

# Hvordan kan evne til refleksjon og dømmekraft utvikles gjennom dialogisk undervisning?

*Janicke Heldal Stray & Emil Sætra*

HOW ARE THE CAPACITIES OF REFLECTION AND JUDGEMENT DEVELOPED THROUGH DIALOGIC INSTRUCTION? The purpose of this article is to discuss how the capacities of reflection and judgement are developed through dialogic instruction. We begin this study with discussing the concepts of critical reflection and political judgement. Then, building on relevant literature and contributions by Mezirow, Arendt, Englund, Pappas and others, we explore approaches to democracy and citizenship. Based on this, we argue that the teacher plays an important role in facilitating constructive dialogues that contribute to the development of students' ability for reflection and judgement.

Keywords: Education, democracy, citizenship, critical reflection, political judgement.

## Ingress

I pluralistiske samfunn er skolen og klasserommet en betydningsfull offentlig, meningsskapende og meningsbærende arena. Fra et demokratiteoretisk perspektiv er det sentralt for elevenes demokratilæring at de kan diskutere og praktisere demokratiske øvelser gjennom dialog og handling. Med bakgrunn i den utviklingen mange samfunn opplever i dag, er dette kanskje viktigere enn noen gang. Elevene kommer til skolen ikke bare med ulik økonomisk og kulturell kapital, men også med ulik religiøs bakgrunn, ulike språk og ulike erfaringer. Dessuten er skolen, sammenlignet med tidligere, i økende grad individualisert.

---

*Janicke Heldal Stray* er førsteamanuensis i pedagogikk ved lektorprogrammet Det teologiske Menighetsfakultetet, Oslo, Norge. E-post: janicke.h.stray@mf.no  
*Emil Sætra* er Ph.d-stipendiat i samfunnsfagdidaktikk ved lektorprogrammet Det teologiske Menighetsfakultetet, Oslo, Norge. E-post: emil.satra@mf.no

Dette har også konsekvenser for skolen som fellesskapsarena. Utvikling av dialogiske kapasiteter, her forstått som evne til å lytte til andres perspektiver, kritisk evaluere andres utsagn og synspunkter, og å kommunisere, verbalisere og artikulere egne standpunkter, blir fremhevet i fagplaner, læreplaner og kunnskapspolitiske dokumenter. I denne artikkelen diskuterer vi hvordan elevene kan utvikle evne til kritisk refleksjon og dømmekraft. Disse begrepene belyser vi ved bruk av to filosofiske tilnærminger og knytter disse til dialogisk undervisning. Videre argumenterer vi for at rollen læreren spiller i dialogen er avgjørende for å utvikle disse kapasitetene.

## Innledning

Samfunnsutviklingen i vår tid preges av globalisering og pluralisme, og mange bekymrer seg for økende avstand mellom ulike samfunnsgrupper. I møte med disse utfordringene spiller skolen en avgjørende rolle som demokratiforbereidende og demokratipraktiserende arena (Dewey 1966; Ananiadou & Claro 2009; DeSeCo 2005). I skolen skal elevene tilegne seg kunnskap, verdier og holdninger som gjør at de kan leve som demokratiske medborgere. Elevene skal lære respekt for forskjellighet, samhandling, kommunikasjon og ikke-voldelige løsninger på små og store utfordringer, og de skal bli kritiske tenkere. I den norske skolen blir evnen til å tenke kritisk og ta egne beslutninger fremhevet i formålsparagrafen og formålene ved flere av fagene.

Globalisering og pluralisme kan gjøre det vanskeligere for borgerne å orientere seg og finne faste holdepunkter i samfunnet. Dette medfører at demokratisk kompetanse enda mer enn tidligere fordrer kapasiteter som *kritisk refleksjon* og *politisk dømmekraft*. Samtidig er dette begreper som kan være vanskelig å få tak på og tematisere på tilfredsstillende måter, både i teori og praksis. Diskusjonen om hvordan elevene utvikler kritisk refleksjon og kritisk dømmekraft i praksis er både en pedagogisk og filosofisk utfordring. Som Ljunggren (2010 s 20) påpeker, er tenkningens plass i utdannelsesprosesser et aspekt som muligens er underkommunisert eller ikke riktig fanges opp av kommunikative teorier. En utbredt kritikk av hegemoniske teorier, slik som Habermas' deliberasjonsteori, er dessuten at tilnærmingen til tenkning er overdrevent rasjonalistisk (Pappas 2012).

Et formål med artikkelen er derfor å diskutere begrepene og belyse hva de kan være. For å si noe om kritisk refleksjon henter vi inspirasjon fra transformativ læringsteori (Mezirow 1990; 1991). I det følgende starter vi derfor med å gi en kort presentasjon av transformativ læringsteori generelt og måten begrepet kritisk refleksjon blir

forstått innenfor denne teoriretningen spesielt. Jack Mezirow gir oss gode begreper om tenkning og refleksjon. Et tydelig begrep om hva refleksjon er for noe er viktig kanskje særlig fordi begreper som kritisk tenkning og kritisk refleksjon er mye brukt (ofte som honnørord), uten at meningsinnholdet blir tilstrekkelig klargjort. Mezirows teori er imidlertid svakere når det gjelder hvordan vi i tanke og tale forholder oss til andre. For å belyse dette aspektet tar vi derfor utgangspunkt i Hannah Arendts (1982; 1996) politiske filosofi, og hennes begrep om *politisk dømmekraft*. Begrepet om dømmekraft er av betydning også fordi refleksjon skal lede frem mot og bidra til utvikling av en evne til å ta stilling. Til slutt diskuterer vi pedagogiske betingelser for hvordan disse kapasitetene kan realiseres gjennom dialogisk undervisning, med Jürgen Habermas' deliberasjonsteori som referansepunkt. Her legger vi særlig vekt på lærerens betydning.

