

# Demokratisk medborgarskap i lys av dannelsingslitteratur

*Sigrid Haukanes og Hein Berdinesen*

## Introduksjon

Kjernen i mandatet til utdanningssystemet er knytt til omgrepet danning. Den overordna delen i læreplanverket LK20 omtalar det slik: «Grunnopplæringa er ein viktig del av ein livslang dannelsingsprosess som har fridom, sjølvstende, ansvar og medmenneskelegdom for den enkelte som mål.» (Kunnskapsdepartementet 2017, s. 9) Temaet for denne artikkelen er danning og demokratisk medborgarskap og korleis ein kan forstå medborgarskapsomgrepet i lys av dannelsingslitteratur. Dannelsingsideal er ikkje statiske, men i konstant rørsle i takt eller utakt med samfunnsendringar, verdisyn og verdssyn. På same måte er demokratisk medborgarskap eit omgrep som ikkje er gjeve, men stadig påverkeleg og i endring (Stray 2009). I opplæring og skule vert desse omgrepa verkeleggjorde samtidig. Meiningsfull praksis kviler på reflekterte didaktiske grunngjevingar og målsetjingar som krev ei forståing av både danning og demokratisk medborgarskap. Denne artikkelen lyftar i denne samanhengen fram to moglege retningar for korleis ein kan forstå medborgarskap innanfor rammene av LK20 og i lys av dannelsingslitteratur: ei individorientert og ei kollektivorientert forståing.

Å definera omgrepet danning er problematisk på grunn av omfanget og refleksiviteten omgrepet inneber. Danning er eit omgrep med eit innhald som er avhengig av ein samfunnsmessig samanheng, kultur og historie. Aase (2005) forklarar at danning gjerne vert sett i motsetning til nytte; det er ikkje noko som kan målast og reproduserast, men bør sjåast som både eit resultat av ein utviklingsprosess og ein prosess som stadig held fram. Prosessen i seg sjølv er òg resultatet. Er opplæringa knytt til medborgarskapsomgrepet dermed forstått som ein ibuande del av dannelsingsprosessen i og utanfor skulen?

Dannelsingsprosessen handlar om å bli subjekt i ein kultur, men kan òg forståast som eit refleksivt omgrep: Det handlar om noko dynamisk og samansett, omstridt og paradoksalt og kan problematiserast (Straume 2013). Danning som eit refleksivt omgrep handlar om refleksjonen over kva danning er og bør vera, altså om korleis samfunnet reflekterer over eigne ideal og over seg sjølv. Reinhart Koselleck peiker på at danning, *Bildung*, inneheld spenningar som gjer at det stabiliserer seg sjølv gjennom sjølvkritisk bruk (Koselleck 2007). Å ha ei problematiserande, undrande og kritisk haldning og samstundes vera eit aktivt tenkjande og handlande subjekt i samfunnet er difor essensielle delar av dannelsingsomgrepet.

I den overordna delen av LK20 er det tverrfaglege temaet demokrati og medborgarskap framheva som ein av tre hovudtematikkar for opplæring i grunnskulen. Dei to omgrepa er forstått som avhengige av kvarandre, noko som verkar saman. I utdanning rører tematikken ved forholdet mellom stat og subjekt og på same tid pedagogiske og didaktiske refleksjonar. Å bli ein informert og engasjert borgar er ein del av den dannelsingsprosessen LK20 skisserer, og kan relaterast til det Koselleck seier om danning som eit sjølvkritisk blikk. Internasjonale organ som t.d. EU, FN, OECD og UNESCO underbyggjer òg verdien av demokratisk medborgarskap. Utdanning spelar her ei sentral rolle, ho bør legge til rette for utvikling av samfunnsmessig medvit og aktørskap hos elevar og studentar (Gutmann 2004; Parker 2003). Ein slik prosess er likevel utfordrande og fleirsidig då han inneber oppfostring i demokratiske verdiar, utvikling av kritiske analytiske ferdigheiter og kunnskap om og vilje til å kjempa for samfunnsmessig rettferd i ein kontekst som stadig endrar seg. Walter Lippmann mfl. har hevda at demokrati er eit «falskt» ideal for utdanning, og at ein bør skilja mellom områda utdanning og demokrati, skule og samfunn. Lippmann meiner difor at medborgarskap i utdanning bør vera knytt til opplæring i institusjonell metodikk og prosedyre (2017, s. 145). Er opplæringa knytt til medborgarskap forstått som utviklinga av individuell kompetanse for å oppretthalda eit framtidig demokratisk samfunn? Dannelsingslitteraturen er ikkje eintydig og kan leggja ulike grunnlag for korleis ein forstår demokratisk medborgarskap i ein utdanningskontekst.

Denne artikkelen søkjer som sagt å ta for seg medborgarskap i eit dannelsingsperspektiv. Problemstillinga vert formulert slik: Korleis kan ein forstå medborgarskapsomgrepet i LK20 i lys av dannelsingslitteraturen? Vi tek utgangspunkt i medborgarskap slik det er skildra i den overordna delen for grunnopplæringa i læreplanverket LK20. LK20 vert forstått som eit dannelsingsdokument i seg sjølv då det freistar å formulera eit dannelsesideal, men vert drøfta i lys av litteratur om danning og demokratisk medborgarskap av hovudsakleg Immanuel Kant, John Dewey og Gert Biesta. Denne artikkelen viser at ulike dannelsesideal legg opp til ulike forståingar av medborgarskap. Til dømes kan ein forstå medborgarskap som eit sluttresultat, der demokratiet oppstår som konsekvens av den opplæringa elevar får i temaet, eller som ein del av ein livsvarig dannelsingsprosess i og utanfor skulen med klar relevans til sameksistens og eit mål om å ivareta fellesskapet.

Utvalet av dannelsingslitteratur byggjer på både ei historisk grunngeving der idear frå opplysningstida har prega seinare filosofi og teoretisk grunnlag, og på den måten er dei framleis relevante for medborgarskapsomgrepet i dag. Samtidig som Biesta og Dewey er og har vore sentrale stemmer innanfor utdanningsdiskurs.

