjonen fra Kant vil det normative altså uttrykke et fullkommenhetsbilde og en tidsdimensjon, nemlig en framtidsorientering. Som en subjektiv prosess, så kan normativiteten uttrykke noe som personen kan bli, slik Martin Buber, uttrykker det¹⁴, en utviklingsdimensjon forbundet med enkeltmenneskets unikhhet og til en fullkommengjøring av denne unikhheten. Han skriver at med hvert menneske er det ført inn noe nytt i verden. Hver menneske er unikt og denne unikhheten er inngravert i menneskets hjerter. Det unike er gitt mennesket for at det skal utvikles. Utfordringen blir: «Hver enkelt er en ny ting i verden og han skal gjøre sine egenskaper i denne verden fullkomne»¹⁵

Fullkommengjørings prosessen skjer i dialogen, i møtet med *du'et* – som ofte vil være et menneske, men Buber bringer også inn en religiøs dimensjon, en dialog med Gud. Dialogene rommer en formgivende mulighet hvor mennesket kan realisere hva det var tiltenkt å bli, en bevegelse mot virkeliggjøring av det menneskelige.¹⁶ Overført til vår kontekst vil det dermed være både en normativ dimensjon og en fremtidsorientering ikke bare knyttet til subjektet og subjektets intensjonalitet («livsprosess»), men også til her-og-nå-møtet med læreren og psykoterapeutens subjektivitet og kreativitet.

Å ha et ideal og et sikte med arbeidet vil være taust eller implisitt tilstede ved selve virksomheten. Å arbeide som pedagog og som psykoterapeut hviler på noen normative forutsetninger. Den enkelte yrkesutøver kan velge å være en garantist for disse verdiene eller føringene, eller valget kan falle på å utøve sitt arbeid i opposisjon til disse. De fleste profesjonelle kan gjerne slutte seg til idealet om å hjelpe. Større diskusjon kan det være rundt ulike metaperspektiv på mennesket. Distinksjonen mellom *phronesis* og *techne*,¹⁷ mellom dialog og teknikk, mellom implisitt og eksplisitt viten, psykoterapi og praksisbasert evidens eller evidensbasert psykiatri,¹⁸ åpner opp for betydelige forskjeller i holdning og tilnærming til det hjelpesøkende, lidende menneske og til eleven som skal «oppdras» og gjøres til en «god borger». For eksempel når tradisjonell psykoterapeutisk forskning tenderer til å redusere mennesket og alle menneskelige relasjoner til «variabler» som kan bli målt, kalkulert og korrigerert, så begir vi oss inn i en teknologisk måte å være på.¹⁹ Når subjektivitet og kontekst går tapt – eller enda verre: blir definert vekk – og når standardisert viten blir deklart

12 op. cit., 699

13 «... hinter der Edukation steckt das grosse Geheimnis der Vervollkommenheit der menschlichen Natur»; Kant, *Über Pädagogik*, 700.

14 Martin Buber, *Menneskets vei etter den chassidiske lære* (Oslo: Aschehoug & Co., 1963), 24-25.

15 op cit., 24

16 Martin Buber, „Über das Erzieherische“. I *Reden über Erziehung* (Heidelberg: Verlag Lambert Schneider, 1969), 11-40.

17 Erik Falkum, "Phronesis and Techne: The debate on evidence-based medicine in psychiatry and psychotherapy". *Philosophy, Psychiatry, and Psychology*, 15 (2008):141-149, doi:10.1353/ppp.0.0181.

18 Else Margrethe Berg, „Clinical practice: Between explicit and tacit knowledge, between dialogue and technique, " *Philosophy, Psychiatry, and Psychology* 15 (2008): 155, doi: 10.1353/ppp.0.0168.

19 Stolorow, Robert D. (2012). "Scientism in psychotherapy. Show me the evidence!" *Psychology Today*, posted June 22. <https://www.psychologytoday.com/blog/feeling-relating-existing/201206/scientism-in-psychotherapy>.

som *non plus ultra* i behandling av mennesker, så kan terapeuten og læreren ikke lenger stå til ansvar for sine handlinger og ivareta sin profesjonalitet fordi hun eller han ikke har opptrådt i kraft av å være en person; Wifstad sier til og med at legens tap av subjektivitet er også et tap av legens følelse av hva som er reelt.²⁰ Definisjon av profesjonalitet i vår kontekst er «to be able to act in best judgment and according to personal knowledge».²¹

2.2. Norm og ideal i psykoterapi og pedagogikk

Ovenfor har vi pekt på at både pedagogisk og psykoterapeutisk arbeid hviler på noen normative forutsetninger som kan bekreftes eller problematiseres i det profesjonelle arbeidet. Hos begge yrkesgruppene er intensjonaliteten rettet mot å hjelpe andre. Samtidig mener Kierkegaard at det vil innebære en tjenende posisjon, noe som i praksis kan vise seg problematisk. I et kjent sitat av Kierkegaard²² utfolder han hjelperens posisjon: Det å kunne hjelpe innebærer at man forstår mer enn den man skal hjelpe,

«.. men dog først og fremst forstå det, han forstår.... Men al sand Hjælpen begynder med en Ydmygelse; Hjælperen maa først ydmyge sig under Den, han vil hjælpe, og herved forstaae, at det at hjælpe er ikke det at herske, med det at tjene ...».²³

Relatert til en psykoterapeutisk sammenheng kan det å hjelpe bety å bistå en lidende pasient til innsikt i eget liv. Terapeuten har rollen som eksperten i metoden og i den terapeutiske tenkningen, mens pasienten er ekspert på sitt liv. Utfordringen er da at psykoterapeuten blir kjent med pasientens verden, verdensfortolkning og individuelle form for livsutfoldelse. Terapien starter med at psykoterapeuten fasiliterer et «rom», det vil si, åpner opp for noen rammer som det forhandles om og aksepteres av begge parter forut for at det terapeutiske arbeidet kan starte og vokse fram. Partene inngår en kontrakt som fungerer som en slags innramming av virksomheten, hvor det angis normer og spilleregler for virksomheten, og det skapes enighet om hva «endeproduktet» skal eller kan bli. Dette skaper et relasjonelt og innholdsmessig symbolsk rom, åpnet opp for av terapeuten, hvor pasient og terapeut kan bevege seg i. Disse mulighetene beskrives av Winnicott som «*potential space*» hvor den dialogiske interaksjonen, det mellommenneskelige, skjer, og der muligheter åpner seg – «*transitional space*» baner vei for endring.²⁴ I dette rommet som er skapt er idealet om å skape endring ved å alliere seg med pasientens vilje til endring. Endringen skjer som en dialogisk prosess hvor normer integreres på den ene siden og utvikling på den andre. Prosessen har en syklisk karakter og utfolder seg mellom det mulige og det gitte, som igjen blir

20 Åge Wifstad, "External and internal evidence in clinical judgment: The evidence-based medicine attitude", *Philosophy, Psychiatry, and Psychology* 15 (2008): 137, doi:10.1353/ppp.0.0179.

21 Else Margrethe Berg, „Clinical practice: Between explicit and tacit knowledge, between dialogue and technique,“ *Philosophy, Psychiatry, and Psychology* 15 (2008): 151-157.

22 Søren Kierkegaard, *Samlede værker: B. 18: Bladartikler, der staar i forhold til „forfatterskabet“/ ved J.L. Heiberg og H. O. Lange; Om min forfatter-virksomhed/ved A.B.Drachmann; Synspunktet for min forfatter-virksomhed* (København: Gyldendal, 1964).

23 op. cit., 96-97

24 Donald W. Winnicott, *Playing and reality* (New York: Basic Books, 1971).

til stadig nye utgangspunkt for former av vekst. I rammen av paradokset om å være situert mellom normer og frihet får terapeuten et ansvar for å preservere et optimalt potensial i dette potensielle rommet²⁵ slik at endring hos pasienten kan skje. Innramming av situasjonen impliserer normer, samtidig som disse igjen gir mulighet for frihet.²⁶

I likhet med psykoterapeuten skal pedagogen realisere et potensiale hos eleven. En pedagog skal hjelpe, veilede, stimulere til utvikling av borgere i et (i vårt tilfelle) demokratisk samfunn. Men her finnes også et dilemma. Til forskjell fra psykoterapeuten som skal fasilitere endring ved primært å legge pasientens egne premisser til grunn, befinner skole og utdanning seg i en tradisjon av kulturell overføring hvor barn og unge skal lære å kjenne en kulturell kontekst som igjen blir et grunnlag å handle ut fra. Den pedagogiske innsatsen har utgangspunkt i antakelsen om menneskets formbarhet gjennom oppdragelse og dannelse, og slik, en inkarnering og pregning av skiftende tiders idealer og verdier.

