

Utdanning – og den pluralistiske utfordring

Kirsti Klette

Introduksjon

De to amerikanske forskerne Wexler og Grabiner hevder at dagens pedagogiske debatt er preget av to motstridende diskusjoner, hva de betegner som henholdsvis "cultural restorationism" og utdanning definert i termer av "free market interests" (Wexler & Grabiner 1986). Diskusjonen om hvorvidt utdanning primært har en instrumentel interesse versus å se utdanning som en mer allmen moral- og identitetsskapende aktivitet, viser til en lang og stadig tilbakevendende diskusjon innenfor pedagogikkens fagfelt. Diskusjonen har endret seg over tid og med særskilte tidsmessige løsninger, uttrykk og argumenter (Kristvik 1920, Dewey 1938, Durkheim 1961, Ringer 1992, Englund 1994, Slagstad 1996).

Masseutdanningens etablering og framvekst faller historisk sammen med opplysningsprosjektet og nasjonalstatenes opprinnelse (Hamilton 1989, Slagstad 1998). Skolens utdanningshistoriske røtter er knyttet til 1700-tallets opplysningsprosjekt basert på universalisme, humanisme og liberalisme. Moderniseringsprosjektet og utdanningsprosjektet går som to parallelle historiske linjer og hvor utdanning og felles verdier ble definert og forstått innenfor en relativt homogen og ensartet referanseramme. Samfunnsmessig modernisering og differensiering har imidlertid endret vilkårene for utdanning. Teknologisk utvikling, globalisering og internasjonalisering, endring i arbeidsorganisering og kvalifikasjoner samt en tiltagende kritikk av det rasjonalistiske opplysningsprosjektet, har bidratt til å stille spørsmålsteget ved nasjonalstatenes og utdanningens rolle i dagens høymoderne samfunn. Multikulturalisme, pluralisme og en økende skepsis til vitenskapelig resonnering og virksomhet skaper i dag en annen agenda for den utdanningspolitiske diskusjonen. Hvordan kan utdanning framstå som en felles plattform innenfor

dagens samfunn hvor vitenskapelig tenkning, felles verdier og nasjonal identitet i økende grad er satt under debatt? Hvordan skal utdanningsfeltet forholde seg til pluralismens mange og ulike utfordringer? Hvordan kan skolen virke som et moral- og identitetsdannende fellesskap i et pluralistisk samfunn?

Dette er spørsmål jeg søker å belyse i artikkelen som følger. Især vil jeg diskutere hvordan skolen kan utvikles i retning av moral- og identitetsdannende fellesskap som en måte å møte pluralismens mange og ulike utfordringer. Via innsikt og begreper utviklet av den tyske politiske filosofen Hannah Arendt, vil jeg vise hvordan pluralisme og mangfold ikke bare bidrar til fragmentering og forvitring, men kan framstå som en plattform, der fellesmenneskelig forståelse, skjønn og dømmekraft utvikles innenfor en argumenterende offentlighet.

Pluralismens utfordringer

Pluralismens utfordringer kan analyseres og diskuteres ut fra ulike perspektiver. Begrepene universalisme og partikularisme, utviklet innenfor moralfilosofien, er en måte å nærme seg denne diskusjonen. Universalisme viser til formelle, universelle og generelle retningslinjer og kriterier for etisk adferd. Kant og hans kategoriske imperativ kan illustrere en slik tilnærming. Partikularismen befatter seg ikke med generelle og universelle etiske retningslinjer, men er rettet mot konkrete og substansielle etiske praksisformer og tradisjoner innenfor et folk eller en gruppe. Universalismens krav til generelle og abstrakte kriterier for etikk, moral og rettferd, og som har hatt en dominerende rolle innefor en liberal demokratisk nasjonalforståelse, har imidlertid blitt satt under kraftig kritikk de senere år. Især har forholdet mellom subkulturer og den dominerende kulturen her blitt problematisert. Mange postmoderne teoretikere og forskere er for eksempel skeptiske til fellesskapsbegrepet og ser en økende pluralisme og oppløsning av et monokulturelt fellesskap som et middel til frigjøring og fristilling, og med et større rom for toleranse og anderledeshet.

