

Bachelorgradsoppgave

**Opplysningsprosjektet: Demokratisk
dannelse gjennom subjektivitet.
Democratic bildung (maturing of
character) through subjectivism.**

**Et møte i det intersubjektive rom
A meeting in the intersubjective space**

Maria Helene Busch

GLU360

Bachelorgradsoppgave i

Grunnskolelærerutdanning for 5.-10. trinn





SAMTYKKE TIL HØGSKOLENS BRUK AV BACHELOROPPGAVE

Forfatter _____

Norsk tittel: _____

Engelsk tittel: _____

Kryss av:

Jeg samtykker i at oppgaven gjøres tilgjengelig på høgskolens bibliotek og at den kan publiseres på internett i fulltekst via BIBSYS Brage, HiNTs åpne arkiv

**Min oppgave inneholder taushetsbelagte opplysninger og må derfor ikke gjøres tilgjengelig for andre
Kan frigis fra: _____**

Dato:

underskrift

Innholdsfortegnelse

Innledning.....	4
1.1 Metode.....	5
2.1 Demokratisk dannelse.....	6
2.2 Å leve demokratisk.....	7
2.3 Demokrati i skolen	8
2.3.1 Undervisning om demokrati vs. undervisning for demokrati.....	8
3.1 Subjektet, objektet og intersubjektivitet	10
3.2 Subjektet.....	11
3.3 Objektet	11
3.4 Intersubjektiviteten	12
4.1 Å styrke subjektet.....	13
4.2 Å ta andres perspektiv.....	13
4.2.1 Språkets funksjon.....	14
4.2.2 Taushetens kultur	15
4.3 Erfaringens betydning.....	16
4.3.2 Erfaringens kontinuitet.....	16
4.4 Utveksling av erfaring.....	17
4.5 Å skape intersubjektive rom.....	19
4.5.2 Deweys problemløsningsmetode	20
4.5.3 Å arbeide ut ifra det demokratiske prinsipp.....	20
5.1 Konklusjon	21
Litteraturliste	23

Innledning

Den som har lært seg å lese, men ikke har lært å vurdere, skjelne og velge, har prisgitt seg til krefter utenfor sin kontroll (Dewey, 2000b, s. 244).

Mange forbinder skolen med opplæring av lesing, skriving og regning. Disse er selvsagt sentrale deler av skolens mandat, men det stopper ikke med dette. Skolen skal også sørge for at elevene dannes som mennesker. I Norge er demokratisk dannelse viktig for å sikre vår demokratiske livsstil. Økonomiske nedgangstider har nok en gang radikalisert deler av Europa, og situasjonen understreker viktigheten av å styrke den demokratiske dannelsen hos fremtidige generasjoner.

Når det kommer til forskning rundt demokratiundervisning i skolen, finnes to sentrale tradisjoner: *Den klassiske historien* og *Opplysningsprosjektet*. Mens den klassiske historien tar sikte på å forme demokratiske samfunnsborgere som kan delta som aktive samfunnsborgere, ønsker opplysningsprosjektet å fremme og utvikle individets subjektivitet. I den forbindelse har jeg valgt følgende problemstilling for min bacheloroppgave:

Hvordan kan jeg som lærer gjennom en praksis som bygger opp elevene som subjekter, og å handle intersubjektivt, være med å styrke utviklingen av demokratisk dannelse?

Ordet *demokrati* har flere betydninger. Mange vil kanskje umiddelbart trekke linjene mot «styresett» og stoppe der. I min besvarelse har derimot *demokrati* betydning i retning demokratiske verdier og egenskaper som samlet sett skaper det vi kan kalle en demokratisk livsstil. Dette vil jeg utdype i kapittelet «Demokratisk dannelse».

For å finne svar på problemstillingen har jeg vendt blikket mot tre teoretikere:

- Hans Skjervheim (1926-1999)
- George Herbert Mead (1863-1931)
- John Dewey (1859-1952)

Skjervheim er norsk filosof, og har oppnådd høy anerkjennelse langt utenfor landegrensene for sin magisteravhandling «Objectivism and the Study of Man» (1959). Mead og Dewey regnes som pionerer innenfor amerikansk pragmatisme. Skjervheim er valgt som definisjonskilde for begrepene *subjekt*, *objekt* og *intersubjektivitet* da disse er sentrale begrep

for oppgaven for øvrig, mens Mead og Deweys teorier tar sikte på å fremme elevenes subjektivitet. Felles for alle tre er at de stiller seg kritisk til den behavioristiske tradisjonen de hevder objektiverer elevene. Selv om disse teoretikerne hadde sin storhetstid for flere år siden, er deres tanker like aktuelle i dag. Gjennom blant annet evidensbaserte programmer lever tradisjonene for objektivering av elever videre i høyeste grad. Samtidig er det verdt å nevne at mange av Deweys tanker ble fremsatt på 1930-tallet, en tid som har mye til felles med vår egen situasjon, j.f økonomisk nedgangstid og radikaliserings.