Det pedagogiske arbeidet utføres mellom, på den ene siden, et oppdrag definert av staten hvor læreren må stå til regnskap («*accountability*») for å levere tjenester og yte god service overfor offentligheten. Tjenesteleveransen måles ofte gjennom en ytre standard i den hensikt å gjøre lærerens profesjonelle arbeid så transparent som mulig.²⁷ Samtidig vil den enkelte profesjonelle pedagogen også sette sitt eget preg på den pedagogiske praksisen, både basert i yrkeskollektivets idealer og føringer, samt i en individuell forståelse av oppdraget som er gitt. Ovenfor er Winnicotts begrep «*potential space*» tatt i bruk. Begrepet har sin opprinnelse i den utviklingspsykologisk viktige relasjonen mellom mor og barn – det potensielle fysiske og mentale rommet mellom dem. Men fenomenet har også betydning i den pedagogiske verdenen hvor læring skjer i rommet, i dialogen, i møtet mellom pedagogen og eleven. Rosenstock-Hussey²⁸ omtaler dialogen som en pedagogisk «mellomverden» mellom det som er og det som bør være. Her kan erfaring bli omskapt til ideer og ideer til erfaring i en syklisk og kreativ prosess.²⁹

Pedagogens personlige valg av undervisningsstoff og måten dette formidles på kan være knyttet til et ekte ønske om at dette skal utvikle eleven som menneske. Dette valget kan stå i opposisjon til «hva som er ønsket» av arbeidsgiveren. Når læreren – i likhet med terapeuten – ønsker å bruke seg selv, sin person, sin subjektivitet (som en sentral personlig norm),

25 Stuart A. Pizer, "Negotiating potential space: Illusion, play, metaphor, and the subjunctive". *Psychoanalytic Dialogues* 6 (1996): 690, doi:10.1080/10481889609539146.

26 Lov om helsepersonell m. v. gir selvsagt begrensinger på denne friheten som eventuelt kommer fram i terapirommet og på håndtering av informasjon utenfor dette rommet i form av taushetsplikt og opplysningsplikt; Lov om helsepersonell m. v. (helsepersonell-loven). (2000). World Wide Web: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-07-02-64>.

27 Tomas Englund and Tone Dyrdal Solbrekke, "Professional responsibility under pressure?" I *Professional Responsibility: New Horizons of Praxis*, Ciaran Sugrue and Tone Dyrdal Solbrekke, red. (London and New York: Routledge, 2011), 57-71.

28 Her fra: Svein Loeng, *Andragogikk – en historisk og faglig gjennomgang* (Stjørdal: Læringsforlaget, 2009), 36.

29 Terje Ogden, "On potential space". *International Journal of Psycho-Analysis* 66 (1985): 66.

så vil hun eller han selv måtte ta ansvaret for resultatet.³⁰ Men, som vi skal utdype seinere, det finnes eksempel på hvordan det individuelle uttrykket og friheten til å utøve dette, blir marginalisert i møtet med sterke formende normative ideologier om hva som er en rett og fornuftig oppdragelse av barn.

Selv om det er likhetstrekk mellom pedagogisk og psykoterapeutisk arbeid, så er det også forskjeller når det gjelder normative føringer. Mens skole og utdanning står i en tradisjon av kulturell overføring, så har psykoterapi ikke som ideologisk mål at terapiprosessen skal ende opp med at pasienten integreres i samfunnet. Selve prosessen er rammet inn av normative føringer, men i prinsippet er psykoterapi prosessen uten absolutt definerte og påtvungne endemål. Under hele terapiprosessen er pasientens opprinnelige ønske med behandlingen oppe til revisjon idet nye momenter kommer opp i samtalen. Videre vil alt psykoterapeutisk samarbeid mellom pasient og terapeut i utgangspunkt alltid være frivillig og ikke påtvunget.³¹ Til tross for disse forskjellene kan ingen av yrkesgruppene fri seg helt fra normativ preget tanke- og handlingsinnhold, selv om (det postmoderne) idealet om ikke å være normgivende står langt sterkere i en terapeutisk praksis, enn i en undervisningspraksis.

3. Profesjonsutøverens troverdighet – mellom selvevaluering og ideologiframtvingende maktutøvelse

Inspirert av Martin Buber har vi lagt til grunn at i dialogen hvor subjekter møtes vil det finnes et «virken» eller en tilblivelse. Dialogen er inkluderende på den måten at den favner om hele mennesket, noe som gjelder for alle partene som er involvert.³² I den dialogen som pågår finnes det implisitt et normativt element av en umiddelbar karakter. Den profesjonelle opptrer som et virkningsfullt nærvær og påvirkes selv også av partene som er

30 Wifstad, "External and internal evidence", 136, siterer Berg (Ole T. Berg, „Legene og legeforeningen – mellom interesser og verdier, "Tidsskrift for den Norske Lægeforening 118 (1998): 1417-21) og oversetter selv til engelsk: "If the doctor wants to use himself, in the deepest sense of the word, he alone will have to take the responsibility".

31 Den såkalte frivillige aversjonsterapien («The Ludovico Technique») som protagonisten Alex i romanen «A Clockwork Orange» (Anthony Burgess, *A clockwork orange*. London: William Heinemann, 1962) underkaster seg for, for å få ettergitt resten av fengselsstraffen, er selvsagt ikke basert på kvalifisert og informert samtykke fra hans side fordi smertene og endringene i hans senere opplevelsesverden ikke var blitt definert og informert om på forhånd av «terapeutene», og de var heller ikke forutsigbare og forestillbare for ham.

32 I tillegg til bevisste og valgte prosesser finnes det også mer ubevisste mekanismer (overførings-motoverføringsmatrix) som er aktive. Ferenczi påpekte allerede så tidlig som 1908 (Sándor Ferenczi, „Psychoanalyse und Pädagogik“, i *Sándor Ferenczi. Zur Erkenntnis des Unbewussten. Schriften zur Psychoanalyse*, red. Helmut Dahmer (Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag GmbH, 1989), 63) at når vi analyserer våre pasienter, så analyserer (om vi vil eller ikke) vårt eget selv og dets utvikling. Jung påpekte at det foreligger irrasjonelle relasjonsfaktorer som bidrar til gjensidig endring både hos pasient og terapeut («Zwischen Arzt und Patient bestehen irrationale Beziehungsfaktoren, die gegenseitig Wandlung bewirken»; Carl Gustav Jung, «Die Probleme der modernen Psychotherapie», i *Seelenprobleme der Gegenwart*, 1-39. (Zürich: Rascher & Cie. A.G., Verlag, 1929), 32-33).

involvert. Vi kan si at den profesjonelles ekthet og troverdighet på denne måten blir et formidlende moment i interaksjonen³³.

Selv kan den profesjonelle gjerne (både før og etter en slik dialog ha funnet sted) kjenne på en rekke ambivalenser. I følge den canadiske filosofen Charles Taylor har mennesket en grunnleggende selvevaluerende identitet. Menneskets selvbestemmelse og identitet skapes ut fra en rekke ulike orienteringer med signifikante andre, gjennom språket og gjennom tradisjoner og idealer. Han skriver:

«To know who you are is to be oriented in moral space, a space in which questions arise about what is good or bad, what is worth doing and what not, what has meaning and importance for you and what is trivial and secondary.»³⁴

Personlig identitet, og vi kan føye til profesjonell identitet, formes i en relasjonell væren med familiebaserte, sosiale og kulturelle strukturer. Mennesket skaper seg selv mot en bakgrunn eller horisont av viktige spørsmål, og det lever sitt liv i en kontinuerlig dialog med medmennesker, samfunnet, natur og kultur. På den måten vil et menneske leve med ulike fordringer, og Taylor føyer til: Autentisitetens etikk er ikke en fiende av de krav som befinner seg utenfor selvet, den forutsetter slike krav. Autentisitetens etikk innebærer at mennesket er innfelt i ulike kontekster og horisonter, samtidig som mennesket kontinuerlig vurderer og foretar evalueringer av seg selv og av tidligere valg.

Vi har valgt å skille mellom den umiddelbare normative formidling som skjer her og nå og de evalueringer og vurderinger som den profesjonelle gjør i forkant og etterkant. Ikke minst vil det faktum at både en psykoterapeutisk og en pedagogisk relasjon (som oftest) vil være asymmetrisk, kreve kontinuerlige evalueringer fra den profesjonelles side. Makten yrkesutøveren har vil være med å definere hvordan mottakeren skal oppføre seg i lys av samarbeidet. Autorisasjon av yrkesutøvelsen forplikter på noen verdier. Når noen verdier blir erklært som gyldige, vil samtidig det som ikke er gyldig, det motsatte, svinge med (så å si ligge i det skjulte hvis ikke det er uttalt). Det handler om en slags eksplisitt negasjon av det motsatte. Dermed vil disse ikke-gyldige faktorer alltid være uatskillelige fra det gyldige. En propagering og krav om anerkjennelse av en verdi, vil på dialektisk vis trekke med seg det som i diskursen om det gyldige, blir fordømt eller ansett og definert som verdiløst.³⁵

33 En «god terapeut» og en «god lærer» er hverdagspråklige utsagn om en person «som man kan ha tillit til», som «man tror på», «som man kan stole på» og som man «vet» gir fra seg produkter stort sett i overensstemmelse med det som hverdagsmennesket anser som samfunnets normer og retningslinjene vedrørende behandling av psykiske lidelser og problemer, og av opplæring og dyktiggjøring av barn som skal bli gode, fremtidige samfunnsborgere. Begge arbeider (ideelt sett) transparent, og deres metoder, teknikker, teorier, kunnskap og resultater vil alltid kunne overprøves og bekrefte som «riktige», det vil si, som funksjoner av samfunnets propagerede idealer og normer.

34 Charles Taylor, *Sources of the self. The making of the modern identity* (Cambridge (Mass.): Harvard University Press, 1989) 28.