## Transformativ læringsteori

Transformativ læringsteori er lite brukt i Skandinavia<sup>1</sup>. En årsak til dette kan være at teoriens opphavsmann, Jack Mezirow, var særlig opptatt av adult learning (Mezirow 1991), det som litt misvisende blir oversatt til voksenopplæring på norsk. Mezirow utviklet riktignok teorien med utgangspunkt i en studie av kvinner som tok utdanning i voksen alder, men teorien har vist seg å være relevant for studier også av læring hos unge voksne (f.eks. elever i videregående skole) og studenter som tar høyere utdanning (Taylor 2007). I tillegg er teorien relevant med tanke på den oppmerksomhet begrepet *livslang læring* har fått både på nasjonalt og internasjonalt nivå (se f.eks. Brownhill 2002; Field 2006). En forskningsoversikt (Taylor 2007) viser at kritisk tenkning og refleksjon har blitt et av hovedområdene for empiriske forskningsprosjekter som bygger på transformativ læringsteori, særlig knyttet til læreres profesjonsutøvelse og -forståelse.

Utgangspunktet for transformativ læringsteori er konstruktivistisk; individet sosialiseres inn i kulturelt bestemte perspektiver, som gjør at han eller hun internaliserer symbolske modeller som danner grunnlag for hvordan han eller hun forstår, skaper mening og handler i verden. Mening skapes gjennom fortolkning som filtreres gjennom de sosialiserte kulturelle perspektivene vi bærer med oss, det Mezirow kaller *fortolkningsvaner* (Mezirow 1991, s 4). Fortolkningsvanene er etablerte strukturer som fungerer som linser vi ser verden gjennom. Å skape mening handler ifølge Mezirow (1990) om å gjøre en erfaring forståelig. Vi gjør en fortolkning av noe som skjer eller har skjedd i lys av de tidligere erfaringene vi har. Kritisk refleksjon involverer en

vurdering av de antagelsene vi legger til grunn når vi skaper mening og danner forestillinger om verden. Læring forstås som en prosess der det gjøres en ny eller omarbeidet fortolkning av en erfaring, som styrer påfølgende forståelse, verdsettelse og handling (Mezirow 1990, s 1).

Hvordan erfaringer gjøres forståelige er sterkt knyttet til det vi over kalte forventningsvaner, forstått som individets samlede antagelser om verden. Disse antagelsene styrer måten vi skaper mening av erfaringer på (Mezirow 1990, s 1). Når vi reflekterer kritisk, “snakker” vi med disse forventningsvanene. I en læringssituasjon legges nye erfaringer inn i allerede etablerte meningsstrukturer, det vi også kan forstå som referanserammer for fortolkning. Meningsstrukturer har to dimensjoner: meningsperspektiver og meningsskjemaer. Meningsperspektiver er kulturelt assimilerte forventningsvaner, synet på verden, personlige paradigmer og persepsjonelle og kognitive regelsystemer. Som oftest er meningsperspektiver førrasjonelle og uartikulerte antagelser som kan resultere i feilaktige eller destruktive syn på virkeligheten, som for eksempel stereotypier og fordømmer (Mezirow 1991, s 62). Meningsskjemaer er konkrete manifestasjoner av våre vanemessige orienteringer og forventninger. Sammen er disse avgjørende for våre handlinger (Mezirow 1991, s 44).

Når vi tenker over det vi har lært, aktiveres våre etablerte meningsperspektiver (Mezirow 1990, s 2), inkludert forventninger som styrer “if-then, cause-effect, and category relationships as well as event sequences”. Meningsperspektiver dreier seg med andre ord om vanemessige, implisitte, ofte ubevisste regler for fortolkning, og består av “høyere-orden-skjemaer, teorier, proposisjoner, oppfatninger, prototyper, målorienteringer, vurderinger og det lingvister kaller for ‘nettverk av argumenter’” (Mezirow 1990, s 2, vår oversettelse). Meningsperspektiver danner på denne måten en struktur av antagelser, som virker styrende på hvordan nye erfaringer blir assimilert og transformert av tidligere erfaringer gjennom fortolkningsprosessen. Forventningsvanene rettes mot objekter eller hendelser, med formål om å gjøre fortolkning (Mezirow 1990, s 2).

Mezirow skiller videre mellom to hovedområder eller kategorier for læring. Disse bygger på Habermas’ kommunikative teori og skillet mellom hvordan vi forstår noe, det han kaller kommunikativ læring, og hvordan vi gjør noe, det han kaller instrumentell læring. Det meste som læres inneholder komponenter fra begge kategoriene. Læring som er transformativ kjennetegnes av at meningsskjemaer endres gjennom kritisk refleksjon over tatt for gitte antagelser om en selv og andre (Mezirow 1991).

Mezirows læringsteori har tre hovedperspektiver. Det første perspektivet omhandler betydningen av etablerte meningsstrukturer

for ny læring, det andre perspektivet betydningen kritisk refleksjon har for meningsendring, og det tredje perspektivet verifikasjon av overbevisning gjennom rasjonell diskurs (Gravett 2001, s 25). Kritisk refleksjon forutsetter at meningsperspektiver settes på spill, gjennom en bevisstgjørelse omkring egne antagelser. Dette innebærer å utfordre egne vanemessige mønstre av forventinger, og de meningsperspektivene vi har etablert gjennom møter med verden, andre og oss selv (Mezirow 1990, s 12). Det å stille spørsmål ved lenge tatt for gitte meningsperspektiver, kan medføre endringer i forestillinger og verdier som står sentralt for hvordan vi forstår oss selv, verden og vårt forhold til den. Transformasjon involverer med andre ord også følelsene våre; det er en prosess med kognitive, affektive og atferdsmessige dimensjoner (Mezirow 1990, s 12). En sentral forutsetning for transformasjon er kommunikasjon og validering av påstander og ytringer gjennom dialoger og samtaler. Gjennom samtaler validerer vi andres utsagn ved å vurdere den empiriske dekkningen for utsagnet og konsensus. I denne prosessen vurderer vi begrunnelser og rettferdiggjøring av egne eller andres menings skjema rasjonelt (Mezirow, 1991).

Transformasjon av meningsperspektiver kan skje gjennom refleksjoner omkring avvik fra det vi oppfatter som en regel eller normalen. Mezirow (1990, s 13) gir et eksempel på en husmor (housewife) som drar på sekretærskole og til sin store overraskelse oppdager at de andre kvinnene ikke haster hjem for å lage middag til mannen, slik hun selv gjør. Kvinnen i eksempelet kan gjennom kritisk refleksjon omkring sine nye erfaringer endres, og komme til å stille spørsmål ved sin tidligere identitet som betinget av tidligere antatte kjønnsstereotyper. Av større betydning i undervisningssammenheng – og mer forutsigbart – kan transformasjon forekomme gjennom eksternt påførte “fordreie dilemmaer”. Slike dilemmaer kan fremkalles gjennom en rekke ulike redskaper, enten det er en “øyeåpnende diskusjon, en bok, et dikt, et maleri eller ens forsøk på å forstå en annen kultur som utfordrer ens egne antagelser” (Mezirow 1990, s 13-14, vår oversettelse).