Den amerikanske pedagogen Kenneth Strike er blant dem som har befattet seg med hvordan felles samtale og felles språk er mulig i en verden preget av mangfold og med vedvarende og grunnleggende moralske uenigheter. Strike (1994) skiller mellom hva han kaller ”grounded liberalism” og ”pragmatic liberalism” som et begrepssett å diskutere disse spørsmål på. ”Grounded liberalism” er rotfestet i ideen om en felles forståelse av den menneskelige natur og som gir rettesnor og ståsted for etiske standarder og kriterier. Innenfor ”grounded liberalism” er mangfold og pluralitet å betrakte som legitime varias-

joner over et felles tema, nemlig en felles medborgerlig forståelse av etikk grunnet i en felles forståelse av mennesket. "Pragmatic liberalism" derimot knytter etisk tenkning og refleksivitet til konkrete og spesifikke situasjoner. Essensen i etisk forståelse og innsikt ligger ikke i universelle regler og maksimer, men må knyttes til praktiske og konkrete situasjoner. Ambisjonene om å etablere en felles etikk må, ifølge Strike (1994, s 8) derfor "...see its creation as a constructive rather than as a metaphysical discovery". Innenfor en pragmatisk liberalistisk tradisjon må medborgerlig forståelse og etikk baseres på moralske tradisjoner og diskurser som ivaretar "en overlappende konsensus" mellom de ulike lokale perspektiver. Pragmatisk liberalisme er et rettferdsprinsipp som legger hjertet av moralsk liv til lokale og konkrete fellesskap og som respekterer og ivaretar mangfold og lokale moralske språk- og fellesskap.

Skolen er en av flere institusjoner som møter pluralismens mange og ulike utfordringer. Hvordan kan skolen bidra til moraldanning og fellesskaps-etablering i dagens fragmenterte og oppsplittede virkelighet? Og kanskje enda viktigere; hva skal være skolens rettesnor i et slikt arbeid? Kenneth Strike (1993) viser til tre ulike posisjoner skolen har brukt for å møte denne utfordringen. Den første posisjonen fokuserer på opplæring i etisk tenkning. Her er man opptatt av prosedyrer og rammer for demokratisk beslutningstaking. Elevene skal lære hvordan de skal tenke, ikke hva de skal tenke¹. Den andre posisjonen, som Strike kaller separasjon, ser differensiering og privatisering som løsning på skolens mangfoldsproblematikk. Separasjon som løsning har gitt opp ambisjonen om intersubjektiv konsensus. I denne gruppen anerkjenner man mangfolds- og divergensproblematikken og setter et privatisert og differensiert skolesystem som en løsning. Den tredje posisjonen forsøker å finne fram til et slags moralsk minste felles multiplum. Også i denne gruppen anerkjennes mangfoldsproblematikken og man søker å møte pluralismens utfordringer via et minimalisert kompromiss.

Ingen av disse løsningene er tilfredsstillende, ifølge Strike. De fører til hva han betegner som henholdsvis liberal taushet og liberal balkanisering. Liberal taushet peker mot en situasjon hvor skolen har gitt opp sin rolle som moral- og identitetsskapende fellesskap og vi får en skole som løper fra sitt moralske ansvar. Liberal balkanisering – som den andre ytterpolen – er basert på ideen om segregasjon som løsning. Hver interessegruppe skal gies de samme muligheter og hvor man gir opp ambisjonen om en felles diskusjon om verdier. Verken taushet eller balkanisering er å anse som gode løsninger på pluralismens utfordringer da de begge har gitt opp mulighetene for å etablere en felles dialog, som ifølge Strike er et vesenskjenntegn, dersom skolen skal bidra til

moral- og fellesskapsdanning. Elever må tvertimot eksponeres og trenes i moralske dialoger, hevder han. Hvordan kan skolen gi opplæring i toleranse og gjensidig forståelse dersom vi ikke har et moral språk tilgjengelig? Strike's ide er at lærere og elever må trenes i moralsk tenkesett og resonnering. De må bli fortrolige med sitt eget moralske tankesett – sitt eget moralspråk – samt få forståelse for andres moralspråk. De må rett og slett oppnå dialogisk kompetanse i moralske spørsmål.