35 Aleida Assmann, „Authentizität – Signatur des abendländischen Sonderwegs? I *Renaissance der Authentizität? Über die neue Sehnsucht nach dem Ursprünglichen*, ed. Michael Rössner & Heidemarie Uhl., (Bielefeld: Transcript Verlag, 2012), 29, doi:10.14361/transcript.9783839418611.27.

For eksempel for mennesker som arbeider i hjelpeyrker (lærer, psykolog, prest, lege etc.) kan et utad utalt hjelpeønske overfor andre mennesker ledsages av en ubevisst «skygge» som heter «makt», «innflytelsesbehov» og «kontroll over andre» (se: Guggenbühl-Craig³⁶). Men det er her profesjonalitet vil spille seg ut: Å se og være seg bevisst det som potensielt sett alltid vil ligge som fare i bakgrunnen i form av malpraksis, maktmisbruk, arroganse og desavuering av idealet som dannet grunnlaget for autorisering og yrkeslegitimiteten. En bevisstgjøring av denne dobbeltheten skjerper kontinuerlig selvrefleksjon, bedrer yrkesutøvelsen, og dermed blir faren for maktmisbruk, malpraksis og «vranglære» minsket.³⁷

For den yrkesspesifikke, komplementære relasjonen (lærer-elev og terapeut-pasient) kreves det varsomhet hos den autoriserte yrkesutøveren for ikke å gli over i autoritær maktutøvelse. Det kan ligge ekstra nært å kunne misbruke makt og innflytelse når yrkesutøvelsen er legitimert via offentlig autorisasjon. På den andre siden vil blind lojalitet overfor et politisk basert normsystem også kunne føre til sterke utfordringer hos yrkesutøveren når «den offentlig propagerede læren» kolliderer med utøverens egne verdier, personlighet, tro og moralsk-etiske prinsipper.³⁸

Ofte vil både lærere og psykoterapeuter kunne utføre sine jobber uten særlige refleksjoner over «riktig eller galt». Pedagogen og psykoterapeuten vil dermed bekrefte med sine handlinger de idealene som virksomheten er grunnlagt på. Men dilemmaet kan dukke opp: Hva hvis idealet (eller kravet slik det eksisterer i enkelte land og tidsperioder) om konformitet overfor samfunnets normer kolliderer med yrkesutøverens individuelle moralsk-etiske verdier og overbevisninger?³⁹ I ulike historiske perioder har det oppstått sterke og formende normative systemer som har lagt kraftige føringer på profesjonelt arbeid. Den profesjonelle autonomien til selvevaluering har vært sterkt hemmet av en ideologi-tvingende maktutøvelse.⁴⁰ Det krever mye «*courage civil*» fra «offentlige ansatte» å handle i

36 Adolf Guggenbühl-Craig, *Macht als Gefahr beim Helfer* (Basel: S. Karger, 1971).

37 Jung formulerer relativ tidlig (Carl G. Jung, (1935/1971). *Grundsätzliches zur praktischen Psychotherapie*. Oppr. i Zentralblatt für Psychotherapie, VIII, 1935, 66.82. Benyttet utgave: C. G. Jung, *Praxis der Psychotherapie* (Gesammelte Werke Bd. 16, 1-20. Olten: Walter-Verlag) det som i dag er selvfølgelig: En psykoterapeut som selv er nevrotisk vil uvegerlig komme til å behandle sin egen nevrose hos pasienten («*ein Psychotherapeut aber, der selbst neurotisch ist, wird unfehlbar seine eigene Neurose am Patienten behandeln*», 18), og derfor er skrittet fra oppdragelse til selvpoppdragelse (35) så viktig: Oppdrageren («*Erzieher*») qua psykoterapeuten er en variabel i og av behandlingsprosessen («*Heilfaktor*») som gå «*begge veier*» (36-37).

38 Å være autoritativ i kraft av sin yrkesautorisasjon er nok ikke det samme som å være autoritær i kraft av internaliserte normative verdier, dogmatisme og ideologi.

39 Når en lege, praktiserende i den gamle Sovjetunionen, kjenner til den universelle hippokratiske eden som danner det fag-etisk grunnlaget for yrkesutøvelsen, så vil den samme legen måtte aktiv ta stilling til den utilitærtisk omskrevne, tilpassede eden i Sovjetunionen (Wladimir Bukowskij, *Une Nouvelle maladie mentale en URSS: L'opposition* (Paris: Editions du Seuil, 1971/1973). (Tysk utgave: J.-J. Marie. (red.). *Opposition. Eine neue Geisteskrankheit in der Sowjetunion? Eine Dokumentation von Wladimir Bukowskij* (München: Deutscher Taschenbuch Verlag GmbH & Co. KG, 1973), 202) og velge hvilke normer og verdier som hun eller han skal «*tjene*».

40 Som eksempel nevnes den dialektisk-materialistiske tradisjonen som ble utviklet etter Marx' og Engels' filosofi og forsøkt implementert i ulike land i det 20. århundre. Den hadde som (utopistisk) ideal opprettelsen av et klassefritt og konfliktløst samfunn. Elevene i slike politiske systemer skulle oppdras til instrumenter for realisering av dette idealet, og pasientene skulle igjennom terapi få fokus på sitt bidrag til samfunnets beste (det fastsatte idealet) og ikke (slik tradisjonell, ikke behavioristisk psykoterapi har som ideal) å fokusere primært på seg selv som individ.

tråd med Thoreau: «... if it [i. e. the injustice] is of such a nature that it requires you to be the agent of injustice to another, then I say, break the law.»⁴¹

4. Eksempler på pedagogikk og psykoterapi på ville veier

Vi skal i det følgende gjengi noen grelle eksempler på normativ maktmisbruk hvor det gis lite rom for profesjonell autonomi og dialog. Vi starter med undervisningsfeltet.

4.1. «Schwarze Pädagogik»

Begrepet «svart pedagogikk» er et samlebegrep som betegner oppdragelsesmetoder som skal skape angst hos barnet, nedbryte dets vilje og presse barnet til lydighet. Barnet skal kontrolleres. Begrepet ble tatt i bruk av sosiologen Katharina Rutschky⁴² for å betegne en represiv borgerlig pedagogikk i det 18. århundret i Mellom-Europa hvor man angir hvordan man skal forstå et barn, oppdra det og skape «de riktige» holdninger hos foreldre og pedagoger.

Oppdragelsesidealet i det tysktalende 19. århundre fortsatte helt frem til mellomkrigs- og krigsårene med uforminsket styrke (se for eksempel Theweleit)⁴³. Barnet og etter hvert soldaten skulle herdes og gjøres lydige. Man fremlesket en lydighets- og underordningskultur hvor individet skulle underordne seg kollektivet. Det ble til og med hevdet at det var viktig for et barn å oppleve smerte og samtidig ikke bli trøstet. Trøst kunne føre til svakhet og at barnet ble alt for selvcentrert.⁴⁴ Et klassisk eksempel fra den tysktalende verden er den i sin tid populære barneboken «*Der Struwwelpeter*».⁴⁵ Her vises det hvordan «uartige barn» blir straffet blant annet ved at tomlene kuttes av med saks og barnet blir bitt av en

Psykiatrisk-psykoterapeutisk behandling av arbeidere i den gamle Sovjetunionen bestrebet seg fra første dag av kontinuerlig og utelukkende om å arbeide mot retur til en produktiv og aktiv rolle i samfunnet (Renate Wolff & Klaus Hartung *Kursbuch 28: „Das Elend mit der Psyche – I; Psychiatrie“*. I Hand Magnus Enzensberger & Karl Markus Michel (red.). (Berlin: Kursbuch Verlag, 1972), 93), med bakgrunn i hva som er individets nytteverdi for kollektivet. Den tyske psykiater Kulenkampf som undersøkte psykiatrisystemet i Sovjetunionen skriver at psykoterapi i Sovjetunionen bestrebet seg å foreta en rasjonell om-oppdragelse, en omvendning, og å ta psyko-fysisk innflytelse; derved vises det ikke hensyn til det som han kaller for irrasjonell dynamisk eller ubevisste prosesser. Det er likeså interessant å konstatere at psykoterapeuter i det tredje riket ikke ser ut til å ha vært interessert å gå nasjonalsosialismens ære. Organisert psykoterapi var ingen substansiell bidragsyter til ideologipropagering og ble ikke brukt som verktøy for formidling av fascismen (Geoffrey Cocks, *Psychotherapy in the Third Reich: The Göring Institute*. Oxford: Oxford University Press, 1985, 21).

41 Henry David Thoreau, *Resistance to civil government; a lecture delivered in 1847* (senere omtitullert til: "On the duty of civil disobedience"). I *Aesthetic Papers*, red. Elisabeth P. Peabody (Boston: John Wilson, 1849: 189-211) 198.

42 Katharina Rutschky, red. *Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung* (Frankfurt am Main: Verlag Ullstein GmbH, 1977).

43 Klaus Theweleit, *Männerphantaisen. Bd. 2. Männerkörper. Zur Psychoanalyse des weissen Terrors* (Frankfurt am Main: Verlag Roter Stern, 1978), 334-350.