For å svare på problemstillingen har jeg valgt å bruke *fenomenologisk hermeneutikk* som metode. Dette vil jeg utdype i metodekapittelet.

Oppgaven er strukturert i følgende hovedkapittel:

- Metode
- Demokratisk dannelse
- Subjekt, objekt og intersubjektivitet
- Å styrke subjektet
- Konklusjon

1.1 Metode

Jeg har valgt å benytte meg av metoden *fenomenologisk hermeneutikk*. Utgangspunkt for valg av metode var ønsket om å skrive en oppgave forankret i teori, med rom for å tolke, vurdere og sammenfatte det som er blitt tenkt før. Metoden tillot meg å utforske litteratur skrevet hovedsakelig i løpet av første halvdel av forrige århundre, og bringe den til vår tid ved å utforske relevansen og knytte den opp imot problemstillingen min.

Fenomenologi, satt sammen av greske *phainomenon* og *lógos* (Taraldsen, 2011) er studiet av fenomener slik de er erfart (Norges teknisk-vitenskapelige institutt, 2001). Den tar sikte på å utforske fenomener slik de utfolder seg i bevisstheten, uten å vurdere deres rasjonalitet (Ibid.). I dag regnes Edmund Husserl (1859-1938) som fenomenologiens far, men linjene kan gjerne trekkes tilbake til Franz Brentano, som inspirerte Husserl (Fenomenologi, 2013).

Hermeneutikk knyttes til den greske guden Hermes, hvis oppgave var å uttrykke, forklare og fortolke budskapet gudene hadde til menneskene. Følgelig viser også ordets betydning til begrepene å uttrykke, forklare og fortolke (Taraldsen, 2011). Opprinnelig var hermeneutikken ment for å tolke religiøse tekster. Dette endret seg på 1700-tallet med Ernst Schleiermacher

(Asperheim, Ulvik, 2012). Hans-Georg Gadamer (1900-2002) videreførte Schleiermachers arbeid, og legger vekt på at en tekst ikke kan tolkes ut ifra forfatterens intensjoner, da leser ikke vil kunne hevde å fullt ut forstå forfatteren (Ibid). En leser vil i sitt møte med teksten ta med seg det Gadamer kaller for forforståelse, den forståelsen vi gjennom møte med tidligere erfaringer har opparbeidet oss (Ibid.). Ettersom horisonten utvides gjennom nye opplevelser og lærdommer, vil vår fortolkning og forforståelse utvikle seg. Dette kan illustreres i den hermeneutiske spiral:

Forståelse → interpretasjon → dypere forståelse → mer omfattende interpretasjon osv. For hver nye runde, øker forståelsen (Ibid.)

Mens fenomenologien tar for seg fenomenets dybde, omhandler hermeneutikken fenomenets bredde (Ibid.). Med andre ord utfyller de hverandre, og sammensatt presenterer de en spennende måte å tilegne seg ny kunnskap på.

Den tyske filosofen Martin Heidegger (1889-1976) omtaler metode som «å være på vei» (Nicolaisen, 2003). Metoden til Heidegger omhandler utspørring og spørsmål:

På denne undersøkelsens vei er det ikke bare slik at det ikke finnes ferdige svar; selv spørsmålene må kreativt stilles på ny. I dette lyset som spørsmålet kaster, lager tenkeren seg en vei mot der svaret ligger, tilbakelegger en liten distanse, ser seg tilbake herfra til det opprinnelige spørsmålet og omformulerer det på ny fra det nye fordelaktige terrenget. Han går således fra ett tankested til et annet og gir sin stemme til den uuttalte tanke, sier hva som ikke har vært sagt før og legger allikevel etter seg en uuttømmelig mengde med «usagte ting» som en oppgave for fremtiden (Metha i Nicolaisen, 2003, s. 51).

Sannhet er ikke noe endelig, men noe foranderlig, som endres hver gang en bevissthet studerer den, trekker slutninger, og finner mening i dem. Hver gang en ny enhet tillegges helheten, forandrer bevissthetens syn på sannheten seg, og horisonten utvides. Slik har jeg i denne besvarelsen lest et utvalg tekster, i søken etter svar på min problemstilling.

