

Demokratiopplæringen i spenning mellom legitimering og kritikk

Andreas Reichelt Lind

THE TENSION BETWEEN LEGITIMIZATION AND CRITIQUE IN EDUCATION FOR DEMOCRACY. The purpose of this article is to propose a more nuanced understanding concerning the tension between critique and legitimization in education for democracy. In light of a democratic mandate in education it is important for teachers to be conscious about what this tension can be said to involve in their democratic-pedagogic practice. The theoretic contribution of this article consists of applying Biesta's three categories – qualification, socialization and subjectification – on a specific democracy-pedagogic problem – the tension between legitimization and critique. These three categories are furthermore elaborated and nuanced with the aid of perspectives on legitimization, critical thinking and epistemology. It is argued that this is a fruitful approach towards a more nuanced understanding of the tension between critique and legitimization in education for democracy.

Keywords: education for democracy, critical thinking, critique, legitimization, subjectification, qualification, socialization, Gert Biesta.

Innledning

Skolen har et mandat til å bidra til å utvikle demokratiforståelse og evne til demokratisk medborgerskap hos elevene. Dette kommer blant annet til uttrykk i det norske læreplanverket. Formålsparagrafen slår for eksempel fast at opplæringen skal "fremje demokrati" (Opplæringslova 1998). Som en del av den pågående fagfornyelsen i den norske skolen er demokrati og medborgerskap også løftet fram som et av tre hovedområder, sammen med bærekraftig utvikling og livsmestring (NOU 2015:8). Opplæringens mandat kan dermed

Andreas Reichelt Lind er utdannet lektor i samfunnsfag, engelsk og filosofi fra Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo, 0316 Oslo, og fra Institutt for filosofi og religionsvitenskap ved NTNU, 7491 Trondheim. E-post: andlin60@gmail.com

– blant annet – sies å legge opp til en bevaring og videreutvikling av et demokratisk styresett ved å bidra til at elevene slutter opp om demokratiet og utvikler evne til demokratisk medborgerskap. Dette mandatet gjenspeiler seg også i skandinavisk skole generelt (se for eksempel Englund 1999).

Dersom man videre tar utgangspunkt i John Deweys idé om demokrati som noe mer enn bare en politisk styreform, men en *livsform*, blir det også tydelig hvordan demokrati ikke bare bør være én blant flere verdier i skolen og samfunnet – det er en verdi i sin egen rett; noe som, i seg selv, bør etterstribes i enhver sosial gruppe (Stray & Sætra 2018) for å sikre samfunnsmessig og individuell utvikling gjennom kreativitet, interaksjon og undersøkelse (Dewey 1916/1966). Det er derfor nødvendig at elevene lærer *om* demokratiet, og at de forberedes *for* demokratiet *gjennom* opplæringen (Stray 2012). Samtidig er et demokratisk styresett også avhengig av å beveges for å kunne bevares. Det må alltid oppdages og gjenoppdages, gjøres om og omorganiseres (Dewey 1937/1987). Dette krever blant annet en åpenhet for kritikk og en slik åpenhet er dermed en av betingelsene for at man skal kunne kalle et samfunn demokratisk.

Demokratiopplæringen kan altså sies å befinne seg i en spenning mellom legitimering og kritikk, forstått som en spenning mellom behovet for – på den ene siden – å oppmuntre til en videreføring og – på den andre – en videreutvikling eller endring av det demokratiske samfunnet. Denne spenningen kan bli konfliktfylt i praksis. Dette gjør demokratiopplæring til en betydelig mer kompleks oppgave enn det i utgangspunktet kan virke som. For elevene kan dobbeltheten oppleves som krevende, særlig når grensene for kritikk og legitimering oppleves å bli satt på forskjellige steder om forskjellige ting. I tillegg må spenningen også håndteres i arbeidet med læreplaner og lovverk samt av lærebokforfattere. Ikke minst må denne kompleksiteten håndteres av læreren i undervisningen, noe som krever en forståelse av hva spenningen mellom kritikk og legitimering innebærer. I det følgende skal denne spenningen derfor utforskes og nyanseres ved å se den i lys av annen pedagogisk teori. Artikkelen kan forstås som en utforskning av *rammene* for demokratiopplæringen, ikke innholdet i denne.