44 Litterariske eksempler på denne autoritære oppdragelsesmetoder i et autoritært samfunnsstruktur og dens mulige følger for den som skal oppdras kan leses i Herman Hesses novelle «*Unterm Rad*» (Hermann Hesse, *Unterm Rad* (Berlin: Fischer, 1906) og Robert Musils roman «*Die Verwirrungen des Zöglings Törless*» (Robert Musil, *Die Verwirrungen des jungen Törless* (Wien: Wiener Verlag, 1906).

45 Heinrich Hoffmann, *Der Struwwelpeter oder lustige Geschichten und drollige Bilder* (Frankfurt am Main: Rütten & Loening, 1859).

hund og blir syke. Det entydige budskapet i boken var: «Den som ikke vil høre må føle».⁴⁶ Den voksne måtte skaffe seg herredømme over barnet. I sin oppdragsrådgivende bok fra 1858 understreker Schreber⁴⁷ at hvis barnet ikke vil føye seg når det skriker ut fra et lune eller av egenrådighet så vil det å følge hans (Schrebers) prosedyrer gjøre den voksne til herre over barnet for alltid («*Herr des Kindes für immer*», op. cit., s. 61). Psykoanalytikeren Ferenczi pekte 1908⁴⁸ på den utviklingshemmende og meningsløse pedagogiske system som bruker metoder og fremheving av utøving av mer tvang enn de ytre familiære og samfunnsmessige forhold nødvendiggjør; denne pedagogisk overivrighet fører til psykisk sykdommer.

På denne måten skulle man oppnå menneskets («*Volk*») høyere utvikling i retning av en virkeliggjøring av Guds plan for mennesket. Veien bestod i å ta bort alle avfallstoffer og slik fremme den rensede kristne ånden («...der von menschlichen Schlacken gereinigte Geist des Christenthumes...»).⁴⁹

Den «svarte pedagogikken» var nærmest å regne som et samfunnsmessig system til dressering av barn som begynte i det 18. århundre og fortsatte helt fram til langt inn i det 20. århundre. En kan trekke en linje fra skrifter som legen Daniel Gottlieb Moritz Schreber skrev for den tyske befolkningen om hvordan mennesket skal oppdras (1858, 1860, og 1882 sammen med Carl Henning⁵⁰), til autoritative oppdragsverk fult forankret den «svarte pedagogikken»⁵¹, til litteraturen i mellomkrigsårene i Tyskland og fram til den nasjonalsosialistiske sterkt inspirerte rådgiving til unge tyske kvinner som i sin pejorative beskrivelse av barn postulerte nødvendigheten av hardhet og disiplin i oppdragelsen av spedbarn av – helt til sin død (1988) notoriske nasjonalsosialisten – Johanna Haarer⁵², en spesialist i lunge-sykdommer som ble sett på som barnelege, og dermed som en «ekspert»⁵³. Et fascistisk system blir så etablert i Tyskland. Tidligere barnebøker som for eksempel Hoffmanns «*Der Struwwelpeter*» fikk en arvtaker i Johanna Haarer's barnebok fra 1941 for alle tyske barn:

46 Peter von Matt (Ed.), *Anhang zu: „Heinrich Hoffmann, der Struwwelpeter“* (Stuttgart: Philip Reclam jun. GMBH & Co, 2009) 60.

47 Daniel Gottlieb Moritz Schreber, *Kallipädie oder Erziehung zur Schönheit durch naturgetreue und gleichmässige Förderung normaler Körperbilder, lebensstüchtiger Gesundheit und geistiger Veredelung und insbesondere durch mögliche Benutzung specieller Erziehungsmittel* (Leipzig: Friedrich Fleischer, 1858).

48 Sándor Ferenczi, „Psychoanalyse und Pädagogik“, i *Sándor Ferenczi. Zur Erkenntnis des Unbewussten. Schriften zur Psychoanalyse*, red. in Helmut Dahmer (Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag GmbH, 1989).

49 Schreber, *Über Volkserziehung*, 4.

50 Daniel G.M. Schreber und Carl Henning, *Das Buch der Erziehung an Leib und Seele. Für Eltern, Erzieher und Lehrer*. (Leipzig: Friederich Fleischer, 1982).

51 Adalbert Czerny, *Der Arzt als Erzieher des Kindes* (Leipzig: Franz Deuticke, 1908).

52 Johanna Haarer, *Die deutsche Mutter und ihr erstes Kind* (München: J. F. Lehmanns Verlag, 1934).

53 Rose Ahlheim, Johanna Haarer, Gertrud Haarer (Ed.) *Die deutsche Mutter und ihr letztes Kind. Die Autobiographien der erfolgreichsten NS-Erziehungsexpertin und ihrer jüngsten Tochter* (Hannover: Offizin-Verlag, 2012) 13. Klaus Theweleit, *Männerphantasien*. Bd. 1. *Frauen, Fluten, Körper, Geschichte* (Frankfurt am Main: Verlag Roter Stern, 1977) og *Männerphantasien*. Bd. 2. *Männerkörper. Zur Psychoanalyse des weissen Terrors* (Frankfurt am Main: Verlag Roter Stern, 1978), har med imponerende systematikk analysert fascistisk romanlitteraturen i mellomkrigsårene og sett hvordan den fascistiske ideologien gjennomvevde tankegodset til de tyske freikorps («*Freikorps*») i mellomkrigsårene.

«Mutter, erzähl von Adolf Hitler!»⁵⁴. Mens den første hadde som intensjon å disiplinere barn via å skremme dem, så ville den andre indoktrinere og uniformere barna med åpenlys og meget direkte nasjonalsosialistisk ideologi.

Mye av dette vil i dag oppleves som gammeldags og forlatt. Det handler om en massiv benektning og undertrykking av barnets utviklingsbehov og -potensiale, samt av autonomiutvikling. Å skulle utøve makt for å knekke barnets vilje, og på den måten få det til å adlyde, vil man trolig ikke finne uttrykt for i noe læredokument i dag, heller ikke i rådgi- vende litteratur om barneoppdragelse eller skjønnlitteratur. Det å lære et barn opp til å følge andre, og ikke seg selv⁵⁵, var med på å bane veien for en fascistisk tenkning.⁵⁶ Dette handler om en maktutøvelse der makt nærmest blir et mål i seg selv, slik Ofstad analyserer⁵⁷, «... å bestemme over andre, forme deres viljer, påtvinge dem ens verdensansku- else». Samtidig påpeker Berhard⁵⁸ at det som vi i dag forstår eller assosierer med begrepet «den svarte pedagogikken» lever fortsatt etter 1968-årene i beste velgående, men da som transformert og i en subtil form, uten at det blir identifisert som sådan.⁵⁹ En slik påstand vil måtte sees i lys av at oppdragelse per se ikke vil kunne avfeies. Skolen skal oppdra og sosialisere, noe som gjør det rimelig alltid å stille spørsmål både ved intensjoner og meto- der som både pedagogikk og psykoterapi råder over – i hvilken grad disse kan stride mot humanistiske idealer om individets frihet. Når sosialisering blir indoktrinering og angriper menneskeverdet,⁶⁰ så blir det perverterte pedagogiske systemet til individuell perversjon i møte med det andre mennesket. I følge Adorno et al.⁶¹ er empati et resultat av en oppvekst i en atmosfære av moralsk sosialisering. Når stereotyp tenkning, autoritær oppvekst og underdanighet har fått prege oppvekst- og oppdragelsesatmosfæren i flere generasjoner og en moralsk sosialisering ikke har funnet sted,⁶² så blir maktutøvende og ideologi-tvingende læring selvfølgelig.

54 Johanna Haarer, *Mutter, erzähl von Adolf Hitler. Ein Buch zum Vorlesen, Nacherzählen und Selbstlesen für kleinere und grössere Kinder* (München: J. F. Lehmanns Verlag, 1941).

55 „Der Wille des Kindes muss gebrochen werden, d. h. es muss lernen, nicht sich selbst, sondern einem anderen zu folgen.“

56 Thomas Ohse, „Bürokratie und Sadismus“ (Wissenschaftliche Hausarbeit zur Erlangung des akademischen Grades eines Magister Artium der Universität Hamburg), s. 44. <http://de.scribd.com/doc/35950848/Burokratie-und-Sadismus#scribd>

57 Harald Ofstad, *Vår forakt for svakhet. En analyse av nazismens normer og vurderinger* (Oslo: Pax Forlag A/S, 1991), 46.

58 Armin Berhard, „Die Permanenz der schwarzen Pädagogik und das Prinzip des Antiautoritären in der Erziehung“, i 1968 und die neue Restauration/Bernhard, Armin (Hrsg.). *Jahrbuch für Pädagogik* (Frankfurt am Main: Peter Lang, 2008), 71.

59 Johanna Haarers bok (1934), en ideologisk nasjonalsosialist til sin død, skal helt fram til 1987 fått mange opplag i Vest-Tyskland, nesten uten særlige endringer bortsett fra de «grove ideologiske læresetninger» (Ahlheim, 2012, s. 26-27).

60 Wendy Lower, *Hitler's furies. German women in the killing fields* (London: Chatto & Windus, 2013), 41.

61 Theodor W. Adorno, Else Frenkel-Brunswik, Daniel Levinson & Nevitt Sanford, *The authoritarian personality* (New York: W. W., Norton & Company Inc., 1950/1969).