Ifølge Mezirow involverer læring fem kontekster som interagerer: et meningsperspektiv, den kommunikative prosessen, et handlingsforløp (det han kaller line of action), et selvbegrep og den eksterne (situerte) situasjonen. Denne kommunikative prosessen er særdeles viktig for kritisk refleksjon. Noe av det viktigste i transformativ læring er å forstå hva andre kommuniserer om verdier, idealer, følelser, moralske avgjørelser og begreper som frihet, kjærlighet, arbeid, samfunn og demokrati (Mezirow 1990).

Transformasjon av meningsperspektiver dreier seg om en bevisstgjørelse omkring hvordan og hvorfor våre antagelser begrenser hvordan vi ser, forstår og føler om verden og betingelsene for at disse

antagelsene kan bli mer inklusive, innsiktsfulle, gjennomtrengende og integrative perspektiver (Mezirow 1990, s 14). I et demokrati-perspektiv setter en slik transformativ læringsprosess oss i stand til å fortolke våre erfaringer på kvalitativt bedre måter, blant annet fordi stereotypier, antidemokratiske holdninger, nedlatenhet mot andre og mangel på respekt for annerledeshet og mennesker som ser og oppfører seg på en annen måte enn en selv er en trussel mot demokratiet både som politisk styreform og livsform.

En vanlig kritikk av Mezirow er et han er for kognitivt orientert. Illeris (2013) peker på at, i tillegg til svak vektlegging av samspillsituasjoner og det sosiale aspektet, er det en svakhet at Mezirows teori ikke inkluderer den samfunnsmessige situeringen av læring (Illeris 2013, s 62). For å møte denne kritikken knytter Illeris transformativ læring til identitetsbegrepet og mener at vi kan forstå transformativ læring som den læringen “som omfatter all læring som innebærer endringer i den lærendes identitet” (Illeris 2013, s 67, vår oversettelse). På denne måten knyttes teorien til både det individuelle og det samfunnsmessige, og relasjonen mellom disse. Illeris skiller mellom progressive, regressive, gjenopprettende og kollektive transformasjoner, med den progressive som den som vanligvis etterstrebes når vi snakker om kritisk refleksjon. I det videre er det den progressive transformasjonen vi konsentrerer oss om.

Dette aspektet ved demokratilæring – det at vi tenker og taler med andre – er naturlig nok helt essensielt når vi skal diskutere hvordan kapasiteter som kritisk refleksjon og politisk dømmekraft kan utvikles gjennom dialog. For å belyse denne dimensjonen av demokratilæringen bedre tar vi derfor utgangspunkt i et perspektiv som har det sosiale og offentlige som omdreiningspunkt, og knytter således diskusjonen mer eksplisitt opp til det demokratiske gjennom en diskusjon av Hannah Arendts begrep om politisk dømmekraft.

## Politisk dømmekraft

For en demokratisk medborger er refleksjon over egne meninger og handlinger avgjørende. Likevel er det ikke fullt ut tilstrekkelig. Demokratiet som livsform og politisk styreform fordrer også medborgere med politisk dømmekraft. For å belyse dette begrepet tar vi utgangspunkt i Arendts politiske filosofi.

Arendts siste skrevne verk, *The Life of the Mind*, skulle ha inneholdt tre deler. De to første delene, om “thinking” og “willing”, skrev hun ferdig. På den siste delen, om dømmekraften, kom hun imidlertid aldri lengre enn til epigrafen. Derfor må en vende seg til andre deler

av Arendts forfatterskap for å få en forståelse av hva hun “ville” med sitt begrep om dømmekraft (Smith 2001, s 67). Som Beiner (1982) påpeker, er det visse spenninger mellom det som litt skjematisk kan kalles Arendts “tidlige” og “sene” formuleringer om dømmekraften. Vår tilnærming må derfor være av praktisk art; vi anvender og vektlegger de konseptene som er nyttige og relevante for vårt formål. Det bør også nevnes at Arendt selv ikke mente dømmekraft kunne læres bort, bare utøves. Vi er imidlertid enig med Smith (2001, s 68-69) som skriver at selv om dømmekraft ikke kan *læres bort* i instrumentell forstand, kan den *kultiveres* gjennom “practice as preparation” (øving som forberedelse).

Arendt (1982) fremhever forestillingsevnenes kraft som særlig betydningsfull for dømmekraften. Det er ved hjelp av *forestillings-evnen* en kan sette seg selv i andres sted. Det er den som gjør det mulig ”to make present what is absent” (Arendt 1982, s 65), og som hjelper oss med å sette ting på “riktig avstand” og “bygger bro mellom oss og de andre” (Biesta 2014, s 142). Arendt kaller det for et *besøk*, når vi ved hjelp av forestillingsevnen forsøker å se ting med egne øyne fra en posisjon som ikke er vår egen (Biesta 2014, s 143). Slik skapes en form for *forstørret mentalitet*, et begrep som ligger nært hjertet av Arendts begrep om dømmekraften, samt en transformativ perspektivforskyvning som er sentral for kritisk refleksjon ifølge Mezirows teori. Forstørret mentalitet kan oppnås når mennesker, i sin fulle egenart og mangfold, deler sine perspektiver på en felles verden med hverandre (Smith, 2001, s 69). For Arendt er mangfold den avgjørende betingelsen for frihet og politisk eksistens. Med Biestas (2014, s 139) ord: “Vi trenger en offentlig sfære med en bestemt kvalitet, for betingelsen for at frihet skal finne sted, er *mangfold*”. Det er delingen av perspektiver som setter mennesker i stand til å nå en rikere forståelse enn hva et individ kunne gjort på egenhånd (Smith 2001, s 69). Gjennom å belyse en sak fra ulike vinkler, hvor ulike individer bringer inn sine perspektiver, kan det nås rikere forståelse – vi kan nærme oss et *representativt standpunkt* (Smith 2001, s 69-70). Dette symboliserer et viktig skille mellom “god” og “dårlig” tenkning, samtidig som det utfordrer etablerte meningsskjemaer og forestillingsvaner. Det at vi bygger bro mellom oss selv og andre i streben etter en rikere forståelse, vil på denne måten også bidra til en utvidet forståelse av selvet i relasjon til den eller de andre. Ljunggren (2010, s 20) knytter Arendts intersubjektive begrep om tenkning til selvforståelse og hevder at vi gjennom forestillingsevnen kan frembringe en *agonistisk anerkjennelse* av selvet, “a recognition that necessitates withdrawnness of a certain kind called ‘thinking’ and where the agonistic aspect in that

thinking means a provocation with the world that always is a response to our own appearance and self-understanding as well”.