Gert Biesta (2009) understreker at opplæringen skal bidra til å sosialisere, kvalifisere og subjektivere elevene. Denne flerdimensjonale forståelsen av opplæring generelt er et fruktbart teoretisk rammeverk for å diskutere spenningen mellom kritikk og legitimering i demokratiopplæringen på en mer nyansert måte, fordi det muliggjør en diskusjon av denne spenningen uten at flerdimensjonaliteten ved opplæringen – som Biesta framhever – glipper ut av syne. Begrepene legitimering

og kritikk postuleres som teoretiske premiss og artikkelens argument er hvordan Biesta sine kategorier kan nyansere spenningen som oppstår mellom disse. Artikkelen har altså en målsetting om å bidra til å nyansere spenningen mellom kritikk og legitimering ved å tilby en teoretisk utforskning av hvordan også demokratiopplæringen kan forstås som en oppgave med flere dimensjoner. Biestas kategorier blir spesielt fruktbare i forbindelse med demokratiopplæringens kritiske oppgave, fordi det blir mulig å se et skille mellom å kvalifisere elevene til ”å tenke kritisk” og subjektivere elevene til ”å være kritiske”.

I et forsøk på å gjøre dette vil jeg først gjøre kort rede for spenningen mellom legitimering og kritikk. Deretter vil jeg gjøre rede for opplæringens flerdimensjonalitet i lys av Biesta og vise hvordan disse dimensjonene kan brukes til å nyansere denne spenningen i en demokratiopplæringskontekst. I et forsøk på å utdype de forskjellige dimensjonene i en mer empirisk-analytisk kontekst vil jeg også trekke inn annen teori, blant annet Sharon Bailin, Roland Case, Jerrold R. Coombs, og Leroi B. Daniels (1999) om kritisk tenkning og Lars Sandin (2015) om legitimering og epistemologiske tradisjoner.

Spenningen mellom legitimering og kritikk i demokratiopplæringen

På den ene siden er utførelsen av skolens demokratimandat avhengig av at det demokratiske styresettet videreføres ved at det legitimeres ovenfor elevene. Troen på de demokratiske institusjonene, verdiene, tradisjonene og praksisene som samfunnet har i dag må overføres til den oppvoksende generasjonen for at demokratiet skal bestå. Uten dette vil oppslutningen om demokratiet og dets institusjoner potensielt svekkes. En videreføring av demokratiet er altså avhengig av at dagens samfunnsorden og politiske system til en viss grad legitimeres overfor elevene. Dette behovet gjenspeiles blant annet i samfunnsfagets formål i det norske læreplanverket hvor det slås fast at ”sentralt i arbeidet med samfunnsfaget står (...) oppslutning om (...) demokratiske verdier” (Utdanningsdirektoratet 2013). Denne funksjonen ved utdannings-systemet blir også framhevet som viktig hos flere teoretikere, noe som er særlig tydelig hos de som tar et funksjonalistisk utgangspunkt. Emilé Durkheim påpekte for eksempel dette på følgende måte: “society can survive only if there exists among its members a sufficient degree of homogeneity”, og videre når han utdyper: “education is, then, only the means by which society prepares, within the children, the essential conditions of its very existence” (Durkheim 1956, s 70-71). Med

denne argumentasjonen forsøkte han å vise at utdanningen – ved å videreføre samfunnet – har en sentral samfunnsbærende funksjon.

På den annen side er utførelsen av denne demokratifremmende oppgaven også avhengig av at det rettes et kritisk søkelys mot samfunnets etablerte kunnskaper, tradisjoner og holdninger i undervisningen. Demokratiopplæringen er dermed også avhengig av å sette de demokratiske institusjonene, verdiene, tradisjonene og praksisene i samfunnet i et *kritisk* søkelys slik at de demokratiske prosessene ikke forvitrer. Dette kommer til uttrykk i læreplanverkets vektlegging av å utvikle elevenes evne til kritisk tenkning. Læringsplakaten i det norske læreplanverket slår for eksempel fast at opplæringen skal ”stimulere elevane (...) til å utvikle (...) evne til kritisk tenkning” (Kunnskapsdepartementet 2006). Denne sentrale oppgaven for opplæringen er det også mulig å spore i forskjellige teoritradisjoner. Selv om man riktignok kan spore idéer om dette langt tilbake, er det John Dewey som ofte blir ansett som opphavsmannen for den moderne tradisjonen om kritisk tenkning, særlig i forbindelse med demokratiopplæring (Dewey 1916/1966). I tillegg kan Wolfgang Klafkis (2001) kritisk-konstruktive didaktikk trekkes frem – med sitt fokus på selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet – og Paulo Freires (2007) kritisk-pedagogiske tradisjon med målsetting om å gjøre utdanning til en normativ øvelse, med eksplisitt siktemål på å uttrykke undertrykkelse og urettferdighet. Tankegodset hos disse forfatterne legger vekt på utdanningens kritiske, transformerende oppgave.