## **Eit individorientert dannelsings- og medborgarskapsomgrep?**

### *Kantianske implikasjonar for medborgarskapsomgrepet*

Immanuel Kant la vekt på fornuft og frigjerings i si forståing av danning. I siste halvdel av 1700-talet, ei tid prega av revolusjon og merksemd kring rettane til enkeltmennesket, skjedde ei endring i maktbalansen mellom mektige autoritetar som kyrkje og stat og det frie, fornuftige mennesket. Det la eit grunnlag for korleis vi forstår medborgarskapsomgrepet i dag (Fauskevåg 2013). Vegen til frigjerings var samstundes ein sentral del av dannelsingsforståinga til Kant. Frå naturen har menneske ei evne til fornuft. Det er det vesentlege som skil mennesket frå dyr. For å bli eit fritt menneske må ein ta i bruk og utvikla den menneskelege fornufta (Kant 1983; Fauskevåg 2013). Sett i lys av Kant ligg ulikskapen mellom ufrie og frie menneske i om ein lèt andre tenkja og handla for seg, eller om ein tek i bruk eiga fornuft. Under «Prinsipp for læring, utvikling og danning» i LK20 kan Kant kasta lys over kva som kan liggja i «enkeltmenneskets fridom» som mål for dannelsingsprosessen i grunnopplæringa (Kunnskapsdepartementet 2017, s. 9).

Kant skil mellom det sanslege og det tenkjande ved mennesket. Medan evna vår til å sansa er passiv, altså at ein er mottakar av røynda, er evna vår til å tenkja (den menneskelege fornufta) aktiv og påverkar oppfatninga vår av verda. Røyndomen er delvis eit produkt av mennesket sjølv. Han er ikkje gjeven til mennesket direkte gjennom sansane, men vert formidla av tenkinga og fornufta vår. Til dømes er det ikkje slik at eg sansar treet utanfor vindauget mitt direkte. I staden er sanseintrykket av treet tenkt (Kant 2005; Fauskevåg 2013). Det at fornuft og tankar aktivt gjev form til røynda og posisjonerer oss i forhold til den gjennom ein objektiv distanse, er eit uttrykk for fridom. Fornufta er ei teoretisk forståing av fridom som òg mogleggjer fridom i handling. Ei anna forståing av fridom kjem til uttrykk i teorien til Kant om praktisk fornuft. Det inneber å handla på bakgrunn av fornuftslover for rasjonell handling (Kant 1983; Kant 2007; Fauskevåg 2013). Det gjer oss medvitne om kva vi gjer, og kvifor vi gjer det. Dersom ein kan grunngjeva handlinga, er ho eit produkt av fornufta og den frie viljen og dermed ei fri handling.

I relasjon til medborgarskapsomgrepet er det eit poeng at fridom ut frå dannelsingsperspektivet til Kant kan sjåast som ein individuell aktivitet, å ta i bruk si eiga menneskelege fornuft. Det er det som skal føra mennesket ut av si «sjølvforskylda umyndigheit». I artikkelen «Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?» («Svar på spørsmålet: Kva er opplysning?») (1784) skriv Kant at «opplysning er menneskeheitas utgang

frå si sjølvforskyldde umyndigheit». Umyndiggjering handlar ikkje om mangel på forstand ifølgje Kant, men om mangel på mot til å bruka forstanden utan føringar frå andre.

Måten Kant lyfta fram frigjering, fornuft og myndiggjering på, kan seiast å vera eit utgangspunkt for korleis vi forstår medborgarskapsomgrepet i dag, men står òg i kontrast til ei mogleg forståing. Å ta i bruk fornufta vert i LK20 omtala som kritisk tenking, noko som understrekar eit sentralt element ved demokratisk medborgarskap. Likevel kan ein oppfatta at det tverrfaglege demokratiprojektet i skulen har som mål å tena eit fellesskap heller enn den personlege fridomen til individet.

### *Eit paradoksalt frigjeringsprosjekt*

Medborgarskap er i norsk språk eit normativt omgrep. I motsetning til *citizenship*, som kan verta forstått både som ein juridisk status og som ei rolle (Stray 2009, s. 65), er medborgarskap direkte knytt til ei rolle som eit aktivt deltakande menneske i demokratiet. Medborgarskap kan òg slik Kant ser på fridom og fornuft, implisera eit moralsk perspektiv. Kant var inspirert av Jean-Jacques Rousseau, som skilde mellom demokratisk deltaking på bakgrunn av *den individuelle viljen* og *allmennviljen*. Det betyr at ein trass i den demokratiske retten til å stemma fram eit parti som ein er samd med, og som tek i vare eins egne interesser, må støtta opp om politikk som er til beste for fellesskapet (Carr 2008, s. 24), til og med dersom det ikkje er fordelaktig i eins eigen situasjon. Gjennom det kategoriske imperativet, objektive mål eller fornuftige universelle lover, hevdar Kant at mennesket eksisterer som eit mål i seg sjølv og ikkje som eit middel for viljen til andre (Kant 1983; Fauskevåg 2013). Ifølgje dette argumentet må ein vera medviten om det beste for andre menneske i ei fornuftig og dermed moralsk handling. Den fridomen individet har i eit fellesskap, vert altså avhengig av ei avgrensing: For å oppnå eksistensiell fridom kan ein ikkje la eigen fridom gå på kostnad av andre menneske. Kant set rammer for medborgarskapsomgrepet gjennom eit individperspektiv på danning og utvikling av rasjonalet til enkeltmennesket: «[...] The educational aim was to promote maximum personal freedom and independence consistent with responsible citizenship grounded in proper recognition of and respect for the rights of others» (Carr 2003, s. 80). David Carr hevdar at dette dreg ei skarp linje mellom det private og det offentlege, og at det igjen skapar ei utfordring for utdanning som faktisk omhandlar personleg sjølvanning i eit offentleg perspektiv (2003).