2.1 Demokratisk dannelse

Ordet *demokrati* er utledet fra greske *demos*, som betyr folk, og *krati* som betyr styre (Hovde, Svensson, 2013), altså *folkestyre*. For mange er nettopp *folkestyre* selve definisjonen på demokrati. Dette kommer blant annet til uttrykk i Store Norske Leksikon sin definisjon:

Demokrati, også kalt folkestyre, er en betegnelse på en styreform hvor folket har mulighet til å delta i viktige beslutninger. Muligheten til å påvirke får folket gjennom å stemme ved valg (Ibid.).

En slik definisjon gir inntrykk av demokrati som flertallsstyre, hvor minoriteten taper for majoritetens synspunkt. For å få riktig inntrykk av hva demokrati er, må begrepet belyses fra flere sider. Som Møller og Presthus (2006) påpeker i artikkelen «Ledelse som demokratisk praksis» er *folkestyre* bare en av flere mulige tolkninger. I tillegg kommer:

- Rettstat og rettigheter
- Aktiv deltakelse
- Et felles verdigrunnlag som stiller seg over eventuelle politiske konflikter (Møller Presthus, 2006, s. 214)

2.2 Å leve demokratisk

Dewey hevder i sin bok «Democracy and Education» (2012) at demokrati ikke kan avfeies kun som en styreform: «A democracy is more than a form of government; it is primarily a mode of associated living, of conjoint communicated experience» (Dewey, 2012, s. 84). Altså ser han demokratiet først og fremst som en levemåte, eller livsstil, bestående av delt, kommunisert erfaring. Videre hevder han at hver enkelt må ta hensyn til de andre i gruppen når han utfører sine handlinger. Dette hensynet springer ut av respekt og gjensidighet, og danner grunnlaget for demokratisk liv (Imsen, 1997). Demokratiet må altså leves og utøves i hverdagen, og dette krever et menneskesyn basert på likeverd. Fordommer mot andre vil gi et feilaktig bilde av deres behov, og hemme individets ansvarsfølelse. Ut ifra en slik forståelse av *demokrati* ser vi at evnen til å ta de rette hensyn basert på respekt og gjensidighet er nødvendig for å opprettholde gode relasjoner med de rundt oss. Den sammenfaller med de verdier den generelle delen av *Læreplan for Kunnskapsløftet* (Utdanningsdirektoratet, 2006a) ønsker å fremheve i kapittel 1: *Det meningssøkende menneske* – deriblant toleranse og nestekjærlighet.

De amerikanske professorene Michael W. Apple og James A. Beane, inspirert av Dewey, har utarbeidet en rekke prinsipper som en forutsetning for å muliggjøre demokratiet som livsstil:

- Ideer må få flyte fritt – populære eller ikke – slik at man lettere kan se alle sider av en sak.
- Det må finnes tro på både individet og fellesskapets kapasitet til skape muligheter for problemløsning.
- Bruk av kritisk refleksjon og analyse for å vurdere ideer og problemer.

- Omsorg for hverandre og for fellesskapet.
- Ivaretagelse av individets og minoritetens rettigheter og verdighet.
- En verdibasert demokratiforståelse (Apple, Beane, 1999).

For å kunne etterleve dette kreves evne til å kunne formulere seg (jf. den grunnleggende ferdigheten å kunne uttrykke seg muntlig), til å lytte, reflektere, analysere og ikke minst evne til omsorg og toleranse. Samtidig må individet gis mulighet til å trene seg i disse ferdighetene.

2.3 Demokrati i skolen

I opplæringsloven § 1-1 (2008) «Føremålet med opplæringa» heter det seg at «opplæringa skal fremje demokrati». I *Læreplanverket for kunnskapsløftet – prinsipper for opplæringen* finner vi at «skolen skal stimulere elevenes (...) evne til demokratiforståelse og demokratisk deltakelse» (Utdanningsdirektoratet u.å., s. 2). Skolen skal altså ikke bare undervise elevene i hva demokrati er, den skal også gjøre elevene i stand til å delta i demokratiet. Evne til demokratisk deltakelse krever et sett med ferdigheter og verdier. En demokratisk dannelse. Dette innebærer evne til kreativitet, originalitet og kritisk sans.