Disse motstridende hensynene fører til en spenning i demokratiopplæringen. Det demokratibevarende mandatet til opplæringen krever en legitimering av det nåværende politiske systemet, samtidig som det altså også må åpnes opp for kritiske perspektiver på dette. I denne spenningen står demokratiet med sine institusjoner og prosesser. Dersom man har som målsetting at elevene skal lære om og forberedes for deltakelse gjennom opplæringen er det altså nødvendig både å legitimere og åpne for kritiske perspektiver på demokratiet. I spenningen som oppstår står også den individuelle lærer, som blir nødt til å gjøre situerte vurderinger av balansen mellom disse hensynene i sin daglige praksis. Utfordringen ligger i å skape en fruktbar balanse, heller enn å redusere det til en dikotomi hvor skolens demokratioppdrag handler om *kun* legitimering eller *kun* kritikk (Månsson & Nordmark 2015). Dette krever en forståelse av hva spenningen innebærer. I det følgende vil det presenteres én måte å nyansere og utdype denne spenningen på, ved å se den i lys av Biesta.

Først bør det likevel gjøres kort rede for hvordan forholdet mellom kritikk og kritisk tenkning er forstått i artikkelen. I artikkelens argumentasjon omfatter begrepet kritikk også kritisk tenkning,

men begrepet forstås todelt. På den ene siden forstås kritikk som kritiske perspektiver på et gitt innhold i opplæringen. Disse perspektivene presenteres av andre enn eleven selv – for eksempel av læreren, læreboka, læringsressursene eller andre elever i klasserommet. Kritisk tenkning forstås på sin side som en ferdighet. Slike ferdigheter følger ikke nødvendigvis av å bli presentert for kritiske perspektiver, men det kan tenkes at kritiske perspektiver bidrar til å legge til rette for utviklingen av dem.

Mot en flerdimensjonal forståelse av spenningen mellom legitimering og kritikk

En omfattende forståelse av spenningene i opplæringens mandat er Biesta (2009) sitt skille mellom utdanningens tre dimensjoner: sosialisering, kvalifisering og subjektivering. Dette framhever opplæringens flerdimensjonalitet, trekker undervisningen i ulike retninger og skaper en innebygd spenning i skolens mandat. Biesta beskriver riktignok opplæring generelt, men disse dimensjonene blir i denne konteksten særlig interessante når de settes i sammenheng med demokratiopplæringen og spenningen mellom kritikk og legitimering. I det følgende vil disse dimensjonene bli gjort rede for. De vil også bli kort utdypet ved å trekke inn teoretiske perspektiver fra Bailin mfl. (1999) om kritisk tenkning og Sandin (2015) om legitimering og epistemologiske tradisjoner. Disse tjener som empirisk-analytiske eksempler på hva sosialisering, kvalifisering og subjektivering kan innebære i en demokratiopplæringspraksis – sett i lys av spenningen mellom kritikk og legitimering. I den forbindelse benyttes opplæring om ”det norske demokratiet” noen steder som eksempel på innhold i demokratiopplæringen. Det diskuteres fortløpende hvordan disse dimensjonene bidrar til å nyansere og utdype spenningen mellom kritikk og legitimering.

Sosialisering: Legitimering av demokratiet

For det første har altså opplæringen, ifølge Biesta (2009), en viktig rolle når det gjelder å sosialisere elevene, ved å innlemme dem i kulturen og overføre visse verdier og tradisjoner. Dette innebærer en videreføring av den nåværende samfunnsordenen. Sosialisering-dimensjonen representerer et viktig aspekt ved opplæringens funksjon fordi den har å gjøre med hvordan vi blir en del av det samfunnet vi vokser opp i. Dimensjonen spiller således også en viktig rolle når det

gjelder å videreføre demokratiet og en demokratisk kultur. Historisk sett kan denne dimensjonen sies å ha vært den viktigste rollen til skolen (Sandahl 2015), og det er således ”lange tradisjoner for at makthavere bruker skolen generelt og dens undervisning med tanke på å sikre staten og de rådende samfunnsforhold” (Børhaug 2005, s 172).

I sosialiseringdimensjonen ligger det også en sentral innsikt om at utdanningen aldri kan være nøytral, men alltid ”represents something and does so in particular ways” (Biesta 2009, s 40). Sosialiseringen virker med andre ord ”bak ryggen” til lærere og elever uavhengig av om det er en eksplisitt målsetting ved opplæringen eller ikke (Biesta 2015). Innenfor en demokratiopplæringskontekst innebærer sosialiseringdimensjonen blant annet å fortelle den ”offisielle” historien til samfunnet og å legitimere samfunnets institusjoner og prosesser. Det er altså et tydelig legitimerende aspekt ved sosialiseringdimensjonen, noe som gjør at det i denne sammenhengen blir mulig å argumentere for å knytte denne dimensjonen opp mot legitimeringsaspektet i spenningen mellom kritikk og legitimering. I praksis kan slik legitimering skje på flere forskjellige måter og i balansegangen mellom kritikk og legitimering i opplæringen er det viktig å ha et bevisst forhold til hvordan en slik legitimering av et demokrati kan foregå. Et slikt bevisst forhold til legitimeringen legger til rette for en kritisk deliberasjon omkring den sosialiseringen som uunngåelig foregår i demokratiopplæringen.