I utdanning aktualiserer Kant eit viktig spørsmål knytt til medborgarskapsomgrepet i lys av dannelselitteraturen. Gjennom utdanningsinstitusjonar krev samfunnet at elevane underkastar seg ei form for tvang eller autoritet. Korleis kan det sameinast med eit mål om

frigjering av enkeltmennesket? Det pedagogiske paradokset viser til ei tilsynelatande motsetning mellom målet om elevautonomi og den ytre påverknaden pedagogikken utøver (Oettingen 2001, s. 9). Det Kant skriv om moralsk fridom, kan oppfattast som ei tolking av denne problematikken. Individuell fridom er underlagt avgrensingar og er ikkje total i eit kollektivt perspektiv. Frigjeringa er eit mål for opplæringa i skulen, men ikkje ein premiss for vegen dit. I LK20 er innhaldet i demokrati og medborgarskap skildra med formuleringar som «[...] skulen skal gi elevane [...]», «Skulen skal stimulere elevane til å bli [...]», «[...] gjere dei i stand til å [...]» (Kunnskapsdepartementet 2017). Skal vi forstå dette som at elevane ikkje er frie medborgarar og ikkje i stand til å bli det før dei får ei ufri opplæring til det? Eller har elevar allereie i skulealderen ei form for demokratisk eksistens?

Norsk skule byggjer på ein sterk rousseausk tradisjon, som vi her òg kjenner att i dannelseslitteraturen til Kant. Stray peiker på at denne tradisjonen har medført ein barnesentrert og individualisert pedagogikk, som trass i at han har grunnlag i ein fellesskapsideologi, fremjar individualisme framfor demokratisk medborgarskap (2009, s. 11). Pragmatismen og John Dewey viser til perspektiv som kan mogleggjera medborgarskapsidealet innanfor dei ufrie rammene utdanningsinstitusjonar har. Fordi all aktivitet skjer i ein situert og kontekstuell augneblink, kan lærarar «determine the environment of the child» og dermed dirigera indirekte (Dewey 1998a). Fridomen ligg i at resultatet er avhengig av «the activity which the mind itself undergoes in responding to what is presented from without» (Dewey 1998a). Elevar og studentar responderer altså fritt, men på ein kontekst som undervisaren legg føringar for.

## **Eit kollektivorientert dannelses- og medborgarskapsomgrep?**

### *Pragmatismen og medborgarskap*

John Dewey var ein amerikansk pragmatikar som meinte at forholdet mellom teori og praksis er eit praktisk problem. Slik Richard Rorty har tolka Dewey, grunnlag ikkje pragmatismen demokratisk fridom ved å visa til den menneskelege fornufta, men tek i staden utgangspunkt i ønskje vårt om å ivareta og utvikla desse fridomane utan ytterlegare grunngeving (Sundsdal 2013, s. 340). Dewey kritiserte Kant for ein elitisme som heldt ved lag det klassesdelte samfunnet:

Læresetningen om det universelle og nødvendige i fornuftens formål kan bare prøves mot virkeligheten når de som realiserer det gode, bruker formålene til å endre

forutsetningene, slik at andre også kan delta i det godes realisering, og det allment eller universelt gode eksisterer i dette løpende arbeidet. (Dewey 1958, s. 120)

Den reformpedagogiske rørsla i byrjinga av 1900-talet under den internasjonale nemninga *Progressive Education* fekk gjennomslag i dei nordiske landa i mellomkrigstida, ofte gjennom å visa til Dewey. Dewey sjølv freista å ta direkte avstand frå det han kalla «den nye undervisinga» i «progressive skular». Han meinte det oppstod problem som ikkje vart «[...] erkendt, endsige løst, når det antages at det er tilstrækkeligt at forkaste den gamle undervisnings tanker og fremgangsmåder, og derpå gå til den modsatte yderlighed.» (Dewey 1974). Dette var eit resultat av det han kallar ein ytterleggåande enten-eller-filosofi. Dewey har vorte sterkt kritisert, men har òg gjeve inspirasjon til ei vidareutvikling av pragmatismen i nyare tid. Rorty er av dei som har bygd vidare på Dewey. Det kan tenkjast at den aktualiteten pragmatismen har fått i det seinmoderne samfunnet, kjem frå karaktertrekka som Madsen & Munch (2005) kallar «en indbygget falibilisme»; i pragmatismen kan svara på spørsmåla vera førebelse. Ein må rekna med å finna nye svar på eksisterande problem og nye problem å svara på, noko som gjev gjenklang i eit komplekst samfunn i rask endring. Som Rorty formulerer det:

From a pragmatist point of view, to say what is rational for us now to believe may not be true, is simply to say that somebody may come up with a better idea. It is to say that there is always room for improved belief, since new evidence, or new hypotheses, or a whole new vocabulary, may come along. (Rorty 1991, s. 23)

Dette perspektivet frå pragmatismen kan sjåast i samband med LK20, som hevdar at «[...] danning skjer når elevane lærer korleis dei kjem fram til riktig svar, men òg når dei forstår at det ikkje alltid finst enkle fasitsvar» (Kunnskapsdepartementet 2017, s. 9). Særleg viktig er siste del av denne setninga med tanke på medborgarskapet som dannelsingsomgrep då «kompetanse til å delta i vidareutviklinga av demokratiet i Noreg» er fremja som eit mål under det tverrfaglege temaet demokrati og medborgarskap (Kunnskapsdepartementet 2017, s. 14). At demokratiet skal utviklast vidare, impliserer ei forståing av ei ukjend framtid som kan endrast og påverkast i si form. Utviklinga av demokratiet er ikkje «ferdig» og «fastsett», det er ein pågåande prosess kor ideala for eit velfungerande demokrati må sjåast som kontekstuelle i tid og rom. Internettrevolusjonen, teknologiske nyvinningar, klimautfordringar

og aukande ulikskap i globale perspektiv gjev m.a. nye utfordringar og spørsmål samfunnet må ta stilling til for å oppretthalda demokratiske verdiar, prinsipp og deltaking.