Det å utøve dømmekraft stiller et krav om at vi forsøker å forstå også det vi ikke deler eller liker. Uenighet setter oss ikke fri fra ansvaret om å forstå det vi avviser, snarere høyner det ansvaret (Beiner 1982, s 100). Her synliggjøres hvordan begrepet om dømmekraft ligger tett på kjernen av Arendts tenkning om politisk eksistens, gjennom den rollen den spiller i å forbinde individer til deres felles verden. For Arendt er virkelig politiske virksomheter, som å tenke og å tale, virksomheter som ikke kan utføres uten andres nærvær, en offentlig sfære, et rom konstituert av “de mange” (Arendt 1996, s 69). Slik fremgår det at dømmekraft, selv om den er en mental aktivitet, alltid beskjefter seg med handling i en felles verden. Det er den som hjelper oss med å skille rett fra galt, det vakre fra det stygge, gjennom en felles utveksling av synspunkter, hvor vi uttrykker og avdekker “oss selv” (Smith 2001, s 71-72). Arendt uttrykker dette slik: “Så snart vi begynner å snakke om ting som har sine erfaringssteder i det private og det intime, henter vi dem ut i et område hvor de får en virkelighet som de aldri før har oppnådd, samme hvor intenst de måtte ha berørt oss. Nærværet av andre som ser det vi ser og hører det vi hører, forsikrer oss om vår egen og verdens realitet” (Arendt 1996, s 63). Vår opplevelse av virkelighet blir således “avhengig av tilsynekomster og følgelig av at det finnes et offentlig rom der ting trer frem (...)” (Arendt 1996, s 64).

Mening skapes i dette perspektivet sammen med andre, og i den offentlige samtalen kan ulike perspektiver brytes mot hverandre, belyses og diskuteres. På denne måten utvikles også dømmekraften. Dømmekraften som en politisk evne dreier seg om en *transformasjon*, der en beveger seg bort fra et idiosynkratisk og egennyttig perspektiv til en innstilling som forsøker å ta innover seg et mangfold av perspektiver (Smith 2001, s 72). Det å kunne frigjøre seg fra direkte engasjement, er betingelsen *sin qua non* (uten hvilket ikke) dømmekraften kan virke (Arendt 1982, s 55). Arendt (1982, s 55) illustrerer betydningen av dette ved å sitere Kant: “It indicates a man of enlarged thought if he disregards the subjective private conditions of his own judgement, by which so many is confined, and reflects upon it from a general standpoint (which he can only determine by placing himself at the standpoint of others)”. Kultivering av dømmekraften kan derfor kanskje også anses som en prosess der vaner for tenkning og handling transformeres fra det egosentriske og egennyttige i retning av det sosiale og større perspektivrikdom.

Forutsetningen for at mangfold av alternativer skal komme til uttrykk er at vi avdekker våre synspunkter, slik at de kan testes og bygges videre på. Det finnes ikke noen annen gyldig måte å teste og



utvikle synspunkter på enn gjennom offentlig diskusjon. Derav fremhever Arendt også offentlig diskusjon som selve essensen av politisk virksomhet (Arendt 1996 s 63-71). En viktig betingelse for utvikling av dømmekraft er derfor *publisitet*. Dette er et av nøkkelbegrepene i Kants politiske tenkning (Arendt 1982, s 18). Hos han dreide begrepet seg i hovedsak om retten til tanke- og ytringsfrihet. Disse frihetene var ifølge Kant uløselig sammenknyttet. Vi er avhengige av det sosiale samspillet med andre for å kunne utvikle kritiske standarder på egen tenkning. Det betyr med andre ord at vi ikke kan teste gyldigheten av våre egne tanker uten å være i kontakt med andres (Arendt 1982, s 41-42); “selskap er uunnværlig for tenkeren” (Kant sitert i Arendt 1982, s 10, vår oversettelse). I tråd med og inspirert av Kant bruker Arendt begrepet publisitet for å beskrive prosessen hvor vi gjennom “utprøving som følge av kontakt med andre menneskers tenkning” beveger oss i retning av et representativt standpunkt (Arendt 1982, s 41-42; Biesta 2014, s 141). Transformasjon av egne fortolkningsvaner, forventningsvaner og meningsperspektiver avhenger med andre ord av fullt og fritt samspill med andre, og med deres fortolkningsvaner, forventningsvaner og meningsperspektiver. Tale og handling er “de aktivitetene hvor menneskets unike karakter kommer til uttrykk. Ved å tale og handle adskiller menneskene seg aktivt fra hverandre, i stedet for bare å være ulike; det er gjennom disse aktivitetene selve det å være menneske åpenbarer seg” (Arendt 1996, s 177).

Det at politisk dømmekraft er sosialt forankret og krever andres nærvær, betyr imidlertid ikke at den ikke i en viss forstand kan utøves på egenhånd. Ved hjelp av forestillingsevnen kan vi ha en samtale med oss selv hvor andre er nærværende i tenkningen vår. Vi bruker med andre ord forestillingsevnen til å påkalle andres nærvær, med formål om å sette ting på riktig avstand og bygge bro mellom oss og de andre. Slik kan en nå en forstørret mentalitet også på egenhånd, hvor en ved hjelp av besøket beveger oss i retning av et representativt standpunkt. Vi sammenligner våre egne bedømmelser med andres mulige heller enn faktiske bedømmelser (Arendt 1982, s 42-43). Tankene fungerer som et “forestilt fellesskap med andre” (Smith 2001, s 84, vår oversettelse).