En av dem som seriøst har diskutert vilkår og trekk ved moralske dialoger og den rolle de spiller innenfor et demokratisk fellesskap, er den tyske politiske filosofen Hannah Arendt. Via et langt forfatterskap (1958, 1961, 1978, 1982) har Arendt diskutert og problematisert forholdet mellom diskursetikk og utvikling av dømmekraft. Arendt har især vært opptatt av den sentrale rolle offentlig meningsdanning, diskusjon og ikke minst uenighet og pluralitet, spiller for etablering av en fellesmenneskelig innsikt og dømmekraft. Selv om Arendt aldri fokuserte på skolen som eksempel på slike offentlige fellesskap, men diskuterte offentlig meningsdanning i mer generelle termer, synes hennes argumenter å ha stor overføringsverdi for hvordan skolen kan møte dagens pluralistiske utfordring.

Hanna Arendt var opptatt av hvordan klokskap og felles forståelse etableres innenfor en pluralistisk verden. Via politiske og historiske analyser av totalitære perioder i vår historie, kom hun til den konklusjonen at det er først i perioder når den fellesmenneskelige dømmekraft og forståelse bryter sammen og opphører, vi forstår hvilken essensiell rolle en offentlige utprøvende meningsdanning og diskurs spiller i vår demokratiske rettsforståelse. Våre eget århundredes historie viser oss at evnen til dømmekraft og medmenneskelig forståelse har opphørt nettopp i perioder når den har vært mest tiltrengt – nemlig i kritiske historiske situasjoner. Dette er en av konklusjonene Arendt dro etter å ha vært observatør ved Eichmantribunalet i Jerusalem etter 2. verdenskrig.

Dømmekraft og argumentative fellesskap – en løsning på pluralismeproblematikken?

Termen ”judgement” – dømmekraft – har jeg hentet fra filosofen Hanna Arendts forfatterskap. Termen har klare felles trekk med begrepet ”fronesis” – klokskap – hos Aristoteles og betingede handlingsregler – maksimer – hos

Kant. Begrepene dømmekraft og klokskap søker å beskrive trekk ved den menneskelige praksis knyttet til mestring av komplekse og flertydige situasjoner.

Når Hannah Arendt etablerer dømmekraft – judgement – som en alternativ og høyere form for menneskelig praksis i moderne tid trekker hun veksler på såvel Aristoteles' klokskapsbegrep som på Kants kritikk av den reflekterende fornuft². Videre har Arendts diskusjon av dømmekraftens rolle innen kommunikative handlinger klare felles trekk med Jürgen Habermas' diskursetiske program³. Hannah Arendts prosjekt er å gjenoppdage sentrale trekk ved de menneskelige livsformer og gjennom det vise til en menneskelig praksis som yter rettferdighet til et intersubjektivt og offentlig utprøvende kommunikativt fellesskap. Ikke minst er det viktig for Arendt å vise hvilken grunnleggende og forsonende rolle dømmekraften spiller i offentlige handlinger. Før jeg utlegger Arendts dømmekraftsforståelse finner jeg det imidlertid nødvendig å gå veien om hennes analyse av praksis⁴.

Arendt beskriver de menneskelige aktivitetsformer via termen *vita activa*. Videre skiller hun *vita activa* i henholdsvis "labor", "fabrication" og "action" (dvs praksis) (Arendt 1958). "Labor" – arbeid – viser til den menneskelige aktivitet som er rettet mot opprettholdelse og reproduksjon av menneskeslekten. Fabrikasjon viser til framstilling av produkter, fabrikasjon for en felles verden, mens praksis (action i hennes termer) knytter Arendt til kommunikasjon hvor handling og tale er sterkt sammenvevet. I moderne tid har arbeid i kombinasjon med fabrikasjon fått dominans, på bekostning av praksis, hevder Arendt. Et av Arendts prosjekt er således å gjenreise og framheve den rolle og betydning som praksis har i den offentlige meningsdanning og fellesmenneskelige dømmekraft.