### *Danning gjennom refleksiv handling og felles erfaring*

Ein kan forstå den aukande merksemda rundt medborgarskapsomgrepet på 1980-talet og den nyare medborgarskapsdiskursen i Vesten i ein historisk kontekst. Sovjetunionens fall, EUs ambisjonar for ein felles europeisk identitet og aukande pluralisme sette nye rammer for tilhøyrse og identitet. Jürgen Habermas understreka at nasjonen dermed fekk ein endra status, og at institusjonar i samfunnet ikkje lenger kunne legitimerast gjennom homogene folkegrupper (Habermas 1995). *Center for Multicultural Education* ved University of Washington (Banks et al. 2005) peiker på at å balansera fellesskap og mangfald er ei pågåande utfordring for multikulturelle statar. Samtidig hevdar dei at omgrepet *Citizenship Education* tidlegare har kome til kort, og at ein risikerer difor at fellesskapet vert utforma på kostnad av mangfaldet. Denne utfordringa er eit demokratisk problem som Banks (2004) utdjuvar slik: «Unity without diversity results in hegemony and oppression, and diversity without unity leads to Balkanization and the fracturing of the commonwealth that alone can secure human rights, equality, and justice.». Eit av spørsmåla denne tolkinga av medborgarskapsomgrepet reiser, er korleis ein skal læra seg å leva saman i eit demokratisk samfunn og skapa ein balanse mellom *unity* og *diversity*. Dewey trekkjer fram (skule)fellesskapet som ein arena for å læra av andre som er ulike ein sjølv, og hevdar at det inneber å gå bort frå å forstå utdanning som individuell konkurranse om mobilitet (1988). Dewey utdjuvar: «(...) the individualism traditionally associated with democracy makes equality quantitative, and hence individuality something external and mechanical rather than qualitative and unique.» (1998b).

I verket *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education* (1916/1966) gjev Dewey utdanning og danning både ei individuell tyding og ei sosial og samfunnsmessig tyding. Dewey hevdar at eit fruktbart demokratiomgrep rommar meir enn det representative politiske demokratiet, og at det har klare implikasjonar for pedagogisk praksis. Demokratiet er i denne samanhengen forstått som ei livsform, ein måte å leve saman i verda på gjennom felles kommunisert erfaring (Dewey 1966). Menneske handlar og opplever konsekvensane av handlingane sine. Når handling og oppleving står i samheng, kan vi refleksivt forhalda oss til handlinga og gjera ei erfaring. Slik konstruerer og rekonstruerer vi kontinuerleg erfaringar heile livet aleine eller saman med andre, og dannelsingsprosessen har difor ikkje eit sluttresultat eller eit førehandsbestemt mål (Madsen & Munch 2005, s. 13). I lys

av korleis Dewey forstår danning, kan ein få eit innblikk i kva som kan liggja bak formuleringa i LK20 når den overordna delen skildrar grunnopplæringa som ein viktig del av ein «livslang danningssprosess» (Kunnskapsdepartementet 2017). Samstundes kan medborgarskapsomgrepet i same dokument tolkast som ei avgrensing sett i lys av dette livslange danningsspektivet. Medborgarskapsomgrepet er kommunisert i nokså politiske og individorienterte termar:

Individa har rett til å delta i politisk arbeid, samtidig som samfunnet er avhengig av at borgarane bruker rettane til politisk deltaking og utforming av det sivile samfunnet. Skulen skal stimulere elevane til å bli aktive medborgarar og gi dei kompetanse til å delta i vidareutviklinga av demokratiet i Noreg. (Kunnskapsdepartementet 2017, s. 13–14)

Det er først og fremst nytteverdien individet har for det politiske demokratiet som vert poengtert i ei slik formulering i LK20. Sett frå perspektivet Dewey har på demokratiet som ei livsform, kviler det på ein breiare kulturell og praktisk kontekst, kor kultur er forstått som «the capacity for constantly expanding the range and accuracy of one's perception of meanings» (Dewey 1998a). Ein dikotomi mellom politisk og ikkje-politisk kan dermed sjåast som lite føremålstenleg i utdanningskonteksten. Demokratiet kan knytast til refleksive handlingar og erfaring i samfunnet generelt og i utdanning, altså ei forståing av demokratiet frå det som kan kallast eit *bottom-up*-perspektiv (Solhaug 2008). Ei breiare forståing av medborgarskapsomgrepet kan knytast til den relasjonelle rolledimensjonen som Kvisito og Faist viser til (2007, s. 13). Dei deler opp medborgarskap i tre dimensjonar: 1) demokratisk sjølvstyring og deltaking, 2) forholdet mellom rettar og plikter, 3) identitetsdimensjonen. Det er særleg den sistnemnde, det å kjenna tilhøyrse til samfunnet og verda, og spørsmålet om korleis menneske skal inkludrast og leva saman i eit demokratisk fellesskap som kan framhevast i erfarings- og danningsspektivet til Dewey.

Dewey skildrar demokratiet som ei form for samliv, ei felles kommunisert erfaring (Dewey 1966). Dette er referansepunkt som kan tena til ein felles identitet i vår samtid. Det er også det Amy Gutmann peiker på når ho ser demokratiet og deliberasjon som eit grunnlag for eit offentleg danningssideal. For å unngå danningssminimalisme bør utdanning relatere til eit inkluderande ideal under usemja og mangfaldet i samfunnet (Gutmann 1999, s. 292–303). Resiprositetsprinsippet, som gjer eit offentleg danningssideal vanskeleg å definera, er òg sjølve løysinga, meiner Gutmann (Bøyum 2013, s. 350–351). Det at vi har ein diskusjon om kva eit



felles danningsideal kan vera, er i seg sjølv uttrykk for sentrale demokratiske verdiar og underbyggjer dermed idealet om demokratisk medborgarskap. Likevel er spørsmålet kven som skal delta i ein slik diskusjon. Walter Lippmann har vore ueinig i perspektivet til Dewey og har vore eit kritisk bidrag til debatten om idealet for opplæring til demokratisk medborgarskap. Lippmann meiner m.a. at Dewey legg opp til eit «falskt ideal»: «Citizens cannot possibly know or learn enough of their (increasingly complex) environment to make robust popular governing a realistic possibility. To assume otherwise is to assume the false ideal of ‘the omnicompetent, sovereign citizen’» (Lippmann, 2017, s. 29).