Legitimering av en samfunnsorden – for eksempel det norske demokratiet – innebærer i korte trekk at den fremstilles på en normativ måte. Sandin (2015, s 39-40) redegjør for flere ulike former for legitimering av strukturer og levemåter i samfunnet. For det første kan en sosial orden legitimeres gjennom *rasjonalisering*, noe som innebærer at den fremstilles som ordnet etter en plan eller et prinsipp. En annen form er *universalisering*, hvor det som skal legitimeres fremstilles som allmenngyldig, uunngåelig og tilgjengelig for alle. For det tredje kan legitimeringen skje ved at noe fremstilles som *naturalisert*, som naturlig eller i overenstemmelse med hvordan ting oppfattes å være. Dette innebærer at noe blir gjort til eller betraktet som en objektiv, uforanderlig ”ting” uten at det nødvendigvis er det. En fjerde form er såkalt *dissimulering*. Dette innebærer at noe opprettholdes ved at de negative sidene ved det blir skjult, fornektet eller utelatt i framstillingen av det. For det femte kan sosiale ordninger også legitimeres ved at de fremstilles som *funksjonelle*. Dette skjer ved at de fremstilles som velegnet for å løse bestemte oppgaver i samfunnet. En sjettede form for legitimering kan sies å skje når sosiale fenomen blir oppfattet som *tradisjonelle* – altså at det påpekes at noe ”er sånn”, fordi

det alltid ”har vært sånn”. Til slutt kan noe også oppnå legitimitet ved å anses som *legale* ved at det oppfattes som formelt riktig.

I opplæringen generelt og i demokratiopplæringen spesielt er det altså uunngåelig, og – dersom man tar utgangspunkt i Biesta (2009) og følger sammenhengen som er blitt satt mellom sosialiseringensdimensjonen og legitimering i denne artikkelen – til en viss grad nødvendig, at demokratiet omtales på slike legitimerende måter. Før en kritisk videreutvikling av samfunnet er mulig forutsettes det et ”vi” som er relativt enige om det demokratiske idealet for samfunnet, og som en følge av dette er det mulig å argumentere for at en viss grad av sosialisering og legitimering av demokratiet blir nødvendig i demokratiopplæringen.

I denne sammenheng er det interessant å trekke fram Kjetil Børhaugs (2014) funn. Han konkluderer med at norske lærebøker i samfunnsfag oppmuntrer til det han kaller selektiv kritisk tenkning – der noen tema heves over kritikk, mens andre ikke gjør det. Argumentasjonen i denne artikkelen peker på et perspektiv som det kan være verdt å dvele ved, både i forbindelse med selektiv kritisk tenkning i lærebøker og i forbindelse med generell diskusjon angående legitimering i opplæringen. Dette perspektivet gjør det mulig å argumentere for at dette ikke nødvendigvis må anses som et problem, men heller som en uunngåelig og nødvendig del av opplæringen. I forlengelsen av dette blir problemet heller hvorvidt og i hvilken grad prosessen rundt hva som heves over kritikk eller legitimeres på andre måter har vært tilstrekkelig åpen og gjennomsiktig, og videre, om begrunnelsene som er gitt for denne utvelgelsen kan sies å være tilstrekkelig. Dette peker på det ansvaret læreren, skolen og samfunnet har når det gjelder å reflektere og deliberere over hva som bør og hva som ikke bør legitimeres gjennom opplæringen.

Kvalifisering: ”Å tenke kritisk”

For det andre må opplæringen, ifølge Biesta, også bidra til å utvikle elevenes kvalifikasjoner som fremtidige deltakere i samfunnets forskjellige arenaer – som for eksempel arbeidslivet, videre studier og demokratiske prosesser. Dette innebærer å gi elevene muligheten til å tilegne seg kunnskap, ferdigheter, forståelse, og ofte også disposisjoner og vurderingsevne til å utføre visse målrettede handlinger (Biesta 2009). Kvalifiseringsdimensjonen ved utdanningen kan på mange måter sies å være den mest framtrædende i diskursen rundt samtidens skole (Sandahl 2015) – særlig med et grunnlag i økonomiske

argumenter. I en slik kontekst tenker man gjerne på den rollen utdanning har når det gjelder å utdanne en kvalifisert arbeidsstyrke.