Videre framhever Arendt at pluralitet er det mest framtrepende trekk ved menneskelig praksis. Pluralitet – flerhet – viser her ikke bare til mangfold og "otherness", men viser til det faktum at alle mennesker er tilstrekkelig like til å kunne kommunisere, men likevel forskjellige nok til at ikke noe menneske kan reduseres til et annet. Pluralitet viser til mangfold og likhet mellom individer og hvor hver og en også er unik og uerstattelig. Ifølge Arendt er praksis (dvs handling og tale) intersubjektive offentlige handlinger som forutsetter et offentlig rom mellom de handlende.

Arendt hevder at det er via det offentlige rom, via å delta i det politiske liv – polis – at mennesket får sitt verd og framstår som likeverdige personer. Deltagelse i *polis* gjør menneskene likeverdige. Og det er via deltakelse i polis at dømmekraft og meningsdanning utvikles. Viktig her er det skarpe skillet Arendt gjør mellom meningsdanning og dømmekraft på den ene siden og vitenskapelighet og sannhet på den andre siden. Sannhet knytter Arendt til vitenskapelig erkjennelse og kognisjon og hevder at sannheten er tyrannisk og har karakter av å tiltvinge seg/tvinge seg fram. Meningsdanning derimot er knyttet til deltagelse i det politiske liv og uttrykker representativ tenkning. Arendt skriver:

I form an opinion by considering a given issue from different viewpoints, by making present to my mind the standpoints of those who are absent; that is I represent them... The more people's standpoints I have present in my mind while I am pondering a given issue, and the better I can imagine how I would feel and think if I were in their place, the stronger will be my capacity for representative thinking and the more valid my final conclusions, my opinion (Arendt 1961, s 241).

Meninger formes, testes og utvides der det er ulike typer mening – i det offentlige liv. Ikke minst står overtalelsen sentralt i den offentlige meningsdanning. Overtalelse, slike Arendt bruker begrepet, har klare felles trekk med Skjervheims begrep *overtydde*, jfr hans distinksjon mellom å overtale og å overtude (Skjervheim 1972). Overtalelse er ifølge Arendt, en fri åpen debatt, der man søker å klargjøre, teste og rettferdiggjøre argumenter og det endelige gyldighetskriteriet på et meningssynspunkt er "the force of a better public argument". Utvikling av meningsdanning forutsetter dermed et offentlig fellesskap blant likeverdige samt en villighet til å underlegge et meningssinnhold den allmenne debatt. "Opinion" – meningsdanning – blir hos Arendt knyttet til kommunikasjon, klargjøring og testing av synspunkter innenfor et offentlige rom, hvilket gjør bedømming (judging) til en sentral bit av meningsforming.

Judging is one, hevder Arendt, if not the most, important activity in which this showing-the-world-with-others comes to pass (Arendt 1961;221)

Arendts begrep om dømmekraft viser tilbake til den Aristoteliske klokskapsdiskusjonen samt en refortolkning av Kants teser om estetikkens dømmekraft og smakens etikk. Arendt hevder at Kant i sin analyse av estetikkens og

fornuftens dømmekraft utvikler dømmekraftsbegrepet i all sin storhet⁵. Ikke minst Kants framheving av et ”utvidet sinn” (enlarged mentality) spiller her en avgjørende rolle, hevder Arendt.

Dømmekraft er, ifølge Arendt, en form for tenkning som er knyttet til det partikulære og situasjonsspesifikke, men som også viser til en felles, allmen gyldighet for dem det gjelder. Dømmekraften er offentlig i sitt vesen; når man bedømmer så bedømmer man som medlem av et fellesskap. Viktig her er evnen til ”enlarged mentality”, en form for utvidet innsikt der forestillingsevne og representativ tenkning er viktig. Dømmekraft er en form for politisk (i betydningen offentlig) tenkning. Dømmekraft som tanke-evne skiller seg fra såvel private følelser og subjektive preferanser som fra rasjonelle og vitenskapelige argumenters universelle og sannhetssøkende karakter. Dømmekraften er ikke generell, allmen og regelforeskrivende, ei heller personlig og privat, men situasjonsspesifikk og partikulær, rettet mot potensiell enighet innenfor et offentlig fellesskap. ”Judging” har karakter av å være dialogisk, intersubjektiv og offentlig. Den appellerer til diskusjon og testing opp mot andre bedømmende personers mening;

It is not, viser Bernstein i sin gjengivelse av Arendt, a faculty of Man in his universality, but of human individuals in their particularity and plurality (Bernstein 1983, s 219).