Som Smith (2001) påpeker, kan det nok imidlertid være vanskelig for unge mennesker å virkeliggjøre deres politiske dømmekraft på denne måten, og at de derfor i mange tilfeller er avhengige av et faktisk fellesskap med andre for å undersøke og teste sin egen tenkning. For å bli en politisk selvstendig person kreves det derfor gjensidige forstyrrelser hvor individer avslører seg selv i tanke og tale (Ljunggren 2010, s 21). Unge mennesker, som kanskje har mindre erfaring med å forholde seg til ulike synspunkter på verden, er i så måte antageligvis mer avhengig av de konkrete andre (Smith 2001, s 84). Det å

utøve politisk dømmekraft kan således føres inn i en Vygotskijansk utviklingstankegang, der læringen forekommer to ganger (Vygotskij 1978). Vi lærer først i sosialt samspill med andre, dernest på det individuelle plan – den politiske dømmekraften *internaliseres*, og bidrar til *intelligente vaner og kapasiteter* hos individet. Det er med andre ord snakk om en form for *transformativ læring*. Som Arendt (1982, s 42) skriver, er det nettopp ved å anvende kritiske standarder på ens egen tenkning at en lærer kunsten å tenke kritisk. Konklusjonen er at en for å kunne tenke selv først må kunne tenke sammen med andre. Dette gir noen føringer for hvilke betingelser som må være tilstede for å utvikle refleksjon og dømmekraft i skolen.

## Pedagogiske betingelser for å oppøve refleksjon og dømmekraft i skolen

I det foregående har vi diskutert hva kritisk refleksjon og politisk dømmekraft innebærer. I det følgende diskuterer vi pedagogiske betingelser for at disse kapasitetene kan oppøves gjennom dialogisk undervisning. Vi tar utgangspunkt i deliberasjonsteorien til Habermas (Habermas 1999), og mer spesifikt fem pedagogiske komponenter Tomas Englund (2004; 2006; 2016) har utarbeidet med utgangspunkt i denne. Dette er et godt startpunkt både fordi Habermas har vært en sentral inspirasjonskilde for demokratipedagogikken i senere år, og fordi Englunds komponenter gir et håndfast og relevant referansepunkt å basere en videre diskusjon av oppøving av refleksjon og dømmekraft gjennom dialogisk undervisning på. I den forbindelse bør det også bemerkes at Habermas ikke bare har vært en sentral inspirasjonskilde innenfor demokratipedagogikken, men også er en relevant teoretiker for å diskutere både kritisk refleksjon og politisk dømmekraft. Som Mezirow har bemerket, understøttes refleksjon av diskurs, forstått som en konsentrert, fordomsfri og målrettet utveksling av synspunkter (Illeris 2014, s 7). Vi begynner derfor med å redegjøre for de fem komponentene, før vi diskuterer pedagogiske betingelser for utvikling av kritisk refleksjon og politisk dømmekraft i lys av disse. Til slutt vil vi konsentrere oss om hvordan læreren kan bidra til utviklingen av slike kapasiteter hos elevene.

Englund hevder at fem komponenter bør være til stede i undervisningen for at elevene skal kunne utvikle det han kaller *deliberative holdninger*. For det første må ulike syn stilles opp mot hverandre og ulike argumenter gis plass. For det andre må det utvises toleranse og respekt for den konkrete andre. Elevene må lære seg å lytte til den andres argument. For det tredje må det stilles spørsmål ved tradisjonelle

– tatt for gitte – oppfatninger. For det fjerde må det være et innslag av kollektiv viljebindelse, der man strever etter å bli enige, eller i det minste kommer frem til midlertidige enigheter. For det femte må det bli gitt rom for argumenterende samtaler med mål om å løse ulike problemer, også uten lærerens nærvær (Englund 2004, s 257).

Englund (2006, s 513) anser et mangfold av perspektiver og respekt og toleranse for den konkrete andre som avgjørende forutsetninger for det han kaller en *diskursiv situasjon*; “a discursive situation exists when there is a situated common frame of reference and where the fundamental conditions for understanding and respect are at hand, or can at least be developed in due course”. Bedømmelser av hvorvidt disse forutsetningene er tilstede i klasserommet må gjøres på bakgrunn av læreres intuisjon og kjennskap til elevene. Det er et spørsmål som må løses på bakgrunn av lærerens dømmekraft, “a matter of *phronesis*” (Englund 2006, s 513). Betydningen av slike diskursive situasjoner for demokrati- og medborgerskapsundervisning kan underbygges empirisk. Diana Hess (2009, s 108) hevder at selv om noen elever blomstrer under opphetede diskusjoner, foretrekker de aller fleste at diskusjonen foregår i en respektfull tone. Hun hevder også at det er et kausalt forhold mellom diskusjon og politisk toleranse, forstått som det å tåle uenighet på en slik måte at man er villig til å tilkjenne viktige rettigheter (som f.eks. ytringsfrihet) også til de en er helt uenig med og forskjellig fra (Hess 2009, s 16). Fra et demokratiperspektiv understreker dette betydningen av at ulike syn stilles opp mot hverandre og at ulike argumenter gis plass. En stor internasjonal studie (Torney-Purta, Lehmann, Oswald & Schulz 2001, s 155) viser dessuten en klar sammenheng mellom opplevelsen av et åpent klasseromsklima og politisk kunnskap og engasjement. Englund (2016, s 64) fremhever i tråd med dette det å gjøre rom for læringsaktiviteter som vektlegger deliberativ kommunikasjon som en måte å virkeliggjøre en demokratisk form for utdanning. Forekomsten av diskursive situasjoner og læringsaktiviteter som vektlegger deliberativ kommunikasjon for øvrig kan således forstås som avgjørende også for utvikling av refleksjon og dømmekraft. Som vi viste til også i delen om politisk dømmekraft, er det behov for en offentlig sfære med en bestemt kvalitet – mangfold. For at denne kvaliteten skal komme til uttrykk – og fortsette å eksistere – må det skapes både diskursive situasjoner og gjensidig respekt og toleranse i klasserommet.