Å rekna medborgarskap som eit legitimt eller truverdig ideal for (ut)danning impliserer dermed ei oppfatning av at den gjengse borgaren er i stand til å tileigna seg kunnskap og ferdigheiter som mogleggjer demokratisk deltaking og *a democratic way of life*. For Dewey har Lippmann ei kunnskapsforståing han meiner er utdatert, mellom anna fordi mennesket ikkje kan sjåast som eit isolert individ (DeCesare, 2012). Dewey var samd i det demokratiske problemet, men der Lippmann ønskte eit teknokratisk styresett rådgjeve av ekspertar, meinte Dewey at dette ville utgjera eit større problem. Dersom massane ikkje var i stand til å vera rasjonelle, var dei jo òg uskikka til å la seg leia passivt av intellektuelle. Og kvar skulle ein ta dei intellektuelle leiarane frå om ikkje frå massane? For Dewey var difor utdanning essensielt:

Democracy demands a more thoroughgoing education than the education of officials, administrators, and directors of industry. Because of this fundamental general education is at once so necessary and difficult of achievement, the enterprise of democracy is so challenging. To sidetrack it to the task of enlightenment of administrators and executives is to miss something of its range and its challenge. (Dewey 1988, s. 185)

### *Inquiry – eit danningsideal i skulen?*

Dewey heldt fram i *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education* at mennesket lærer og utviklar seg ved å delta i praktiske, undersøkjande aktivitetar og interaksjon med omgjevnadane (Dewey 1966). Mange kjenner til Dewey frå uttrykket «learning by doing and reflection», som vektlegg eit samspel mellom det kognitive og det praktiske, mennesket og verda. Dewey lyftar fram i eit intervju gjengjeve av Madsen og Munch at dette mottoet ikkje må misforståast når han korrigerer: «I don't believe people learn

merely by doing. The important things are the ideas that a man puts into his doing. Unintelligent doing will result in his learning the wrong thing.» (Madsen & Munch 2005). Under «Prinsipp for læring, utvikling og danning» i LK20 formulerer Kunnskapsdepartementet ei forståing av danning som òg vektar ei kopling mot praktisk handling i tillegg til fag- og livskunnskapar: «Danning skjer òg gjennom opplevingar og praktiske utfordringar i undervisninga og skulekvardagen. Eit breitt spekter av aktivitetar, frå strukturert og målretta arbeid til spontan leik, gir elevane ein erfaringsrikdom.» (Kunnskapsdepartementet 2017, s. 9). Erfaring som ein del av det dannelsingsomgrepet Dewey har, er allereie nemnt. Likevel er erfaring òg ein del av det Dewey kallar *method of inquiry*, problemløysingsmetoden eller den undersøkjande metoden, som gjev mening til omgrepet erfaringsrikdom i LK20. Dei tre sentrale komponentane her kan skisserast slik: 1) aktivitet – fokus på deltaking i praktiske læringsaktivitetar og interaksjon med andre, 2) erfaring – kontinuitet og samspel i kontekstuelle og situasjonsbestemte moment, 3) rekonstruksjon – erfaringa vert rekonstruert eller nykonstruert på bakgrunn av refleksjon (Madsen & Munch 2005, s. 14–15). I *How We Think* skildrar Dewey metoden i fem trinn: 1) eit/ei opplevd problem/utfordring, 2) lokalisering og avgrensing av dette, 3) forslag til moglege løysingar, 4) resonnering over om løysinga held, og 5) vidare observasjon og eksperiment for å godta eller forkasta løysinga (Dewey 1991:72). Forståinga av *inquiry* som eit utgangspunkt for danning må sjåast i samanheng med korleis Dewey tenkjer seg ein didaktisk modell nedanfrå. Han talar her imot definisjonar og ferdige planar i forsøket på å handtera den sosiale verda, og fremjar danning basert på spørsmål, utfordringar, problem eller kriser. Vi treng ikkje sluttprodukt, *finalities*, men haldepunkt for å gjera nye erfaringar ifølgje Dewey. Kravet om sikkerheit og kontroll skapar ei fiksert og avslutta verd isolert frå undersøkingar som søker forandring (Løvlie 2013, s. 256).

Kritikk av Dewey og hans «method of inquiry» kan formulerast frå ulike standpunkt, ein kan hevda at metoden er for snever vitskapleg eller for vid og vag. Metoden står òg i kontrast til korleis skulesystemet er bygd opp, kor ein nettopp freistar å oppnå spesifikke sluttprodukt. Likevel kan metoden nyttast som ein invitasjon til andre perspektiv og kritiske innvendingar til utdanningspraksisen. Dewey meiner at filosofar, forskarar og lærarar kan overkoma snevre profesjongsgrenser ved å stilla viktige spørsmål og reisa felles problem (Løvlie 2013, s. 257). Det kan vera ein inngang til å forstå kva som kan gjera demokrati og medborgarskap til eit reelt tverrfagleg tema i skulen. Ei utfordring ved det kan mellom anna vera at medborgarskapsomgrepet vert forstått slik det vert formulert i LK20, i statsvitskaplege og individorienterte termar. For at målet om demokrati og medborgarskap skal realiserast

tverrfagleg i skulen, må undervisinga retta fokus mot eit moment som er felles, som overskrid fagdisiplinane sine opplevde grenser, og utfordrar og oppfordrar til nytenking.

LK20 kommuniserer innhaldet i medborgarskapsrolla som m.a. å øva opp evna til å tenkja kritisk, handtera meiningsbrytingar og respektera usemje (Kunnskapsdepartementet 2017, s. 13–14). I artikkelen «Creative Democracy – The Task Before Us» skriv Dewey at demokratiet som livsform er styrt av trua enkeltmennesket har på det daglege samvirket med andre menneske. Når konflikhtar, som alltid oppstår, vert flytta frå makta og valden til diskurs- og intelligenssfæren, betyr det at ein må behandla dei ein er djupt usamd med som nokre ein kan læra av, og difor som vener (Dewey 2000, s. 267–268). Vidare hevdar han at å tru på at usemje, kontroversar og konflikhtar kan løysast gjennom samarbeid kor partane lærer av å lata kvarandre koma til uttrykk i staden for å undertrykkja den andre med makt, er genuint demokratisk. Demokrati, forklarar Dewey, er trua på at erfaringsprosessen er viktigare enn dei oppnådde resultatata, forstått på den måten at bestemte resultat berre har verdi når dei kan brukast til å styrkja eller strukturera prosessen (Dewey 2000, s. 267–268). I relasjon til medborgarskapsomgrepet i LK20 kan perspektivet Dewey har på danning, utdanning og demokrati i samanheng, gje ein breiare kontekst til dette omgrepet. Medborgarskapsrolla kan slik knytast til meir enn det å delta aktivt i demokratiske prosessar, men òg å verdsetja slike prosessar som ein del av ei sjølvanning som vert mogleggjord i fellesskapet med andre menneske.