Det er også mulig å tenke kvalifisering med utgangspunkt i idéen om demokratisk medborgerskap, da med et fokus på å utvikle ferdigheter hos elevene som kreves for å delta i det demokratiske samfunnet – for eksempel evne til kritisk tenkning. En demokratiopplæring med fokus på kvalifisering fokuserer på ferdigheter og kunnskaper som kreves for å bygge informerte, kritiske meninger om samfunnsspørsmål (Sandahl 2015). Dette gjenspeiles også i annen faglitteratur om demokratisk medborgerskap. Joel Westheimer (2008, s 4) konkluderer for eksempel på følgende måte: ”being a good democratic citizen requires thinking critically about important social assumptions”. Kvalifiseringsdimensjonen ved demokratiopplæringen kan altså knyttes opp til elevenes evne til ”å tenke kritisk” og dermed også det kritiske aspektet ved spenningen mellom kritikk og legitimering.

Hva kritisk tenkning egentlig innebærer er omdiskutert, og enkelte har også gått så langt som å si at ethvert forsøk på å fange dets komplette vesen er en umulig oppgave (Tsui 1998). Noen bidrag er likevel nyttige å trekke fram her i et forsøk på å utdype hva kritisk tenkning kan sies å innebære i forbindelse med demokratiopplæringen. For å kunne reflektere kritisk over et gitt tema argumenterer for eksempel Bailin mfl. (1999) for at det blant annet er nødvendig at man har nødvendig *bakgrunnskunnskap* om det aktuelle temaet. I en demokratiopplæringskontekst blir det dermed viktig å spørre seg hvilken bakgrunnskunnskap om den aktuelle demokratiske samfunnsordenen – for eksempel det norske demokratiet – som kommer til uttrykk i opplæringen, og hvorvidt denne kunnskapen er tilstrekkelig for å gjennomføre en selvstendig kritisk vurdering av det. I tillegg argumenterer de for at kritisk tenkning også krever kunnskap om relevante *vurderingskriterier*, som et grunnlag for å vurdere rimeligheten og verdien i de alternativene som presenteres om temaet (Bailin mfl. 1999, s 291). Dette baserer seg på ideen om at å tenke kritisk essensielt handler om deliberasjon med intensjon om å komme frem til en velfundert vurdering angående det aktuelle temaet. Slike vurderinger gjøres blant annet på basis av kriterier. Når det gjelder kritisk vurdering av et demokrati er det altså relevant å problematisere hvorvidt elever instrueres i hvilke demokratiske kriterier man kan vurdere et samfunn etter, og hvorvidt de også vises hvordan man kan benytte disse kriteriene i praksis.

På samme tid som videreføring av et demokratisk samfunn og en demokratisk livsførsel gjør det nødvendig med en viss legitimering av demokratiet i opplæringen, er det altså – i lys av Biesta (2009) – også nødvendig å kvalifisere elevene til demokratisk medborgerskap på

forskjellige måter. I lys av den gjennomgripende spenningen mellom kritikk og legitimering i demokratiopplæringen blir det spesielt viktig å trene evnen til kritisk tenkning hos elevene. Med utgangspunkt i Biesta er en slik kvalifisering likevel ikke tilstrekkelig for å fostre kritiske medborgere, det er også nødvendig å fostre selvstendige og uavhengige elever. Her ligger kjernen til hvorfor Biestas flerdimensjonale forståelse av opplæringens funksjon bidrar til å nyansere spenningen mellom kritikk og legitimering i demokratiopplæringen. Dette vil bli utdypet i det følgende.

Subjektivisering: ”Å være kritisk”

For det tredje bør altså opplæringen, ifølge Biesta (2009), også hjelpe elevene til å bli uavhengige individer gjennom en subjektiviseringsprosess. Han argumenterer for at subjektiviseringsdimensjonen på mange måter innebærer det motsatte av sosialisering – ved at det her handler om nettopp *ikke* å innlemme oppvoksende generasjoner inn i eksisterende ordener, men om måter å gjøre dem uavhengige av disse gjennom myndiggjøring og bevisstgjøring. Subjektiviseringsdimensjonen handler altså om hvordan barn og unge skal utvikles til å bli ”subjects of initiative and responsibility (rather than as objects of the actions of others)” (Biesta 2015, s 77). I denne dimensjonen er det dermed også et tydelig kritisk aspekt – ved at barnet distanseres fra status quo. I en undervisningskontekst innebærer dette blant annet å plassere elevenes perspektiver i senter for klasseromsaktivitetene (Sandahl 2015).

Det skal vanskelig gjøres å danne og begrunne slike selvstendige, kritiske perspektiver dersom man ikke er bevisst at det eksisterer forskjellige måter å erkjenne kunnskap på. Én måte å myndiggjøre elevene på en måte som fremmer subjektive perspektiver kan altså være å innvie dem i forskjellige epistemologiske tradisjoners sannhetskriterier. Sandin (2015, s 40) påpeker for eksempel hvordan kritikk er et ”epistemologisk ladet begrep” og er avhengig av hvilke kriterier for sannhet man tar utgangspunkt i. Når det gjelder hva det innebærer ”å være kritisk” angående demokratiet er dette dermed også et spørsmål som kan diskuteres på ulike måter, avhengig av hvilken epistemologisk tradisjon man tar utgangspunkt i.