62 Lower, op. cit, 160

Oppgjøret med denne tenkningen skyter fart på 1960- og 1970-tallet. En interessant tendens i lys av at vi i denne artikkelen sammenholder pedagogikk og psykoterapi er det som man nærmest kan kalles en terapeutisk-pedagogisk tendens. Dette kan spores i forfatterskap hos barn som tar et oppgjør både med sine forfedre og samtidig også et kollektivt tankegods. For disse forfatterne er viktige motiv distansering, en oppvekking av lesere, motstand mot lydighet⁶³ og individuell ansvarstaking i motsetning til kollektiv dogma. Selv-analyse og individuelle oppgjør med egen identitet går hånd i hånd med en «opplysningsmisjon». Den enkeltes historie er på en eller annen måte knyttet til forfedrenes historie, og begge igjen forbundet med hverandre via et pedagogisk system som til ulike tider lærte om hva som man skulle snakke om, og hva som skulle være i skyggen. Slik knyttes det pedagogiske og det psykoterapeutiske sammen. Det enkelt individs historie blir knyttet til forfedrenes historie og til den fortiden som de hadde, samtidig som det oppfordres til åpenhet, til offentlig gjennomlysning av familiehemmeligheter og forbrytelser, for på den måten å knekke normative forventninger om lydighet og autoritet. Som eksempler for denne «genren» kan nevnes Martin Millers beretning⁶⁴ om sin oppvekst og sin mor der han avmystifiserer den store psykopedagogen og påpeker hennes nærmest dissosierte forhold til sitt eget opphav og sønnens oppdragelse, eller Gertrud Haarers «søken» etter hvem moren egentlig var som propagerte en så hard oppdragelsesdoktrine⁶⁵, Batthynays indre arbeid relatert til spørsmålet om sin egen eventuelle skyld i fjerne slektingers forbrytelser⁶⁶, Himmlers grandniesens mer vitenskapelige analyse av Himmels vei til den som han ble⁶⁷, Niclas Franks totale distansering fra sin far⁶⁸, etc.

Temaer som autoritet, lydighet og lojalitet er ikke lenger uproblematiske. Det skyldes blant annet Arendts kontroversielle rapport fra rettsaken mot Eichmann⁶⁹ og Milgrams eksperimenter om lydighet.⁷⁰ Det samme vil vel gjelde for normativitet hvis ut av dette følger en forventning om at kategoriske imperativer skal etterfølges.⁷¹ Ungdomsrevoltene i 1968-årene var blant annet et resultat av en angst for ny diktatur, og studentene opplevde

63 Arno Gruen, *Wider den Gehorsam* (Stuttgart: Klett-Cotta, 2014).

64 Martin Miller, *Das wahre „Drama des begabten Kindes“. Die Tragödie Alice Millers* (Freiburg im Breisgau: Kreuz Verlag GmbH, 2013).

65 Rose Ahlheim, Johanna Haarer, Gertrud Haarer (Ed.) *Die deutsche Mutter und ihr letztes Kind. Die Autobiographien der erfolgreichsten NS-Erziehungsexpertin und ihrer jüngsten Tochter* (Hannover: Offizin-Verlag, 2012), 269-396.

66 Sacha Batthynay, *Und was hat das mit mir zu tun? Ein Verbrechen im März 1945. Die Geschichte meiner Familie*. (Köln: Kiepenhauer & Witsch, 2016).

67 Katrin Himmler, *Die Brüder Himmler: Eine deutsche Familiengeschichte* (Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag, 2005).

68 Niklas Frank, *Der Vater. Eine Abrechnung* (München: C. Bertelsmann, 1987).

69 Hannah Arendt, *Eichmann in Jerusalem. A report on the banality of evil* (New York: Viking Press, 1963).

70 Stanley Milgram, "Behavioral study of obedience". *Journal of Social and Abnormal Psychology*, 67 (1963): 371-378, doi:10.1037/h0040525; Stanley Milgram, *Obedience to authority: An experimental view* (New York: Harper and Row, 1974).

71 Når Bartleby (Herman Melville, *Bartleby the Scrivener: A Story of Wall Street*. In: *The Piazza Tales*, 1856: 31-107 (New York: Dix & Edwards Melville, 1856)) nekter å følge sin overordnede ønske, kan man – som én av de mange tolkninger av novellen – se en genuin motstand og rebeljon mot forventet etterfølgelse av såkalte selvfølgelige normer, og dermed en handling av fri vilje preget av mot? Eller er den datidens moral at manglende lydighet og non-konformismus, ringakt for autoritet, fører til fengsel og sultedød til slutt?

at undervisningen var utdatert, at de selv ikke hadde noen form for reell medbestemmelse i et autoritært læresystem, og i Tyskland visste man at enkelte lærekrefter hadde delvis medvirket i naziforbrytelser. Individuelle eller kollektive protestbevegelser rettet seg mot etablissementet og en statlig normativitet. Den offentlige og gjeldende «pedagogikken» vil først kunne bli etablert når individet blir forstått som et subjekt og ikke lenger lar seg subsumere under et offentlig definisjonssystem.

4.2. Psykoterapi på gale veier

Det som utgjør det etiske grunnlaget både for pedagogisk og psykoterapeutisk arbeid er den delikate balansegangen mellom nødvendige normer og arbeidsbetingelser, respekt for den profesjonelle relasjonen, og ivaretagelse av den andres subjektivitet og autonomi. I den psykoterapeutiske verden finnes det alltid en potensiell fare for at terapeuten neglisjerer det faktum at det finnes et maktelement immanent i den komplementære relasjonen mellom terapeut og pasient. Dette maktelementet kan skjule seg bak såkalte edle, altruistisk-humanistiske intensjoner i hjelpen som ønskes gitt.⁷² Et resultat kan bli både maktmisbruk og en fangethet i hjelpersyndromets avmakt.⁷³ Å arbeide som psykoterapeut innebærer en kontinuerlig refleksjon over rollene, relasjonsformen, sin egen og den andres autonomi, ansvar, etiske normer og terapeutiske rammer. At psykoterapi hjelper er det ingen tvil om, men dessverre oversees terapifaktorer i alt for stor grad som kan forklare hvorfor psykoterapi ikke virker og faktisk kan gi et negativt utfall.⁷⁴

Til forskjell fra en statsideologi som kan anses for å ha vært både individuelt og kollektivt ødeleggende, vil det fra tid til annet dukke opp psykoterapeutiske bevegelser eller terapidoktriner som etter en tid blir pervertert. Disse kan ofte ha et godt utgangspunkt, men vil etter hvert erfares av «medlemmene» og pasientene som undertrykkende og arrogante. De vil fremstå som dogmatisk når det gjelder definisjon av sannhet og bestemmende for hvordan deltakerne skal leve sine liv. Slik fremstår disse egentlig som overgrepspreget. Ledernes narsissistiske personlighet og ofte psykopatologiske idiosynkrasier⁷⁵ blir vevd sammen med bevegelsens eller terapiens ideologi og med de organisatoriske grunnpillarene til bevegelsen eller terapien⁷⁶; ingen blir terapeut uten et narsissistisk grunnproblem⁷⁷, og derfor står farene for døren og må stadig adresseres, forstås, veies og holdes i sjakk. Når normer blir til instruksjoner, som så skaper dekretter, og ender i (absolutte) regler, doktriner og lovbestemmelser, så handler det om terapeuten og ikke lenger om pasienten. «Spil-

72 Adolf Guggenbühl-Craig, *Macht als Gefahr beim Helfer* (Basel: S. Karger, 1971).

73 Wolfgang Schmidbauer, *Die hilflosen Helfer. Über die seelische Problematik helfender Berufe* (Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag GmbH, 1977).

74 Jørgen Flor, "De har I alle fall ikke blitt dårligere, har jeg trodd" – En kvalitativ studie av psykologers perspektiv på forverring i terapi. Hovedoppgave i profesjonsstudiet i psykologi, NTNU, Trondheim, 2006, 16. april.

75 Joe Navarro, (2012) "Dangerous cult leaders. Dangerous traits of cult leaders," *Psychology Today*, August 25, 2012, <https://www.psychologytoday.com/blog/spycatcher/201208/dangerous-cult-leaders>.

76 Jack L. Rubins, "The personality cult in psychoanalysis." *The American Journal of Psychoanalysis* 34 (1974): 129-133.