### *Mellom demokrati og (ut)danning*

Gert Biesta er ein av dei som har fremja Dewey og pragmatismen, m.a. i diskurs kring «the role of knowledge in the curriculum». Han argumenterer for at perspektivet til Dewey kan lyfta debatten vidare frå og ut over eit motsetningsforhold mellom objektivisme og relativisme (Biesta 2014). Biesta omtalar motstanden Dewey har mot anten-eller-filosofi, ved å visa til eit fokus på det meiningsfulle som ligg mellom skulen og samfunnet, mellom mennesket og læreplanen. Dette inkluderer Dewey seinare i omgrepet *transaction* (Dewey & Bentley 1960). Biesta hevdar òg at det ligg noko meir til undervising enn å læra fagspesifikke faktakunnskapar, som t.d. sosialisering og sjølvformasjon (danning), som Biesta kallar subjektivering. Subjektivering er knytt til myndiggjering gjennom at det er forstått som ei forventning som må innfriast gjennom handling. Subjektivering skjer «when individuals resist existing identities and identity-positions and speak on their own terms» (Biesta 2016, s. 7). Sjølv om Biesta følgjer opp fleire av hovudpoenga til Dewey og pragmatismen, er han kritisk til delar av teorien til Dewey, t.d. når det gjeld kommunikasjon. Dewey ser

kommunikasjon som noko ein gjer, ein open og generativ prosess, for å skape noko saman. Biesta hevdar at faren ved måten Dewey teoretiserer kommunikasjon på «[...] is that this theory becomes a template for how communication should proceed and thus begins to close the very things it aims to open up» (Biesta 2016, s. 42). Biesta representerer dermed ein kollektivorientert, men likevel eigen innfallsvinkel til å forstå medborgarskapsomgrepet i lys av danning som er føremålstenleg å lyfta fram. Denne innfallsvinkelen viser til at forståinga av medborgarskapsomgrepet er knytt til dannelsesideal, men også kva demokratisyn ein legg til grunn.

Biesta hevar at demokrati og medborgarskap lenge har fått merksemd i litteratur om utdanning, policy og filosofi. Utdanning er sett som ein måte å skapa demokratiske medborgarar på, og relasjonen skulen har til demokratiet, er gjerne sett på som ekstern (Biesta 2016, s. 102). Mindre merksemd er retta mot forholdet mellom demokrati og utdanning. Fordi utdanning i seg sjølv er påverka på godt og vondt av demokratiet, er det ikkje føremålstenleg å posisjonera demokratiet som eit sluttprodukt av utdanning. Problematikken i ei slik tankerekkje er ifølgje Biesta at «[...] that it is based on the assumption that the guarantee for democracy lies in the existence of a properly educated citizenry, so that once all citizens are properly educated, democracy will simply follow» (2016, s. 103). Dette argumentet viser til ei hovudutfordring i målsetjinga til LK20 som freistar å «[...] gi elevane kunnskap om føresetnadene for, verdiane til og spelereglane i demokratiet, og gjere dei i stand til å delta i demokratiske prosessar [...] Skulen skal stimulere elevane til å bli aktive medborgarar og gi dei kompetanse til å delta i vidareutviklinga av demokratiet i Noreg» (Kunnskapsdepartementet 2017, s. 13–14). Er opplæringa knytt til medborgarskapsomgrepet dermed å forstå som eit spesifikt demokratisk sluttresultat og ikkje ein ibuande del av dannelsesprosessen i og utanfor skulen?

Hannah Arendt er mellom dei som argumenterer for at demokrati og utdanning bør skiljast. Biesta nyttar hennar argumentasjon når han i *The Beautiful Risk of Education* talar for det motsette. Det at fridom kan oppstå i det offentlege rommet, er ikkje eit resultat av moralsk sosialisering, det er i seg sjølv politisk. Difor er ikkje fridom avhengig av at individa eig eit sett moralske kvalitetar, men derimot avhengig av ein bestemt måte å vera saman på; «being-together-in-plurality» (Biesta 2016, s. 104). Nettopp dette meiner Biesta viser at demokratisk utdanning er mogleggjord i skulen. Arendt hevdar at spørsmålet i politikken er å definera kva som gjer det mogleg for oss å leva saman med andre menneske, framande, for alltid i same verd. Og kva som gjer det mogleg for dei å halda ut med oss (Arendt 1994, s. 332). Biesta argumenterer for at dette spørsmålet ikkje kan utsetjast til når i livet det passar oss best.

Politisk sameksistens vert praktisert eller forsøkt praktisert også i skulealder, og det bør ein dra nytte av: «What is unique about schools is the possibility to insert processes of reflection into attempts to exist politically» (Biesta 2016, s. 117). Er det noko ein bør retta merksemd mot som utdannar, er det nettopp moglegheita til ein politisk eksistens, ei kjensle av tilhøyrse og å tola det som er framand. Dette ser Biesta som eit delt pedagogisk og politisk ansvar, det gjeld rett og slett moglegheita for menneskeleg eksistens i ei felles verd (Biesta 2016, s. 118).