Innenfor realistiske teoritradisjoner henger for eksempel sannhet sammen med en påstands objektive overensstemmelse med virkeligheten, og det å være kritisk innenfor denne tradisjonen innebærer dermed en aktiv streben etter å avdekke hvordan virkeligheten *egentlig* ser ut (Sandin 2015, s 40). Et kritisk perspektiv ut i fra denne tradisjonen kan for eksempel komme til uttrykk ved at man viser til empiriske

begrunnelser som motstrider gitte påstander. Man kan dermed sies å åpne for en realistisk kritikk av en gitt demokratisk samfunnsorden i den grad man problematiserer egne eller andres påstander om den med empirisk materiale. Innenfor pragmatismen anses derimot realismens korrespondenskriterium som håpefullt (Sandin 2015, s 40). I denne teoritradisjonen anses menneskenes muligheter når det gjelder å demystifisere virkeligheten, og se hvordan den egentlig er, som en umulig oppgave. Den kritiske oppgaven innenfor en pragmatisk tradisjon blir dermed begrenset til å forsøke å vise at måten ting er kun er ett alternativ blant flere (Biesta 1998). Det kritiske potensialet oppnås altså ved å søke etter mulighetene i en sosial praksis gjennom åpen deliberasjon om ulike alternativer. Hvorvidt opplæringen åpner for kritiske perspektiver mot et demokrati avhenger i dette perspektivet dermed av hvorvidt den fremhever at det finnes alternativer, samtidig som disse også fremstilles som realistiske. I en norsk sammenheng kan dette for eksempel skje ved at opplæringen fremhever alternative måter å organisere et demokrati på i forhold til den norske varianten.

Dette er kun et lite utvalg av epistemologiske tradisjoner. Poenget her er å vise at det finnes flere måter ”å være kritisk” på, og at dette bærer med seg konsekvenser for hvordan spenningen mellom kritikk og legitimering kan balanseres i demokratiopplæringen, dersom man ser denne spenningen i lys av Biesta. En slik subjektivering er en nødvendig betingelse for å kunne være kritisk til samfunnet man er en del av, fordi, som Paul Ricoeur har påpekt: ”Before any critical distance we belong to a history, to a class, to a nation, to a culture, to one of several traditions” (Ricoeur 2008, s 259). Med demokratiopplæring som mål er det altså ikke tilstrekkelig kun å øve opp elevenes kritiske ferdigheter i kvalifiserende forstand, man må også fostre selvstendige subjekter. Ved å understreke et analytisk skille mellom ”å være kritisk” (subjektivering) og ”å tenke kritisk” (kvalifisering) blir det dermed tydelig hvordan Biestas dimensjoner representerer en fruktbar nyansering av spenningen mellom kritikk og legitimering.

Kritikk – kvalifisering, subjektivering eller sosialisering?

En utfordring ved å benytte Biestas tredeling av utdanningens mål som utgangspunkt for å nyansere spenningen mellom legitimering og kritikk i demokratiopplæringen er at det ikke er tydelig i hvilken dimensjon kritikk bør plasseres. Som vist ovenfor gir det umiddelbart mening å forstå det som et aspekt ved enten kvalifiserings- eller subjektiveringsdimensjonen, men det er ikke nødvendigvis så enkelt.

Det er mulig å argumentere for at det også er et kritisk aspekt ved sosialiseringens dimensjonen dersom kritisk tenkning regnes som en del av tradisjonene i kulturen elevene innlemmes i. Rolf Mikkelsen har for eksempel påpekt at ”kvaliteten i våre nordiske demokratier med lange tradisjoner handler mye om å tillate disse (kritiske) perspektivene og gi dem rom” (Mikkelsen 2013, s 3, min parentes). På tross av disse utfordringene har den sosialisende dimensjonen ved den praktiske demokratiopplæringen blitt knyttet opp mot legitimering, fordi denne dimensjonen i hovedsak handler om å skape et felles verdigrunnlag for samfunnet – en konsekvens som gjerne oppstår når man, bevisst eller ubevisst, legitimerer noe.

Hva kritikk innebærer i demokratiopplæringen har blitt angrepet fra to vinkler. Først ved å gjøre rede for hva det innebærer ”å tenke kritisk”, og deretter ved å diskutere hva det vil si ”å være kritisk”. Evne til ”å tenke kritisk” knyttes til kvalifiseringsdimensjonen. Målet i denne dimensjonen er å bidra til at elevene lærer visse kunnskaper og ferdigheter – og kritisk tenkning er en av disse. Subjektiveringsdimensjonen knyttes til ”å være kritisk”, fordi denne dimensjonen peker mot behovet for å bidra til at elevene utvikler seg til å bli selvstendige individer med egne, uavhengige perspektiver.