Habermas’ deliberasjonsteori har fra ulikt hold blitt kritisert på flere punkter. Dette gjelder blant annet den forrang den gir argumentasjon som politisk kommunikasjon. En konstruktiv kritiker av deliberativt demokrati er Iris Marion Young (2000). Hun påpeker at hvis argumentasjon – forstått som velordnede resonnementer fra

premiss til konklusjon – får primat som politisk kommunikasjonsform, kan dette virke ekskluderende. En grunn til dette er at ikke alle menneskelige anskuelser eller erfaringer lar seg fremstille på en slik måte. Dernest er det også slik at forventninger om at argumentasjon skal være artikulert på en slik måte gjerne passer bedre overens med talekulturen til bestemte grupper og deltagere, typisk grupper som i utgangspunktet er privilegerte. Slik kan disse normene virke forsterkende på strukturelle sosiale ulikheter. Til sist er det også slik at normer om objektivitet og kjølighet impliserer en motsetning mellom følelser og fornuft. Det innebærer en feilaktig assosiasjon av objektivitet med ro og fravær av følelsesmessige uttrykk (Young 2000, s 36-40). Vi trenger derfor et mer inkluderende begrep om politisk kommunikasjon enn det som finnes hos Habermas. Dette poenget er betydningsfullt særlig når vi tenker på hvordan klasserommet skal kunne fungere som en offentlig sfære som fordrer inkluderende kommunikasjon mellom elever (med ulik bakgrunn) og elever og lærer. Vi foreslår derfor at vi i stedet for å snakke om deliberativt demokrati, som hos Habermas, kan ta utgangspunkt i det Dewey-fortolkeren Gregory F. Pappas (2012) kaller *demokrati som erfaring*.

Før vi går inn på hva som menes med demokrati som erfaring, vil vi også nevne en annen kritikk av deliberasjonsteorien. Dette gjelder teoriens vektlegging av kollektiv viljebindelse. Englund (2016, s 66) påpeker i en pedagogisk rettet diskusjon om denne kritikken at konsensus ikke er å anse som det eneste akseptable utfallet. Også klarhet i hva en er uenige i kan anses som et godt resultat. Et annet sted (Englund 2016, s 68) skriver han også at en gjensidig forståelse for ulike synspunkter kan forstås som et godt utfall. Dette mener vi er fornuftige tilpasninger av deliberasjonsteorier. Vi mener likevel at en Dewey-inspirert forståelse av demokrati som erfaring kan muliggjøre en rikere tematisering av samtalen og dens formål. Særlig er Deweys begrep om *fullendte erfaringer* nyttig. En fullendt erfaring kan være ulike ting. For eksempel kan det dreie seg om å utføre et godt stykke arbeid, løse et problem, spille et slag sjakk (Brinkmann 2006, s 164), eller, i vårt tilfelle, føre en dialog. Det er her ikke snakk om et opphør av aktiviteten, men en fullendelse av den, hvor erfaringen fremstår som en helhet og persepsjonen foregår for sin egen skyld. Først slik kan menneskets psykologiske muligheter realiseres fullt ut (Brinkmann 2006, s 164). Rettet mot vårt formål, kan vi mer presist forstå fullendte erfaringer som samtaler hvor fellesskapet virker konstruktivt sammen i fullt mangfold, belyser en sak fra ulike synsvinkler, og at deltagerne i kraft av dette beveger seg i retning av en forstørret mentalitet, fra meninger til en større grad av innsikt. Den gode samtalen blir således både mål og middel for pedagogikken, på samme måte

som kvalitetsfylt demokratisk dialog for Dewey er mål og middel i demokratiet (Pappas 2012, s 59). Dewey forstår som nevnt en slik form for kommunikasjon, der en utveksler og anvender hverandres erfaringer som demokratisk, ettersom deltagerne på denne måten lærer å gjøre konstruktiv bruk av hverandres erfaringer (Dale 2001, s 243). Deweys perspektiv har således, i likhet med Habermas, prosedurale trekk – det gir ansatser til prosedyrer for hvordan å tenke og tale sammen. Samtidig ser vi at samtalens *kvalitet* vektlegges, snarere enn et pre-definert mål, slik som konsensus (Pappas 2012, s 59).

Begrepene om refleksjon og dømmekraft kan knyttes til deliberasjonsteoriens vektlegging av kollektiv viljebindelse og midlertidige enigheter (Englund 2006) i den forstand at vi, når vi tenker og resonnerer, befinner oss i antatt kommunikasjon med andre som vi må komme til enighet med, og hvorfra potensielle enigheter i bedømmelser henter sin validitet (Arendt i Ljunggren 2010, s 30).

En videre grunn til å trekke frem erfaringsbegrepet er imidlertid at det gir rom for en mindre formalistisk forståelse av relasjoner, interaksjon og vaner for tenkning enn hos Habermas, ved å legge større vekt på det vi, i Pappas formulering (2012, s 64), kan kalle “the proper imaginative and emotional capacities that are needed to have more people taking seriously (...) the standpoints, reasons and beliefs of others”. Hovedpoenget her er at erfaringsbegrepet muliggjør et utvidet bilde av hva som foregår når mennesker tenker og taler sammen. Tilnærmingen med vektlegging av *demokrati som erfaring* og *fullendte erfaringer* kan således bidra til en forståelse av dialog som gir et utvidet og mer inkluderende bilde av politisk kommunikasjon, hvor kapasiteter som refleksjon, forestillingsevne og dømmekraft får ny kraft og betydning.

Erfaringsbegrepet er nyttig også for å tematisere selve interaksjonen i klasserommet. Hos Dewey (1966) har erfaringen en aktiv og en passiv komponent. Vi prøver ut noe (trying) og vi gjennomgår konsekvensene av handlingen (undergoing). I dialogisk undervisning vil læreren øve stor innflytelse på kvaliteten i elevens erfaring, og således være en viktig pedagogisk betingelse for oppøvelse av elevenes evne til refleksjon og dømmekraft. Når en elev prøver ut en erfaring eller et standpunkt (trying), vil det eleven gjennomgår (undergoing) ofte være en respons fra læreren. Kvaliteten i elevens erfaring vil således i stor grad bestemmes av lærerens respons. Dette er av betydning på minst to måter. For det første vil sannsynligheten for at eleven gjen tar atferden – fortsetter å prøve ut – avhenge av hvilke konsekvenser handlingen får. Opplevs disse som positive, vil eleven sannsynligvis ønske å gjenta atferden. Det er med andre ord av betydning at læreren responderer på en slik måte at elevene opplever det som positivt å

prøve ut sine erfaringer og synspunkter. For det andre vil kvaliteten i lærerens respons bestemmes av hvorvidt denne responsen stimulerer eleven(e) til videre tenkning og refleksjon. Læreren kan gjennom sin respons bidra til klassens videre søken etter felles læring og innsikt. Et nyttig redskap i så måte er sokratisk jordmorkunst.