77 Hans-Jürgen Wirth, "Machtmissbrauch in der Psychotherapie," *Psychotherapie Forum* 15 (2007): 22-27, doi:10.1007/s00729-007-0182-5.

lereglerne» blir til direktiver som konstituerer dogmatiske sannheter og som til slutt fører til krav om pasientens totale underdanighet, underkastelse og lydighet.⁷⁸ Dette vil handle om prosesser som preges eller styres av ledernes personlighet og behov for makt, anerkjennelse, innflytelse, berømmhet og kontroll over andre mennesker. Terapeutens maktmisbruk blir endestasjonen og «pasienten» blir, som ordets egentlig betydning er, lidende og avmektig. Der det finnes hjelpesøkende, usikre og lidende mennesker vil det ofte dukke opp tvilsomme terapeuter⁷⁹ og maktbegjærlige ledere.⁸⁰

Sosialpsykologen Gerhard Schmidtchen undersøkte 1987⁸¹ forbindelsen mellom individets religiøse realiseringsbehov og «psykomarkedet»: Menneskets interesse for strømningene i «psykomarkedet» leder ofte over til interesse for religiøse sekter (op. cit., s. 54); sektlignende psykoterapiformer med maktkrevene og narsissistiske ledere kan holde sine medlemmer fanget i en tilstand av umyndighet.⁸²

Den kaliforniske terapeutiske bevegelsen «*The Feeling Therapy*» som hadde sitt utspring fra Arthur Janov's primalterapi⁸³ og startet i 1971 er et eksempel på en psykoterapibevegelse som kom fullstendig på avveier og som utartet seg til en kult preget av ledernes undertrykkelse av medlemmene, lederens realitetsdefinerings som endelig sannhet, og forming av medlemmenes totale avhengighet til dem.⁸⁴ I full likhet med den «svarte pedagogikken», som kan forstås som en systematisk metodikk for å bryte ned (barnets) vilje ved hjelp av åpen og skjult maktutøvelse, manipulering og utpressing⁸⁵, bryter disse former for terapi ned individets dømmekraft og autonomi.⁸⁶ Ved bruk av stigmatiseringsprosesser

78 Temerlin, Maurice K. & Temerlin, Jane W. "Psychotherapy cults: An iatrogenic perversion". *Psychotherapy: Theory, Research and Practice* 19 (1982): 131-141, doi:10.1037/h0088425.

79 Kim Boland, "Psychotherapy cults – an ethical analysis," *Cultic Studies journal* 9 (1992): 137-162; Noah Rubinstein, (2008 "50 warnings of questionable therapy and counseling". GoodTherapy.org., February 12, 2008. <http://www.goodtherapy.org/blog/warning-signs-of-bad-therapy/>.

80 Reverend Henry James Prince som etablerte en religiøs sekt (Agapemone) i det 19. århundres Storbritannia er et klassisk eksempel på maktmisbruk og kontroll over sine tilhengere (William Hepworth Dixon, *Spiritual wives* (London: Hurst & Blackett, 1868), 160-235; Wise, Sarah. (2013) "Religious freedom and the mad-doctors. The dangers of being too enthusiastic in worshipping your God." *Psychology Today*, posted November 14, 2013. <https://www.psychologytoday.com/blog/lunacy-and-mad-doctors/201311/religious-freedom-and-the-mad-doctors>). Et grotesk og ekstremt eksempel fra den religiøst-sekteriske arenaen der maktmisbruk, vold, fullstendig kontroll og ydmykelse (og som til slutt kulminerte i massedød av medlemmene) var kulten til den karismatiske Reverend Jim Jones og hans «*The Peoples Temple of the Disciples of Christ*». I 1978 ble 918 av hans tilhengere myrdet av ham med cyanid i Jonestown i Guyana (Marshall Kilduff and Ron Javers, *The suicide cult. The inside story of The Peoples Temple sect and the massacre in Guyana* (New York: Bantam Books, Inc., 1978).

81 Gerhard Schmidtchen, *Sekten und Psychokultur. Reichweite und Attraktivität von Jugendreligionen in der Bundesrepublik Deutschland* (Freiburg im Breisgau: Verlag Herder, 1987).

82 Temerlin, Maurice K. & Temerlin, Jane W. "Psychotherapy cults: An iatrogenic perversion". *Psychotherapy: Theory, Research and Practice* 19 (1982): 131-141, s. 139.

83 Arthur Janov, *The Primal Scream* (New York: Dell Publishing Company, 1970).

84 Carol L. Mithers, *Therapy gone mad. The true story of hundreds of patients and a generation betrayed* (New York: Addison-Wesley Publishing Company, 1994).

85 Alice Miller, *Evas Erwachen. Über die Auflösung emotionaler Blindheit* (Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 2001), 7.

86 Grunnleggeren av behaviorismen, John B. Watson, var et produkt av sin tid og influert av den rådende «*Zeitgeist*» (Edwin G. Boring, *A history of experimental psychology* (New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1950), 641 f.); hans psykologi

(Schmidchen, op. cit., s. 8) ble medlemmene/pasientene sosialisert inn i organisasjonen/terapiretningen «*The Center for Feeling Therapy*» som gikk fra å være en terapiform over til å bli en livsform («*a way of life*», Mithers, op. cit., s. 113), alle pasienter levde til slutt sammen og selve livet ble til terapi (op. cit., s. 123). Hele bevegelsen endte 1980 med stengning av senteret og en del medlemmene som ble ydmyket, misbrukt og mishandlet gikk til søksmål mot lederne som i tur og orden fikk fratatt sine terapeutautorisasjoner for staten California. Det ble den største rettsak mot terapeutisk malpraksis i Californias historie fram til da.

Psykotераpikulter kjennetegnes av forvrengning og korrupsjon av lang-tids individualterapi eller gruppeterapi der de ledende etiske grunnprinsippene eroderes vekk og en autoritær maktstruktur etableres.⁸⁷ Overgrep, misbruk og bortfall av alle fagetiske normer kommer i kjølevannet av propagerte dogmer når de blir erklært til absolutt sannhet. Et mellomeuropeisk eksempel for individualterapeutisk malpraksis *par excellence* er historien om den selv lærte, sveitsiske terapeuten J. Konrad Stettbacher og hans begeistrede tilhenger, den kjente oppdragelsesteoretiker og psykoanalytiker Alice Miller. Miller fikk lese om en terapeut (J. Konrad Stettbacher) som hadde hjulpet en sterkt traumatisert kvinne.⁸⁸ Begeistret over det hun leste begynte hun kritikkøst å propagere Stettbachers person og hans metode som han kalte for primærterapi⁸⁹; hun skal angivelig truffet han kun én gang. Miller anså denne terapiformen for å være den eneste virksomme behandlingsform for bearbeiding av opplevde traumer og overgrep i barnealderen⁹⁰ og for mennesker som hadde vært offer for den «svarte pedagogikken». I kjølevannet av hans suksess begynte han å forlange store pengesummer for å få lov til å stå på hans venteliste. Han ble til slutt avslørt som en sjarlatan uten skoling eller terapiutdanning (han var lampeselger), han misbrukte sine

ser ut til å ha markante paralleller til en del av prinsippene fra den «svarte pedagogikken». I hans sentrale verk (John B. Watson, *Behaviorism* (New York: The People's Institute Publishing Company, Inc., 1925), 84) postulerer han følgende: "Give me a dozen healthy infants, well-formed, and my own specified world to bring them up in and I'll guarantee to take any one at random and train him to become any type of specialist I might select – doctor, lawyer, artist, merchant-chief and, yes, even beggar-man and thief, regardless of his talents, penchants, tendencies, abilities, vocations, and race of his ancestors. I am going beyond my facts and I admit it, but so have the advocates of the contrary and they have been doing it for many thousands of years". Psykologien som han ønsker å bygge (John B. Watson "Psychology as the Behaviorist views it", *Psychological Review* 20 (1913):158-177, doi:10.1037/h0074428) ved å avskaffe bevisstheten ("consciousness") fører lett til et program der barnets emosjoner og omverdenen skal kontrolleres (John B. Watson and Rosalie R. Watson, "Studies in infant psychology", *The Scientific Monthly* 13 (1921): 506). Den selvfølgelige tanken om at en kan bryte ned eller bygge opp et barns personlighet akkurat slik man ønsker for det er fem år gammel (op. cit., s. 494) fant en form med hans rådgivningsbok «*Psychological Care of Infant and Child*» (John B. Watson, *Psychological Care of Infant and Child* (New York: W.W. Norton Company, Inc., 1928) som fremhever mange av de samme oppdragelsprinsipper som Haarer (1934) og Czerny (1908) propagerte.

87 Se: Margaret Thaler Singer, Maurice K. Temerlin & Michael D. Langone (1990) "Psychotherapy cults." 2010. <http://www.icsahome.com/articles/psychotherapy-cults-singer>.

88 Mariella Mehr, *Steinzeit*. Bern: Zytlogge Verlag, 1981.

89 J. Konrad Stettbacher, *Wenn Leiden einen Sinn haben soll. Die heilende Begegnung mit der eigenen Geschichte* (Hamburg: Hoffmann und Campe, 1990).

90 Alice Miller, *Das verbannte Wissen* (Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1988); Alice Miller, *Abbruch der Schweigmauer. Die Wahrheit der Fakten* (Hamburg: Hoffmann und Campe, 1990).

pasienter seksuelt ved tvang og sperret dem inne i en kjeller.⁹¹ Til slutt måtte Alice Miller utgi en advarsel til sitt publikum og hun har bedt forlaget om å stryke alle henvisninger til, eller nevning av navnet «Stettbacher» fra fremtidige opplag av sine bøker.⁹²

Et skandinavisk eksempel for en kultlignende, sekterisk, maktsentrert misbruk av blant annet teori, terapimetodikk og posisjon er knyttet til den svenske psykoterapeuten Margit Norell, slik Josefsson⁹³ har redegjort for. Med hennes dirkede påvirkning fra sitt kontor i Stockholm «skapte» hun en masse-morder ut av Sture Bergwall, alias Thomas Quick, slik Josefsson påpeker; igjennom hennes innflytelse på sine terapeut-tilhengere, på jurister og politietterforskere ble en av Sveriges største kriminalsak kreert. Med Margit Norell handlet det om en person med en ikke uproblematisk fortid og oppvekst (forresten helt i likhet med den polskfødte Alice Miller, som for sin del «skapte» J. Konrad Stettbacher⁹⁴) som i kraft av sin posisjon og den angst-respekten som hun nøt fra sine tilhengers side utøvde makt, definerte hva som var gjellende sannhet og som var aktivt stigmatiserende overfor annerledes tenkende i faget. Hun truet og effektuerte momentan eksklusjon fra «den indre kretsen» hvis selvstendig tenkning og manglende subordinasjon ble oppdaget hos sine «disipler».