Spenningen som ligger i skolens mandat når det gjelder å bidra til både legitimering og kritikk av demokratiet er dermed mulig å anse som en konflikt som oppstår mellom sosialiseringens dimensjonen på den ene siden, og kvalifiserings- og subjektiveringsdimensjonen på den andre siden. En slik konseptualisering er fruktbar i forbindelse med demokratiopplæringen fordi det muliggjør en dypere forståelse og nyansering av hva det innebærer å lære elevene å være kritiske til demokratiet, samtidig som det anerkjennes at det også er nødvendig å legitimere demokratiet. Nyanseringen som er foreslått understreker med dette det ansvaret læreren, skolen og samfunnet har når det gjelder å reflektere og deliberere over hva som bør og hva som ikke bør legitimeres gjennom opplæringen. Ved å understreke et analytisk skille mellom ”å være kritisk” (subjektivering) og ”å tenke kritisk” (kvalifisering) understrekes det i tillegg hvordan det ikke er tilstrekkelig kun å øve opp elevenes kritiske ferdigheter, man må også fostre selvstendige subjekter.

Konkluderende bemerkninger: Demokratiopplæringen mellom sosialisering, kvalifisering og subjektivering

Denne artikkelen har tatt utgangspunkt i et premiss om at demokratiopplæringen står i en spenning mellom kritikk og legitimering. Denne spenningen har her blitt nyansert ved å ta utgangspunkt i Biestas forståelse av rammeverket for en god opplæring. I denne artikkelen har det derfor blitt gjort rede for en flerdimensjonal forståelse av hvordan demokratiopplæringen kan sies å stå i en slik spenning. Det har blitt vist hvordan denne spenningen i demokratiopplæringen også kan forstås som en spenning mellom sosialisering på den ene siden, og kvalifisering og subjektivering på den andre siden. Denne forståelsen bidrar til å framheve hvordan opplæringen av demokratiske medborgere krever *både* en sosialiserende legitimering av demokratiet og en kvalifiserende og subjektiverende kritikk av en slik samfunnsorden.

Ofte omtales denne spenningen med et sterkt forsvar eller kritikk av én av dimensjonene. Svært ofte tar dette form av et forsvar av kritisk tenkning og en kritikk av legitimering, forstått som politisk indoktrinering. Dette er problematisk, fordi disse tre dimensjonene utgjør en helhet, og det er hverken ønskelig eller mulig å gjøre demokratiopplæringen til kun sosialisering, kun kvalifisering eller kun subjektivering (Biesta 2012). Således, når man diskuterer hva en ”god” demokratiopplæring er, må man diskutere det med utgangspunkt i samtlige av disse dimensjonene, ikke med fokus på én av dem. Samtidig påpeker Biesta (2009) at man alltid må vurdere muligheten for at et spesielt fokus på én dimensjon fører til problemer for en av de andre dimensjonene. Hver gang det blir for mye eller for lite fokus på en av dimensjonene går det utover opplæringens helhet. Dette fordi alt som skjer innenfor en av disse dimensjonene har en potensiell betydning for de to andre. Med Biestas egne ord:

When we engage in qualification, we always also impact on socialization and on subjectification. Similarly, when we engage in socialization, we always do so in relation to particular content – and hence link up with the qualification function – and will have an impact on subjectification (Biesta 2009, s 41).

I de konfliktene og synergiene som oppstår i skjæringspunktet mellom disse dimensjonene står den individuelle læreren og er nødt til å gjøre situerte vurderinger i sin pedagogiske og didaktiske praksis. I et forsøk på å oppfylle skolens demokratimandat er det både uunngåelig og

nødvendig å legitimere demokratiet til en viss grad. Samtidig er det nødvendig å sette elevene i stand til å formulere kritiske perspektiver gjennom en kvalifisering til ”å tenke kritisk” og en subjektivering til ”å være kritisk”. Hvordan disse dels motstridende hensynene skal balanseres i praksis kan bare være opp til den enkelte lærers profesjonelle vurderinger – selvfølgelig i dialog med rammene for opplæringen, blant annet læreplan. Det er derfor ingen absolutte svar på dette – kun mer eller mindre fruktbare vurderinger i lys av enkeltelevenes og elevgruppens forutsetninger og behov, de rammene som er satt av tilgjengelige læremidler og styringsdokumenter, de målene som er satt i læreplanen og de målene læreren selv har satt seg i undervisningen.