Som antydnet foran skiller Arendt mellom vitenskapelig erkjennelse og sannhet og bedømming og sannhet. Sannhet knytter Arendt til rasjonelle argumenters universelle kriterium – de tiltvinger seg/tvinger seg fram mens bedømming og skjønn ”frir”⁶ og overtaler. Ved å skille skarpt mellom disse to formene for tenkning ønsker Arendt å beskytte meningsdanning og dømmekraft som tankeform fra det vitenskapelige sannhetsbegrepets ”tyranniske tiltvingelse”.

På dette punktet skiller også Arendts diskursetiske program seg skarpt fra Habermas’ kommunikasjonsteori. Mens Arendt insisterer på å opprettholde og framheve skillet mellom dømmekraft og sannhet, mellom praktiske og teoretiske diskurser, viser Habermas til skillet *samtidig* som han vektlegger likheten mellom de to diskursformene (Habermas 1977, Beiner 1982, Løvlie 1991). Satt litt på spissen kan vi hevde at Habermas understreker de praktiske diskursers kognitive karakter mens Arendt insisterer på å se meningsdanning og bedømming som en politisk-moralsk aktivitet og som ikke kan underlegges de vitenskapelige sannhetskriterier. Arendts framheving av pluralitetens essensielle og viktige side i de kommunikative fellesskap, er ytterligere et punkt som skiller henne fra Habermas.

Ifølge Hannah Arendt er dømmekraften dialogisk, kollektiv og offentlig i sin karakter. Hun viser hvordan godt skjønn, eller dømmekraft, konkretiseres i vår daglige praksis. Videre er pluralitet, i betydning et unikt mangfold, en sentral side ved dømmekraften. Pluralitet her, mener ikke at vi er begrenset til å være separate individer, fastfrosset i våre egne subjektive tankebaner og interesser. Snarere viser pluralitet til at vi søker å etablere en felles grunn for å forene ulikheter via debatt, samtale og dialog.

Dømmekraftens styrke ligger i den potensielle enighet som kan etableres. Videre er gyldigheten i en slik dømmekraft avhengig av den forventete argumentasjon, knyttet til overtalelse og frieri der man er villig til å teste og klargjøre eget skjønn i meningsutveksling med andre og som forutsetter at en form for enighet kan oppnås.

Arendts diskursprogram er et program som understreker det skarpe skillet mellom den vitenskapelige og den politisk/moralske kunnskapen og hvor vi kan ane flere og vidtrekkende konsekvenser for skolens rolle som moral- og identitetsdannende fellesskap.

Skolen som arena for argumentative moralske fellesskap

Dersom skolen – sett som pluralistiske fellesskap – underlegges Hannah Arendt's krav til moralsk og argumentativ resonnering, ser vi flere potensielle konsekvenser. Arendt framhever at utvikling av dømmekraft er et felles, offentlig og intersubjektivt anliggende. Dømmekraft appellerer til diskusjon og testing opp mot andre bedømmende personers mening. Mening og dømmekraft blir testet og utvidet bare der det er ulike meninger, hevder Arendt. Utvikling av dømmekraft forutsetter dermed et positivt fellesskap blant likeverdige samt en villighet til å underlegge meningsinnholdet den allmenne debatt. For skolens vedkommende betyr dette at lærerne må trenes i og bli sensitive til moralske spørsmål slik at de kan gjenkjenne og identifisere ulike ”moralske dialekter” og bruke disse bevisst i skolens læringsarbeid.