Når et så potent instrumentarium som psykoterapi, som bygger på tillit og respekt og som krever årelang studium og kontinuerlig refleksjon over rollene og maktforholdene for å bli kjent med dets farer, kommer i hendende til mennesker som ikke har integrert en egen problematisk bakgrunn (avspaltet historie og traumer), eller blir brukt av narsissistisk forstyrrede mennesker med omnipotente selvoppfatninger for å kompensere for egen tilkortkommenhet, så blir destruksjon og perversjon resultatet.⁹⁵

91 Barbare Lukesch & , C. Elsner (1995). Primärtherapie. Das Drama der begabten Dame. *Neue Zürcher Zeitung, Facts*, 26, 80-85. World Wide Web: http://www.lukesch.ch/artikel/1145_miller.pdf; Martin Miller, *Das wahre „Drama des begabten Kindes“*. Die Tragödie Alice Millers. Freiburg im Breisgau: Kreuz Verlag GmbH, 2013.

92 Alice Miller, A. (2006). *Communication to my readers*. World Wide Web: <http://www.primals.org/articles/amiller.html>; Lukesch, Barbare & Elsner, C. (1995). Primärtherapie. Das Drama der begabten Dame. *Neue Zürcher Zeitung, Facts*, 26, 80-85. World Wide Web: http://www.lukesch.ch/artikel/1145_miller.pdf

93 Dan Josefsson, *Mannen som slutade ljuga – Berättelse om Sture Bergwall och kvinnan som skapte Thomas Quick* (Stockholm: Lind & Co, 2013). Se også: Kajsa Heinemann, „Hur kunde det bli så fel?», *Psykologtidningen* 9 (2013): 16-17.

94 Martin Miller, *Das wahre „Drama des begabten Kindes“*. Die Tragödie Alice Millers (Freiburg im Breisgau: Kreuz Verlag GmbH, 2013).

95 Et eklatant eksempel fra psykiatriens verden der makthunger, berømmthet og maktutøvelse medfører godkjenning av umenneskelige handlinger og «ofring» av egne barn, til og med sanksjonert av staten og effektivt tilsynelatende uten særlig refleksjon eller problematisering av høyt profilerte leger, beskriver Larson i boken om Joseph P. Kennedy's mentalt retarderte datter Rosemary (Kate C. Larson, *Rosemary. The hidden Kennedy daughter* (New York: Houghton Mifflin Harcourt, 2015)). Hennes far lot henne bli lobotomert i november 1941, en operasjon som ble fullstendig mislykket, og som medførte varige og irreparable motoriske skader; hun ble pleietrengende resten av livet, og hun «forsvant» inn i ulike institusjoner og vekk fra den offentlige arenaen. Hun hadde ingen videre plass i den profilerte familiens verden. Når hun begynte å bli en trussel for farens politiske og sosiale aspirasjoner (s. 158), det vil si, familiens normer, og i tillegg falt utenfor de på den tiden aksepterte sosiale normer (s. 184), så var beslutningen klar.

5. Menneske som borger og som individ

Utgangspunktet for fremstillingen og diskusjonen av den «svarte pedagogikken» og psykoterapeutisk maktutøvelse for vår tid er det overordnede spørsmålet om menneskets bestemmelse («*die Bestimmung des Menschen*»). Her handler det både om enkeltmennesket og menneskeheten, individet og kollektivet. I sentrumet av utviklingsprosessen befinner seg menneskets uferdighet, *homo in spe*, der både perfektibilitet og korruptibilitet⁹⁶ (Jannidis, 2002) er mulige sluttresultater.

Moses Mendelssohn⁹⁷ inndeler menneskets bestemmelse i to kategorier: bestemmelse av mennesket som mennesket eller individ på den ene siden, og som borger på den andre siden. Han mener at individet trenger opplysning («*Aufklärung*») for å kunne nå sin endelige bestemmelse, mens fullkommenhet for kollektivets borgere bare har verdi når det er nyttig for kollektivet, når individet er medlem av et (definerende) fellesskap. På den måten tydeliggjør Mendelssohn menneskets forankring både i selvet og i kollektivet. Begge disse forankringene har vært temaer i denne artikkelen.

Kant framhever at mennesket som individ skal fri seg fra sin egen påførte umyndighet igjennom opplysning; mennesket må begynne å bruke sin forstand uten andres styring.⁹⁸ Frihet for bruken av fornuften i det offentlige rommet, og bare det, vil gi mennesket mulighet for å nå sin bestemmelse og myndighet. Opplysning vil nemlig kreve friheten til å bruke fornuften i det offentlige rommet. Men, så fortsetter Kant, kommer offentligheten og maktens representanter på banen med sine krav: «*ikke tenk, bare gjør som jeg befaler*»⁹⁹.

Spalding¹⁰⁰ utdyper forestillingen om menneskets bestemmelse og ser på det som en vei å gå. Veien må ikke være preget av overilt løping; på forhånd, og etter beste evne, må den enkelte finne ut hvilken vei som er den sikreste, anstendigste og mest fordelaktige. Prosessen fremstår som langsom og tidkrevende og skiller seg slik ut fra nåtidens krav til utdanning om effektiv læring og resultatoppnåelse. Åndelig dannelse og modning krever tid og det dreier seg om en personlig prosess. I Spaldings hodologiske refleksjoner blir empati og en omsorgsfull forbundethet med medmenneskene¹⁰¹ viktig for ham, og dette blir kjennetegnende for dyden. Individet må selv reflektere over verdier som sikkerhet, orden, proporsjon, det skjønne, trofasthet, fullkommenhet, det gode, utvelgelse, etc. Tidligere har vi presentert terapigrupper som har ønsket menneskets fullkommengjøring som en kollektiv prosess. Men en slik «fullkommenhetsgjøringsprosess» kan aldri gjøres kollektivt – hverken i en pedagogisk eller i en psykoterapeutisk kontekst. Av den grunn er det viktig når

96 Fotis Jannidis, „Die „Bestimmung des Menschen“ – Kultursemiotische Beschreibung einer sprachlichen Formel,“ *Aufklärung*, 14 (2002): 75-95.

97 Moses Mendelssohn, „Über die Frage: was heisst aufklären?“, *Berlinische Monatsschrift*, neuntens Stück, September (1784): 193-200, 196.

98 Immanuel Kant, *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?* i Immanuel Kant: Werke (Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Bd. 9, 1783/1975): 53.

99 „Nun höre ich aber von allen Seiten rufen: räsontiert nicht! Der Offizier sagt: räsontiert nicht, sondern exerziert! Der Finanzrat: räsontiert nicht, sondern bezahlt! Der Geistliche: räsontiert nicht, sondern glaubt!“ (Kant, op. cit., 55).

100 Johann J. Spalding, *Die Bestimmung des Menschen* (Leipzig: Widemanns Erben und Reich, 1768).

101 «...jene natürliche Teilnahme an den Schmerzen anderer...» (Spalding, op. cit., 21).

Spalding understreker at veien må gås alene, ettersom det å følge en leder (hva vet vi om den?) medfører forlegenhet og forvirring. Vi får presentert en dialogisk og respektfull-erkjennende tilnærming som fasiliterer læring til selvtenkning hos barnet og barnet skal etter hvert gå over til å tenke seg sitt eget selv («... vom 'Selbst denken'...zum 'Selbst denken'») ¹⁰². Menneskets «vorden» er å finne i menneskets frihet og i sin moralske selvbestemmelse. Her er det ikke plass for normative styringer eller hemning av autonomiutviklingen.

Vi har tidligere pekt på betydningen av mellomrommet mellom lærer og elev, mellom psykoterapeut og pasient. I dette «rommet» oppstår en dynamikk mellom et jeg og et du som kan bidra med erfaring, erkjennelse og endring. I en slik dynamisk og gjensidig relasjon er det også knyttet en normativitet som praktiseres ikke-intensjonalt og umiddelbart. ¹⁰³

Men en undervisningsprosess vil også være intensjonal og være orientert mot ulike mål. I historien finnes skremmende eksempler på hvordan undervisning tok form av dressur etter de voksnes og statens forestillinger. Dette er gjort uten at det vises respekt for mennesker som er i utvikling. Det handler om en graverende undertrykking av barnets potensialer, i tillegg til å bryte ned barnets vilje gjennom både skremmende og manipulerende teknikker. Dette er forlatt, men det finnes likevel utfordringer i de pedagogiske prosessene. For eksempel kan en utfordring være bruken av ulike pedagogiske metoder og hjelpemidler – i psykoterapien ulike teknikker, manualer, tester og skalaer – som vil kunne stå i veien for ekte relasjon, og dermed for læring og for endring. Men det må føyes til at distansen samtidig er viktig med tanke på at den profesjonelle stadig må vurdere, analysere, finne riktig metodikk og middel til å oppnå ønskede intensjoner. Det profesjonelle arbeidet vil på denne måten utspille seg i en selv-vurderende prosess mellom vekslingen mellom dialog og distanse.