Denne artikkelen har vært et bidrag til en bevisstgjøring angående og en nyansering av hva disse dimensjonene innebærer i forbindelse med demokratiopplæringen, noe som er et nødvendig grunnlag for å gjøre slike vurderinger på en god måte. Teoretisk har artikkelen vært et bidrag til å nyansere forståelsen av spenningen mellom kritikk og legitimering og en utdyping av denne nyanseringen ved å trekke inn teoretiske perspektiver på hva legitimering og kritisk tenkning innebærer. Empirisk leder artikkelen til en alternativ forståelse av hva et kritisk perspektiv kan være og hva kritisk tenkning innebærer, ved å introdusere et analytisk skille mellom ”å tenke kritisk” og ”å være kritisk”.

Referanser

- Bailin, Sharon; Case, Roland; Coombs, Jerrold R & Daniels, Leroi B (1999): Conceptualizing critical thinking. *Journal of Curriculum Studies*, 31(3), 285–302.
- Biesta, Gert (1998): Say you want a revolution... Suggestions for the impossible future of critical pedagogy. *Educational Theory*, 48(4), 499–510.
- Biesta, Gert (2009): Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 33–46.

- Biesta, Gert (2011): The ignorant citizen: Mouffe, Rancière, and the subject of democratic education. *Studies in Philosophy and Education*, 30, 141–153.
- Biesta, Gert (2012): The future of teacher education: Evidence, competence or wisdom? *Research on Steiner Education*, 3(1), 8–21.
- Biesta, Gert (2015): What is education for? On good education, teacher judgement, and educational professionalism. *European Journal of Education*, 50(1), 75–87.
- Børhaug, Kjetil (2005): Hvorfor samfunnskunnskap? I Kjetil Børhaug, Anne-Britt Fenner & Laila Aase, red: *Fagenes begrunnelser. Skolens fag og arbeidsmåter i dannelsingsperspektiv*, s 171–183. Oslo: Fagbokforlaget.
- Børhaug, Kjetil (2014): Selective critical thinking: a textbook analysis of education for critical thinking in Norwegian social studies. *Policy Futures in Education*, 12(3), 431–443.
- Dewey, John (1916/1966): *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: The Macmillan Company/The Free Press.
- Dewey, John (1937/1987): The challenge of democracy to education. I Jo Ann Boydston, red: *John Dewey. The Later Works, Volume 12, 1925–1953*. Carbondale & Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Durkheim, Emilé (1956): Education: Its nature and its role. I Emilé Durkheim, red: *Education and Sociology*, s 61–90. New York: The Free Press.
- Englund, Tomas (1999): Den svenska skolan och demokratin. Möjligheter och begränsningar. I Erik Amnå, red: *Det unga folkstyret*, s 13–50. SOU (1999:93).
- Freire, Paulo (2007): *De undertryktes pedagogikk*. Oslo: Gyldendal.
- Klafki, Wolfgang (2001): *Dannelsesteori og didaktikk - Nye studier*. Århus: Forlaget Klim.
- Kunnskapsdepartementet (2006): *Prinsipp for opplæringa*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Mikkelsen, Rolf (2013): *Demokrati og lærerbevissthet*. Paper presentert ved Nordisk demokratikonferanse for læreutdanninger, Oslo.
- Månsson, Niclas & Nordmark, Jonas (2015): Den allmänna didaktikens gränser. Om möjligheter och begränsningar för en samhällsombandlande didaktik. *Utbildning & Demokrati – tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 24(3), 1–18.

- NOU (2015:8): *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Opplæringslova (1998): *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Ricœur, Paul (2008): *From Text to Action: Essays in Hermeneutics, II*. London: Continuum.
- Sandahl, Johan (2015): *Social studies as socialisation, qualification and subjectification*. Paper presentert ved ECPR's General Conference, Montreal.
- Sandin, Lars (2015): *Det besløjade rummet - Ideologiske samhällsbilder i grundskolans samhällskunskap*. Sundsvall: Mittuniversitetet.
- Stray, Janicke H (2012): Demokratipedagogikk. I Kjell Lars Berge & Janicke Heldal Stray, red: *Demokratisk medborgerskap i skolen*, s 17–33. Oslo: Fagbokforlaget.
- Stray, Janicke H & Sætra, Emil (2018): Skole for demokrati? En diskusjon av betingelser for skolens demokratidannende funksjon. *Utbildning & Demokrati – tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 27(1), 99–113.
- Tsui, Lisa (1998): *A review of research on critical thinking*. Paper presentert ved Annual Meeting of the Association for Study of Higher Education, Miami, FL.
- Utdanningsdirektoratet (2013): *Læreplan i samfunnsfag - SAF1-03*.
- Westheimer, Joel (2008): No child left thinking: Democracy at-risk in American schools. *Colleagues*, 3(2), 11–15.