Jürgen Oelkers hevdar som Arendt at demokrati og utdanning er to ulike sfærar. Oelkers skil mellom den fagspesifikke læringa som høyrer til skulen, og den livslange læringsprosessen for medborgarrolla i demokratiet. Han understrekar at det ikkje vil seia at dei ulike formene for læring ikkje har innverknad på kvarandre, men han stiller seg kritisk til Dewey som ser på demokrati som ei livsverd, og understrekar at «a reduction of education to social experience or experimental learning is not tenable» (Oelkers 2000, s. 15). Biesta argumenterer mot Oelkers og for samverke mellom demokrati og utdanning, ut frå eit deliberativt og transformatorisk perspektiv i *Good Education in an Age of Measurement* (2015). Han viser til Young (2000) og Elster (1998) når han trekkjer fram skiljet mellom ein aggregativ og ein deliberativ demokratimodell. Medan ein i den førstnemnde oppfattar demokratiet som ein konkurranse mellom private interesser og preferansar åtskilde frå verdiar, impliserer eit deliberativt demokrati ei anna forståing som ikkje handlar om å bestemme kva preferansar som har støtte i eit fleirtal, men om «[...] determining which proposals the collective agrees are supported by the best reasons» (Young 2000, s. 23). Eit deliberativt demokratisyn inneber eit skifte frå det individuelle/private til det kollektive/delte og inneber ferdigheitar som å sjå forbi egne interesser for fellesskapets beste.

Den deliberative demokratiforståinga er ikkje representert under det tverrfaglege temaet demokrati og medborgarskap i LK20. Å forstå «dilemma som ligg i å anerkjenne både retten til fleirtalet og rettane til mindretalet» (Kunnskapsdepartementet 2017, s. 14), impliserer at ein her kan ha ulike demokratisyn, men fremjar ikkje ei eksplisitt deliberativ tilnærming. Snarare tvert om då målsetjinga i sin heilskap er formulert med ei individorientert medborgarskapsrolle. Det støttar opp under ei tolking av medborgarskapsomgrepet i LK20 som eit sluttresultat kor demokratiet oppstår som konsekvens av at elevane får opplæring i temaet, og kor kunnskapar, ferdigheiter og kompetanse er forstått som individuelle i si form. I lys av dannelseslitteratur kan ein derimot forstå medborgarskap som ein del av ein livsvarig dannelsesprosess i og utanfor skulen, med klar relevans til sameksistens i eit samfunn prega av mangfald og med eit mål om å ivareta det som er best for fellesskapet (og ikkje nødvendigvis for fleirtalet) i eit demokrati.

## **Konklusjon om medborgarskap som dannelsingsomgrep**

Så korleis kan ein forstå medborgarskap, slik det er skildra i LK20, i lys av dannelsingslitteratur? Vi har i denne artikkelen vald å peika på to moglege retningar, ei individorientert forståing og ei kollektivorientert forståing. Eit grunnlag for medborgarskapsomgrepet kan ein finna i det Kant skriv om frigjeri og moralsk handling (Kant 1983; Fauskevåg 2013). Fridom i eit (skule)felleskap vert problematisk fordi ei avgrensing av fridom er også ein premiss for å kunna oppnå det. Den individorienterte forståinga Kant har, kan relaterast til medborgarskapsomgrepet slik det vert skildra i LK20, med eit føremål om at elevane forstått som framtidige medborgarar skal (ut)dannast til å bli frie gjennom å underleggja seg autoritet. Det pedagogiske paradokset problematiserer nettopp denne oppgåva, men kan òg visa til at medborgarskap ber i seg somme uttalte føresetnader, kunnskapar og ferdigheiter. Altså ei forståing av medborgarskap som utdanning om og til demokrati. På den andre sida åtvarar Biesta mot å plassera demokratiet som eit sluttresultat for utdanning (Biesta 2016). I ei kollektivorientert forståing av medborgarskapsomgrepet kan ein anerkjenna praktisering eller forsøkt praktisering av fridom og demokratisk deltaking i skulen. Ut frå ei forståing av demokrati og utdanning som relasjonelt integrert og demokrati som ei livsform gjennom kollektive erfaringar (Dewey 1966) kan medborgarskapsomgrepet visa til utdanning gjennom demokrati. Både ei individorientert og ei kollektivorientert forståing av medborgarskapet føreset i første rekkje at ein oppfattar demokrati som eit ønskjeleg og mogleg dannelsingsideal, og deretter presenterer denne tolkinga eit utfordrande spørsmål om korleis ein skal læra seg å leva saman i eit demokratisk samfunn med balanse mellom fellesskap og individualitet. Sjølv om ein sårt treng solide og breie fellesskap som haldepunkt i ei internasjonal og multikulturell verd i rask endring, er det individet, og kanskje særleg nytteverdien individet har for samfunnet, som veg tyngst i det tverrfaglege demokratiprojektet til LK20. Dersom ein underlegg seg ei smal forståing av medborgarskapsomgrepet, kan ein i ein dannelsingskontekst stå i fare for å få det Gutmann (1999, s. 292–303) skildrar som dannelsingsminimalisme. Diskurs rundt kva ideal som bør fremjast i skulen, og eit refleksivt dannelsingsomgrep er nettopp sentrale element av demokratisk medborgarskap. For at LK20 skal ha ei reell meining, må lærarane tolka og omforma læreplanverket til praksis. Kan og bør ein difor semjast om ei forståing av kva demokratisk medborgarskap eigentleg ber i seg i ein utdanningskontekst? I så fall impliserer det å ta stilling til om medborgarskap skal vera forstått som ei utvikling av individuell kompetanse til nytte for demokratiet eller som ein essensiell del av ein dannelsingsprosess bygd på erfaringar og refleksiv sameksistens i og utanfor skulen.