Sokrates og sokratisk jordmorkunst trekkes i *Lectures on Kant's Political Philosophy* (Arendt 1982, s 41-42) frem som den kritiske tenkningens begynnelse. Det Sokrates gjorde når han samtalte med andre hadde et *konstruktivt element* ved seg, fordi han bidro til å frembringe en bruk av forestillingsevnen som gjorde at de "gjemte" eller "latente" implikasjonene av et utsagn kom frem i lyset for undersøkelse. Akkurat slik jordmoren hjelper til med å bringe barnet frem i lyset slik at det kan bli undersøkt, hjelper Sokrates til med å bringe implikasjonene frem for undersøkelse (Arendt 1982, s 41). Den sokratiske metoden har imidlertid også et *destruktivt element* (Beiner 1982, s 109-110), i den forstand at det å bringe gjemte og latente implikasjoner frem i lyset hjelper oss med å slå hull på feilaktige antagelser og påstander. Ofte vil det være like viktig å kunne avgjøre hva som gjør at en tanke ikke er holdbar som å kunne avgjøre hva som gjør den holdbar. Eller sagt på en annen måte: det å kunne forstå hva som gjør at noe ikke er holdbart vil være en forutsetning for å forstå hvorfor noe er det. Den destruktive aktiviteten har således et positivt formål fordi den kan frigjøre oss fra sementerte tankevaner (Svendsen 2003, s 128). Som Furedi (2011, s 29) skriver, fremmer sokratisk dialog toleranse i søken etter innsikt og sannhet. Læreren kan holde samtalen åpen for ulike synspunkter og erfaringer, bevisstgjøre elevene styrker og svakheter ved sitt syn, samtidig som elevene forblir frie til å utvikle sitt synspunkt i hvilken retning han eller hun vil.

Gjennom en streben etter å møte alle erfaringer og synspunkter med åpenhet og interesse, motforestillinger og kritikk, vil læreren således være av avgjørende betydning for samtalen. Læreren vil gjennom spørsmål, kommentarer, innspill og vurderinger være viktig for å «forstyrre» elevenes tenkning og åpne opp for refleksjon, slik at elevene må reorganisere eller reintegrere tidligere erfaringer i lys av det som legges til i samtalen, altså som et resultat av den disintegrasjonen som skapes. Ljunggren (2010, s 23) hevder at å ta det han kaller agonistisk anerkjennelse i utdanning seriøst, betyr å prioritere en form for handling som gjør selvet åpent og tilstedeværende ikke bare for andre, men også for en selv: "the simple but at the same time complex question inherent in such education is not just to ask how to present action in a way that can be understood by others but the question 'what are your arguments to yourself to do what you are doing; to say what you are saying?'".

Lærerens bidrag er derfor viktig både fordi læreren kan bidra til å trekke samtalen i retning av fullendte erfaringer, fordi læreren gjennom disse handlingene utvendig-gjør og modellerer hvordan kritisk refleksjon og politisk dømmekraft gjøres og utøves, og fordi han eller hun kan bidra til å gjøre elevenes selv åpne og tilstedeværende for seg selv og andre. Betydningen av lærerens deltagelse og modellering reflekteres av den vekt denne prosessen tillegges innenfor transformativ læringsteori. Illeris (2014, s 12) skriver at lærerens personlighet kan være av stor betydning for de lærende, gjennom å virke som en rollemodell de kan imitere og leve opp til. Dette er at faktum læreren ikke kan forsøke å unndra seg, men snarere må lære seg å akseptere og trekke inn i måten han eller hun forstår – og virker i – egen praksis på.

Et slikt syn tydeliggjør noen handlemåter lærere kan etterstrebe og modellere for å fremme utviklingen av refleksjon og dømmekraft blant elevene. For det første kan lærere sørge for at det bringes inn et mangfold av perspektiver på fenomenet som undersøkes, slik at ulike syn stilles opp mot hverandre og ulike *erfaringer* verdsettes og gis plass. Som Englund (2006, s 513) påpeker, har læreren en viktig rolle når det gjelder å få i stand diskursive situasjoner. For det andre kan lærere modellere aktiv lytting og det å vise toleranse overfor ulike synspunkter, for å lære elevene hvordan å vise respekt og toleranse for den konkrete andre. For det tredje kan læreren utvise en spørrende og reflekterende holdning, slik at elevene lærer seg å stille spørsmål ved tradisjonelle tatt-for-gitte oppfatninger. En lærer skal ikke bare møte ulike synspunkter med åpenhet og interesse, men også med motforestillinger og kritikk. Dette gjelder imidlertid ikke bare den andres oppfatninger og antagelser, men også lærerens egne (Englund 2006). Når elevene bringer inn perspektiver og erfaringer som ligger utenfor ens egne, er det viktig at disse anerkjennes og ”veves inn i” egen tenkning og tale. Som Shor og Freire (1987) har påpekt, er også de lærende lærere og læreren en lærende. For det fjerde må en som lærer etterstrebe fullendte erfaringer. Dette innebærer først og fremst en åpen og kritisk holdning, der den kvalitetsfylte samtalen fremstår både som et felles mål og som et middel for å frembringe kritisk refleksjon og dømmekraft. Fullendte erfaringer oppnås i samtaler hvor fellesskapet virker konstruktivt sammen i fullt mangfold, og på denne måten belyser en sak fra ulike synsvinkler. I kraft av dette kan deltagerne i fellesskapet bevege seg i retning av en forstørret mentalitet og en utvidet selvforståelse. Den gode samtalen blir således undervisningens *summa bonum*, et gode en som lærer kan vise elevene hvordan å verdsette. I denne samtalen står den sokratiske jordmorkunsten sentralt. Gjennom denne kan læreren bringe ulike synspunkters latente implikasjoner frem i lyset, slik at en sak kan belyses fra relevante synsvinkler.