Selv avviser Martin Buber forestillingen om at det skal finnes en gyldig norm for oppdragelse og for «menneskets selvbestemmelse». Når norm tas i bruk, vil den alltid kun være en norm bestemt av en kultur, et samfunn, en kirke eller av en tidsalder. ¹⁰⁴ Norm burde alltid handle om basis, om en betingelse for muliggjøring og realisering av dialog og relasjon. Den må aldri diktere hverken formidlingsformen eller resultatet av møtet mellom terapeut og pasient mellom lærer og elev. Det er det ikke-normative, dialogiske prinsippet som er grunnlaget i Bubers forestilling om hvordan oppdragelse burde skje. I gjennom samarbeid og respekt for den andres væren velger læreren ut en del av verden og lar dette «utvalget» virke i eleven. Læreren virker – ideelt sett – med sin egen væren, sin eksistens, inn på elevens væren, uten dogmatisme, uten autonomidpendende normativitet. Og det er i denne tenkning at vi finner likheter mellom Bubers pedagogiske ideal og den idealistisk-hermeneutiske forankringen av psykoterapi: Den terapeutiske holdningen er basert på en intersubjektiv, respektfull og grunnleggende akseptering av pasientens syn på seg selv og sin tolkning av

102 Reinhard Brandt, *Die Bestimmung des Menschen bei Kant* (Hamburg: Felix Meiner Verlag, 2007) 8.

103 Martin Buber, *Ich und Du* (Heidelberg: Lambert Schneider, 1962).

104 Martin Buber, „Bildung und Weltanschauung“, i *Reden über Erziehung* (Heidelberg: Verlag Lambert Schneider, 1969), 38.

verden, uten å begynne med å formulere endringsmuligheter basert på eventuelle tanker, ideer eller ikke erkjente motoverføringsreaksjoner hos terapeuten.

Vår utgangspunkt er at profesjonelle – enten dette er psykoterapeuter eller lærere – har noe å lære av hverandre. De har begge beslektede utgangspunkt. Begge har som humanistisk intensjon og mandat å hjelpe mennesket til et meningsfullt og bedre liv. Et sammenhold avdekker at begge yrkesutøvelsene spiller seg ut i en gjensidig relasjon og i dialogen, og ikke i form av et rigid sett av fastdefinerte, normerte interaksjons- og handlingsregler. Men dette har bidratt til å gjøre det pedagogiske dilemmaet klarere, noe ikke minst gjennomgangen av den «svarte pedagogikken» viste. Her orienterte pedagogikken seg ut fra en verdensanskuelse, et idealbilde av hva målet, endeproduktet, skulle bli, så tilstrebt staten gjennom undervisningen å gjøre mennesket til en del av helheten, av kollektivet. Også i dag kan vi si at skole og undervisning i sin intensjonalitet tjener en helhetliggjøringsprosess og bidrar til en verden av borgere som tilegner seg sentrale verdier og holdninger slik staten ønsker. Et av de sentrale problemene i gjennomføringen av et ideal, virkeliggjøring av en idé og plan (som muligens egentlig kun er en utopi), er at en levende helhet ikke blir skapt eller produsert, men den vokser fram; den kan ikke være en på forhånd postulert eller fastsatt norm. Kun i en helhet som er vokst fram er den elementære og frie produktivitet av folket garantert.¹⁰⁵ Måltrettede dannelses tanker som har sine mål klart for seg må alltid ta utgangspunkt i noe – hvor hen man vil gå starter fra hva vi velger å ha som utgangsbasis. Her er den enkeltes eksistensielle ansvar for å eie en verdensanskuelse¹⁰⁶ (Buber, 1969b, s. 49) som er integrert og et resultat av dannelsen. Her blir toleranse og akseptering av det som er annerledes en sentral etisk verdi.¹⁰⁷

Et nasjonalt skoleverk skal fylle noen funksjoner og fremvise noen resultater blant annet også mennesket i rollen som borger. På dette punktet skiller pedagogikk og psykoterapi lag. Eksemplene hentet fra den «svarte pedagogikken» illustrerer, at skal individet finne en vei ut av blind lydighet, underkastelse overfor autoritet og *a priori* lojalitet overfor dogmaer og normativitet, så kan en nasjonal institusjonalisert skolevesen ikke være til hjelp. Når vi oppdras til lydighet overfor et system og autoritet, så er det egentlige offeret vårt eget selv som blir fremmed i oss.¹⁰⁸ Individualitet, slik psykoterapi ivaretar, får aldri lov til å bli sett eller definert som et hovedproblem i et samfunn og i samfunnets systemer. Først en integrasjon av den traderte lærdommen, og så et individuelt oppgjør med sin identitet og sitt opphav, og en formulering av ønsker for hvordan det individuelle voksne livet skal gestaltes, kan gi mennesket det nødvendige verktøyet til frihet, autonomi og tilhørighet.

I startgropen på de to disiplinene finnes en annen forskjell. Pedagogikken ønsker å skape noe nytt i mennesket og er i sitt oppdrag alltid framtidsdefinert, mens innsiktsorientert, relasjonell forankret psykoterapi har en intensjon om å formidle forståelse, og i neste

105 Buber, „Bildung“, 41-51.

106 Buber, „Bildung“, 49.

107 „Gemeinschaft ist Bewältigung der Andersheit in der gelebten Einheit“; Buber, op. cit., 46.

108 Arno Gruen, *Wider den Gehorsam* (Stuttgart: Klett-Cotta, 2014), 62f.

instans endring av det som en gang var blitt skapt, med et retrospektivt blikk som kan fasilitere mulig endring. Samtidig med denne forskjellen kan intensjonen som det enkelte mennesket har, være den samme, nemlig, å lære noe om det å være menneske, å erfare mer om seg selv og å forstå seg selv og andre bedre. Når pedagogikken har fullført sitt oppdrag og eleven går ut i verden, så vil den samme elev kunne vende tilbake til en ny type læring, men denne gangen som pasient hos en psykoterapeut. Pasienten hos psykoterapeuten har som regel erfart at fullkommenhetsidealet ikke ble realisert slik det var tilsiktet og ønsket, og behovet for endring blir påtrengende: I stedet for å oppleve lykke så erfares lidelse i den medmenneskelige verdenen.

Hva skjer så når samfunnets representanter (lærere) presser barn *qua* framtidige borgere inn i kontrollsystemer ved å utsette dem for krenkelser, ideologisk indoktrinering og autonomitap? Resultatet blir angstpregede, hemmede og maktesløse individer som er blitt fratatt frihet for utfoldelse av fornuften, og dermed hindret i mulighet for å finne den selv. Kanskje kan både lærere og psykoterapeuter yte et bidrag på dette området ved å tilby et «mellomrom» som også inkluderer langsomhet og toleranse for det avvikende og originale? Når den primære lojaliteten er overfor kollektivet og ikke overfor selvet, sin egen person, så vil individets subjektivitet visne og selvdefineringsevnen mistes, eller i beste fall dekkes til, under de overordnede normative, statlige eller gruppedefinerte føringer og doktriner.

Så lenge borgeren lar normer og offentlige føringer få forrang overfor individets fornuft og praktisk realisering av selvet, så lenge vil umyndighet tillate fremmedstyring av den enkeltes liv. Mendelssohns ideal om at kultur og borgerens interesser går hånd i hånd og individets sannheter ikke kommer i veien for borgernes sannheter, ja, det skal være den beste unngåelse av korrupsjon. Dessverre er det nok bare eutopi. Også i dag kan vi se «den svarte pedagogikken» leve i en subtil form uten å bli identifisert som dette. Traumer på en makrokontekst repeteres på et mikronivå. I psykoterapeutisk praksis kommer traumatiserte og skadde mennesker som ønsker å finne sin identitet, sitt vesen og sin autonomi. Her finner vi dessverre mange eksempler av gruppe-påførte og -styrte krenkelser, mishandling og misbruk som er kamouflert med kontrollerende, styrende, forgiftede dialogiske og relasjonelle settinger. To utgaver av samme sak: Hemning og destruksjon av individets prosess mot realisering av sin bestemmelse som individ og menneske.

Dersom vi skal annektere Spaldings idé og se menneskets bestemmelse som en vei, vil den kjennetegnes ved at mennesket ikke blir gjenstand for ulike fremmeddefinisjoner, men selv må få stille spørsmålene og bli et subjekt av svaret.¹⁰⁹ Det vil være en felles utfordring både i pedagogisk og psykoterapeutisk arbeid å fasilitere en slik prosess hvor friheten kan hevde seg overfor normativiteten, og hvor deltakerne i dialogen sammen kan løse opp på kollektive bindinger og rådende forestillinger om hva som er «normalt» og derfor ønskelig. Den profesjonelle kan signalisere: «Det er ikke så farlig om du ikke blir slik og slik og oppfyller de ene eller andre krav». På den måten kan den profesjonelle både gi et rom for selvrefleksjon og fylle en rolle som korrigerende dialogpartner med hensyn både på rådende normative føringer – både de eksplisitte og de mer subtile.

109 Brandt, *Die Bestimmung*, 13-14.