## Litteratur

- Arendt, H. (1994). Understanding and politics (the difficulties of understanding). I H. Arendt & J. Kohn (Eds.), *Essays in understanding 1930-1954*. Harcourt, Brace and Company.
- Banks, J. A. (2004). Introduction: Democratic citizenship education in multicultural societies. I J. A. Banks (Ed.), *Diversity and citizenship education: Global perspectives* (3–15). Jossey-Bass.
- Banks, J. A., Banks, C. A. M., Cortes, C. E., Hahn, C. L., Merryfield, M. M., Moodley, K. A., Murphy-Shigematsu, S., Osler, A., Park, C., & Parker, W. C. (2005). *Democracy and Diversity. Principles and Concepts for Educating Citizens in a Global Age Center for Multicultural Education*.
- Biesta, G. (2014). Pragmatising the curriculum: bringing knowledge back into the curriculum conversation, but via pragmatism. *The Curriculum Journal*, 25(1), 29–49  
<https://doi.org/10.1080/09585176.2013.874954>
- Biesta, G. J. J. (2015). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Routledge.
- Biesta, G. J. J. (2016). *The Beautiful Risk of Education*. Routledge.
- Bøyum, S. (2013). Gutmann: Deliberasjon som danningsideal. I I. S. Straume (red.), *Danningens filosofihistorie*. Gyldendal Akademiske Forlag.
- Carr, D. (2003). *Making Sense of Education: An introduction to the philosophy and theory of education and teaching*. Routledge Falmer.
- Carr, D. (2008). Rights, Duties and Responsibilities. I J. Arthur, I. Davies, & C. Hahn (red.), *The SAGE Handbook of Education for Citizenship and Democracy* (20–29). SAGE Publications Ltd.
- DeCesare, T. (2012). The Lippmann-Dewey «debate» Revisited: The Problem of Knowledge and The Role of Experts in Modern Democratic Theory. *Philosophical Studies in Education*, 43, 106–116.
- Dewey, J. (1958). *Experience and Nature*. Dover.
- Dewey, J. (1966). *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*. The Macmillan Company/The Free Press.
- Dewey, J. (1974). *Erfaring og Opdragelse*. Christian Ejlertsen Forlag.
- Dewey, J. (1988). Review of Walter Lippmann, Public Opinion. I L. Cremin (red.), *American Education: The Metropolitan Experience, 187–1980*. Harper and Row.
- Dewey, J. (1991). *How We Think*. Prometheus Books.
- Dewey, J. (1998a). The Child and the Curriculum. I L. A. Hickman & T. M. Alexander (red.), *The Essential Dewey. Pragmatism, Education, Democracy* (236–246). Indiana University Press. (Opphavleg utgjeven i 1902).
- Dewey, J. (1998b). Philosophy and Democracy. I L. A. Hickman & T. M. Alexander (red.), *The Essential Dewey. Pragmatism, Education, Democracy* (bd. 1, 71–78). Indiana University Press. (Opphavleg gjeven ut 1919)
- Dewey, J. (2000). Skapende demokrati – oppgaven foran oss. I S. Vaage (red.), *Learning by Dewey – barnet, skolen og den nye pædagogik*. Abstrakt Forlag. (1939)
- Dewey, J., & Bentley, A. F. (1960). *Knowing and the known* (Vol. 111). Beacon Press Boston.
- Elster, J. (1998). *Deliberative Democracy*. Cambridge University Press.
- Fauskevåg, O. (2013). Kant – fridom gjennom fornuft. I I. S. Straume (red.), *Danningens filosofihistorie* (147–159). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Gutmann, A. (1999). *Democratic Education – with a New Preface and Epilogue*. Princeton University Press.

- Gutmann, A. (2004). Unity and diversity in democratic multicultural education: Creative and destructive tensions. I J. A. Banks (Ed.), *Diversity and citizenship education: Global perspectives* (71–96). Jossey-Bass.
- Habermas, J. (1995). Citizenship and National Identity: Some Reflections on the Future of Europe. I R. Beiner (red.), *Theorizing Citizenship* (255–281). SUNY.
- Kant, I. (1784). Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? I *Berlinische Monatsschrift*, 1784.
- Kant, I. (1983). Grunnlegging av moralens metafysikk. I Eivind Storheim (red.), *Moral, politikk og historie*. Universitetsforlaget.
- Kant, I. (2005). *Kritikk av den rene fornuft*. Pax Forlag.
- Kant, I. (2007). *Kritikk av den praktiske fornuft*. Aschehoug.
- Koselleck, R. (2007). Danningens antropologiske og semantiske struktur. *Slagmark – Tidsskrift for Idéhistorie* (48).
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Kvisito, P., & Faist, T. (2007). *Citizenship. Discourse, Theory, and Transnational Prospects*. Blackwell Publishing.
- Lippmann, W. (2017). *The Phantom Public* (W. M. McClay, Ed.). Routledge.
- Løvlie, L. (2013). John Dewey. Danning til demokrati. I I. S. Straume (red.), *Danningens filosofihistorie* (252–264). Gyldendal Akademisk.
- Madsen, C., & Munch, P. (2005). Indledning til en klassiker (J. Wrang, Trans.). I K. Krogh-Jespersen, C. Madsen, & P. Munch (Eds.), *Demokrati og uddannelse* (9–23). Forlaget Klim. (The Collected Works of John Dewey: Middle Works, Volume 9)
- OECD. (2001). The Wellbeing of Nations: The Role of Human and Social Capital.
- Oelkers, J. (2000). Democracy and Education: About the Future of a Problem. *Studies in Philosophy and Education*, 19(1), 3–19.
- Oettingen, A. v. (2001). *Det pædagogiske paradoks: Et grundstudie i almen pædagogik*. Klim.
- Parker, W. C. (2003). *Teaching democracy: Unity and diversity in public life*. Teachers College Press.
- Rorty, R. (1991). *Solidarity or Objectivity. In Objectivity, Relativism, and Truth*. Cambridge University Press.
- Solhaug, T. (2008). Kritiske blikk på skolens opplæring til demokrati. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 92(4), 255–261.
- Straume, I. S. (2013). Danningens filosofihistorie: En innføring. I I. S. Straume (red.), *Danningens filosofihistorie* (15–46). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Stray, J. H. (2009). *Demokratisk medborgerskap i norsk skole? En kritisk analyse* [Universitetet i Oslo]. Oslo.
- Sundsdal, E. (2013). Richard Rorty: Med håp om en bedre fremtid. I I. S. Straume (red.), *Danningens filosofihistorie*. Gyldendal Akademiske Forlag.
- UNESCO. (1996). *Learning: the treasure within: report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twentyfirst Century*. UNESCO Publishing.
- UNESCO. (2005). *Towards knowledge societies*. UNESCO Publishing.
- Young, I. M. (2000). *Inclusion and Democracy*. Oxford University Press.
- Aase, L. (2005). Skolefagenes ulike formål – danning og nytte. I K. Børhaug, A.-B. Fenner, & L. Aase (red.), *Fagenes begrunnelser: Skolens fag og arbeidsmåter i danningperspektiv* (15–28). Fagbokforlaget.