## Avslutning

I denne artikkelen var startpunktet at klasserommet er en arena der mening skapes, brytes og endres. Vi har diskutert hva kritisk refleksjon og politisk dømmekraft kan være i skolen og hvilke implikasjoner dette har for lærerens praksiser i dialogiske klasserom. Elevene er situert i en verden som i økende grad fragmenteres og blir mindre oversiktlig, og får informasjon fra en rekke ulike kilder som de er i kontakt med. I et individualisert samfunn blir klasserommets betydning som offentlig arena særdeles viktig. Sett i lys av det fragmenterte samfunnet vi lever i, er det kanskje den ene reelle, betydningsfulle offentlige arenaen der elevene får praktisere demokratiske dialoger før de blir voksne. Ved hjelp av Mezirows begrep om kritisk refleksjon og Arendts begrep om politisk dømmekraft har vi belyst hvordan klasserommet kan forstås som en arena der elevene utvikler refleksjonsevne og dømmekraft i kommunikasjon og dialog med andre, og hvordan denne prosessen kan internaliseres og skape intellektuelle vaner og kapasiteter hos elevene. Videre har vi argumentert for lærerens betydning som veileder, samtalepartner, fagperson og tilrettelegger er viktig for konstruktive klasseromsamtaler. Arendt (1982, s 41-42) fremhever sokratisk jordmorkunst som den kritiske tenkningens begynnelse, ved å peke på hvordan Sokrates frembragte de "gjemte" eller "latente" implikasjonene av et utsagn frem i lyset for undersøkelse. Her vektlegger vi særlig hvordan læreren gjennom en streben etter å møte alle synspunkter med åpenhet og interesse, motforestillinger og kritikk, vil være viktig for å få til en kvalitetsfylt dialog i klasserommet. Både fordi lærernes bidrag vil være viktig for å trekke samtalen i retning av fullendte erfaringer, og fordi læreren utvendig-gjør og modellerer hvordan kritisk refleksjon gjøres.

### Note

1. Ett unntak er Knud Illeris som har gitt ut en bok om transformativ læring og identitet. Se litteraturlisten.



## Referanser

- Ananiadou, Katarina & Claro, Magdalena (2009): *21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries*. oecd-ilibrary.org.
- Arendt, Hannah (1982): Lectures on Kant's Political Philosophy. I Ronald Beiner, red.: *Hannah Arendt. Lectures on Kant's political philosophy*, s 7-76. Chicago: University of Chicago Press.
- Arendt, Hannah (1996): *Vita activa: Det virksomme liv*. Oslo: Pax.
- Beiner, Ronald (1982): *Hannah Arendt. Lectures on Kant's political philosophy*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Biesta, Gert (2014): *Utdanningens vidunderlige risiko*. Bergen: Fagbokforl.
- Brinkmann, Svend (2006): *John Dewey: En introduktion*. København: Hans Reitzel.
- Brownhill, Bob (2002): Lifelong learning. I Peter Jarvis, red.: *The Age of Learning*, s 69-79. London: Kogan Page.
- Dale, Erling Lars (2001): John Dewey og reformpedagogikk. Et grunnlag for fremtidige læreplaner. I Erling Lars Dale, red.: *Om utdanning. Klassiske tekster*, 231-257. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Dewey, John (1966): *Democracy and Education*. New York: Macmillan.
- DeSeCo (2005): The definition and selection of key competencies. Executive Summary. 19. [www.pisa.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf](http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf)
- Englund, Tomas (2004): Skola för deliberativ demokrati? I Peder Aasen; Per Bjørn Foros & Per Kjøl red., *Pedagogikk og Politikk. festskrift til Alfred Oftedal Telhaug i anledning 70-årsdagen 25. september 2004*, s 249-270. Oslo: Cappelen.
- Englund, Tomas (2006): Deliberative communication: A pragmatist proposal. *Journal of Curriculum Studies* 38 (5) 503-520.
- Englund, Tomas (2016): On moral education through deliberative communication. *Journal of Curriculum Studies* 48(1) 58-76.
- Field, John (2006): *Lifelong Learning and the New Educational Order* (2nd rev. ed.). Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Furedi, Frank (2011): *On Tolerance. A Defence of Moral Independence*. London and New York: Continuum.
- Gravett, Sarah (2001): *Adult Learning. Designing and Implementing Learning Events. A Dialogic Approach*. Cape Town: Van Schaik.
- Habermas, Jürgen (1999): *Kraften i de bedre argumenter*. Oslo: Ad notam Gyldendal.

- Hess, Diana (2009): *Controversy in the Classroom: The Democratic Power of Discussion*. New York: Routledge.
- Illeris, Knud (2013): *Transformativ læring og identitet*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Ljunggren, Carsten (2010): Agonistic recognition in education: On Arendt's qualifications of political and moral meaning. *Studies in Philosophy and Education* 29 (1) 19-33.
- Mezirow, Jack (1990): *Fostering Critical Reflection*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, Jack (1991): *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pappas, Gregory Fernando (2012): What would John Dewey say about deliberative democracy and democratic experimentalism? *Contemporary Pragmatism* 9(2) 57-74.
- Shor, Ira & Freire, Paulo (1987): What is the "dialogical method of teaching"? *Journal of Education* 16(3) 11-31.
- Smith, Stacey (2001): Education for judgement: An Arendtian oxymoron? I Mordechai Gordon red.: *Hannah Arendt and Education. Renewing Our Common World*, s 67-92. Colorado: Westview Press.
- Svendsen, Lars Fredrik Händler (2003): *Hva er filosofi?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Taylor, Edward W. (2007): An update of transformative learning theory: A critical review of the empirical reasearch (1999-2005). *International Journal of Lifelong Education* 26(2) 173 - 191.
- Torney-Purta, Judith; Lehmann, Rainer; Oswald, Hans & Schulz, Wolfram (2001): *Citizenship and Education in Twenty-Eight Countries*. Amsterdam: IEA.
- Vygotskij, Lev (1978): *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Young, Iris Marion (2000): *Inclusion and Democracy*. Oxford: Oxford University Press.