En viktig forutsetning for at diskursiv enighet kan utvikles og etableres, hva Arendt – via Kant – betegnet som ”enlarged mentality”, er således en allmen vilje og metodikk til å underlegge seg den felles debatt. Det vil si at en beveger seg bort fra en monokulturell og regelorientert praksisforståelse og åpner for

et utall av meninger og ”dømmekraftsbeskrivelser”. Viktig her, ved siden av å oppmuntre og legge til rette for diskursiv meningsutveksling, er også å skolere lærere og elever til å delta i en slik samtaleform. Arendt synes å ta litt lett på dette punktet og underkommuniserer den kulturelle og skoleringsmessige ballast som trengs for å delta i slike samtaler. (For en mer utførlig kritikk her se Pitkin og Shumer (1982) og Bernstein (1983)). Nå er ikke Arendt så naiv at hun tror at alle til enhver tid vil delta med samme tyngde og i samme omfang i en slik kollektiv meningsprosess, men det sentrale er, hevder hun at ”... each person must be given the same opportunity” (Arendt 1969, s 233).

Videre framhever Arendt pluralitet som det mest framtrædende trekk ved menneskelige handlinger. Pluralitet i betydningen det unike mangfold som oppvises i ulike handlingssituasjoner, er et sentralt kjennetegn ved den menneskelige praksis. Skolesamfunnet – sett som kommunikative og argumenterende fellesskap må derfor forutsette mangfold, ulikhet og divergens som fellesskapets livskraft og ikke som dets utarmingspotensiale. Pluralitet i kombinasjon med den kollektive samtale og diskurs, hvor ikke minst overtalelsen og friet har en sentral plass, kan dermed gi ståsted for å forene ulikhet og etablere et felles grunnlag. I motsatt fall – hvor man ikke erkjenner meningsdissonans og mangfold som sentrale trekk ved den menneskelige praksis, vil skinnenighet etableres og dømmekraftens kollektive, søkende og representative karakter bli vanskeliggjort og truet.

Arendt ser utvikling av dømmekraft som et prosessuelt anliggende. Man iverksetter prosesser hvis sluttresultat er høyst uforutsigbart. Man må så å si lære seg ”å leve med tvilen”. Imidlertid kan man også komme i situasjoner preget av handlingstvang og beslutningsbehov. Løsninger man oppnår i slike situasjoner er alltid mer eller mindre midlertidige, hevder Arendt. De er sjelden enstemmige og de innbyr til nye drøftinger. Konflikter ligger som en unngåelig del av den menneskelige pluralitet. Det sentrale er således ikke enstemmigheten men diskursen, fellesskapet, offentligheten og meningsutprøvingen.

Jeg har i denne gjennomgangen argumentert for å utvikle utdanning og skole i retning av argumentative fellesskap som en tilnærming til dagens pluralismeproblematikk. Med bakgrunn i Arendts forståelse av hvordan felles dømmekraft og skjønn sikres og utvikles innenfor en argumenterende offentlighet, kan vi argumentere for å se skolefellesskapet som kommunikative, offentlige rom der argumenter og forståelse prøves ut og testes opp mot hverandre. En offentlig meningsdanning sikres ved diskusjon og overtaling mellom likestilte og hvor pluraliteten – flerheten – sikres. Offentlighet, slik Arendt bruker begrepet, viser til et åpent fellesskap der alle gies lik rett til å

teste og prøve ut sin mening. Skolesamfunnet tilfredsstillt strengt tatt ikke Arendts krav til et offentlig diskursfellesskap – i betydningen åpent for alle⁷. Institusjonens og de profesjonelles selvforståelse kan her tvert imot skjermes seg for offentlig innsyn og bli forstenet og selvbeskyttende i sin egen selvforståelse. Således kan vi ikke slå oss til ro med at den politisk-moralske dømmekraft diskuteres innenfor skolefellesskapet. Den må også settes på dagsordenen innenfor den reelle offentlighet – i det åpne offentlige rom synlig og hørbart for alle. Nå hevder Arendt at massesamfunnet i moderne tid har mistet sin mulighet til å samle mennesker, og dermed mistet sin rolle som noe som skiller og forener mennesker innenfor en felles offentlighet.

Arendts håp for en felles verden og en felles menneskelig praksis er nettopp knyttet til meningsutprøvende offentlige fellesskap. En felles verden forutsetter et mangfold av perspektiver. Det mangfoldet forsvinner når den felles verden kun sees ut i fra et aspekt. Heri ligger dømmekraftens største fare.

Noter

1. Strike ser denne posisjonen mer eller mindre som en ikke legitim løsning på dagens mangfoldsproblematikk. Med henvisning til Rorty og andre språkfilosofier, hevder han at ideen om et særskilt språk til bruk ved verdibedømmelser er en forlatt posisjon i dagens moraldebatt.
2. Se Arendt 1982.
3. Se Habermas 1971, 1977.
4. Gjengivelsen av Arendts resonnement her bygger på følgende verker fra hennes forfatterskap: "The Human Condition (1958), "The Life of Mind, 2.vols." (1978). Se også Arendt gjengitt i Bernstein (1983) og Nerheim (1991).
5. Se Arendt 1982.
6. Arendt bruker termen 'woeing' som betyr frieri/ å fri (se Arendt 1961).
7. Ifølge Arendt viser begrepet *offentlig* til to adskilte, men beslektede fenomener (1958, s. 50). For det første viser offentlig til det som er felles for allmennheten - det som er synlig og hørbart for alle. For det andre refererer offentlig til den delen av verden som er felles for oss alle og som atskiller seg fra den private verden - dvs. offentlige rom der mennesker samles.

Referanser

- Arendt, Hannah (1958): *The Human Condition*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Arendt, Hannah (1961): *Between Past and Future*. New York: Viking Press.
- Arendt, Hannah (1969): *Crisis of the Republic*. New York: Harcourt Brace Javanovich.
- Arendt, Hannah (1978): *The Life of Mind, 2 vols.* New York: Harcourt Brace Javanovich.

- Arendt, Hannah (1982/1989): *Lectures on Kant's Political Philosophy*. Redigerad och med en inledning av Ronald Beiner. Chicago: The University of Chicago Press.
- Aristoteles (1935/1980): *The Nichomachean Ethics*. Oxford: Oxford University Press.
- Aristoteles (1973): *Etikk*. Oslo: Gyldendal.
- Beiner, Ronald (1982): Interpretive essay: Hannah Arendt on judging. I Hannah Arendt (1982): *Lectures on Kant's Political Philosophy*.
- Bernstein, Richard (1983): *Beyond Objectivism and Relativism*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Dewey, John (1938): *Experience and Education*. New York: Collier Books.
- Durkheim, Emile (1961): *Moral Education*. London: The Free Press.
- Englund, Tomas (1994): Education as a citizenship right – a concept in transition: Sweden related to other Western democracies and political philosophy. I *Journal of Curriculum Studies*, (26) 4, s 383-399.
- Habermas, Jürgen (1971): *Knowledge and Human Interests*. Boston: Beacon Press.
- Habermas, Jürgen (1977): Hannah Arendt's communications concept of power. I *Social Research* 44, s 3-25.
- Hamilton, David (1989): *Towards a Theory of Schooling*. London: The Falmer Press.
- Kristvik, Erling (1920): *Folkelagnad*. Kristiania: Norli forlag.
- Løvlie, Lars (1991): *The limits of rationality in education*. Upublisert manus. Oslo: Institute of Educational Research.
- Nerheim, Hjørdis (1991): *Den etiske grunnerfaring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Pitkin, Hanna & Shumer, Sara (1982): On participation. I *Democracy* 2 (2) s 43-54.
- Ringer, Fritz (1992): *Fields of Knowledge. French Academic Culture in Comparative Perspective, 1890-1920*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Slagstad, Rune (1996): Norig, ein folkedaningsheim. I *Nytt Norsk Tidsskrift* 3-4 1996.
- Slagstad, Rune (1998): *De nasjonale strateger*. Oslo: Pax Forlag.
- Skjervheim, Hans (1972): Det instrumentalistiske mistaket: I Ninna Mediaas m fl red, *Etablert pedagogikk – makt eller avmakt*. Oslo: Gyldendal.
- Strike, Kenneth A & Tarnasky, P Lance, red (1993): *Ethics for Professionals in Education: Perspectives for Preparation and Practice*. New York: Teachers College Press.
- Strike, Kenneth A (1994): On the construction of public speech: pluralism and public reason. I *Educational Theory*, vol. (44) 1, s 1-26.
- Wexler, Philip & Grabiner G (1986): America during the crisis. I Rachel Sharp, red, *Capitalism, Crisis and Schooling*. South Melbourne: Macmillan.