2.3.1 Undervisning om demokrati vs. undervisning for demokrati

I undervisningsøyemed trekker vi et skille mellom undervisning *om* demokrati og undervisning *for* demokrati. Undervisning *om* demokrati vil ta sikte på å informere elevene om ulike demokratiske styresett, muligheter for deltakelse og demokratiske verdier. Undervisning *for* demokrati er ment å gi elevene mulighet til å tilegne seg demokratiske ferdigheter og verdier (Mikkelsen, Buk-Berge, Ellingsen, Fjeldstad, Sund, 2001). Ved å tilby elevene arbeidsmetoder som fordrer bruk av kritisk sans, evne til å stille spørsmål og drøfte, underviser vi *for* demokrati. Likeledes ved å lære elevene nestekjærlighet, evne til toleranse og empati. Slike evner og egenskaper gir elevene nødvendig balast for å leve i et demokratisk samfunn, og ved å internalisere dem får elevene en demokratisk dannelse. Det er verdt å merke seg at begge disse undervisningsformene er nødvendige, men ikke alene tilstrekkelige for å etterfølge opplæringslovens § 1-1.

Når vi vender blikket mot forskning om utdanning peker to demokratitradisjoner seg ut som spesielt relevant: *den klassiske historien* hvis mål er å forme demokratiske samfunnsborgere som kan delta i styringen av samfunnet, og *opplysningsprosjektet* som ønsker å fremme og utvikle individets subjektivitet (Møller, Presthus, 2006). Den ene utelukker dog ikke den andre. Et subjekt defineres ut ifra evnen til å observere, iaktta, begjære, forme og handle (Taraldsen, 2011). Disse egenskapene er nødvendige for å kunne delta aktivt i styringen av

demokratiet. Altså forsterkes den klassiske historien av opplysningsprosjektet. Begge disse tradisjonene krever undervisning *om* så vel som *for* demokrati. Undervisning om demokrati er nødvendig for å la elevene vite hva et demokrati innebærer, og hvordan man delta i det. Undervisning for demokrati er nødvendig dersom elevene skal kunne opparbeide seg et demokratisk grunnsyn, og tilegne seg de evner som er nødvendig for å kunne delta i samfunnet.

I Læreplan for Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2006a) oppsummeres opplæringens mål slik: «(...) å utvide barns, unges og voksnes evner til erkjennelse og opplevelse, til innlevelse, utfoldelse og deltakelse» (Utdanningsdirektoratet, 2006a, s. 2).

Videre fremheves et demokratisk menneskesyn basert på likeverd og verdighet:

Synet på menneskets likeverd og verdighet er en spore til stadig på nytt å sikre og utvide friheten til å tro, tenke, tale og handle uten skille etter kjønn, funksjonshemming, rase, religion, nasjon eller posisjon. Dette grunnsyn er en varig kilde til endring av samfunnet for å bedre menneskenes kår (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 3).

Gjennom å fremme subjektet (opplysningsprosjektet) tar læreplanen sikte på å skape demokratiske samfunnsborgere med evne og vilje til å delta i det demokratiske samfunnet (den klassiske historien). Aberet er at den ikke konkret sier noe om hvordan skolen kan arbeide for å nå dette målet.

I sin artikkel «Demokrati i utdanning» (Dewey, 2000a), opprinnelig publisert i 1904, kritiserer Dewey det amerikanske skolesystemet for å være en «udemokratisk organisasjon» preget av teoretisk undervisning, og pålagte undervisningsmetoder. Sammenlignet med kritikken som fremstilles mot skole-Norge anno 2013 finner vi overraskende nok flere likhetstegn. Det er allment kjent at det norske skolesystemet for mange oppleves som for teoretisk. Med «pålagte undervisningsmetoder» sikter Dewey til planer framsatt av eksperter som læreren pålegges å følge. Parallellen til dette i det norske undervisningssystemet finner i vi i såkalt «evidensbasert undervisning». Kjernen i kritikken er at slike undervisningsopplegg undergraver lærerens «frie intellekt» (Dewey, 2000a, s.86). Læreren fratras myndighet til å handle konstruktivt på eget initiativ, derfor klarer hun ikke å oppfylle undervisningens funksjon (Ibid.). Vi kan si at læreren fratras sin subjektivitet, og blir gjenstand for objektivisering. Objektiveringen hemmer læreren i å videreføre demokratiske egenskaper som toleranse og empati, fordi slike egenskaper forutsetter at læreren opptrer som et subjekt som

behandler sine elever som likeverdige subjekter, og ikke som "underlegne" objekter. Undergravingen av lærerens intellekt fører på sin side til at heller ikke elevene får dra nytte av sitt intellekt. De blir i stedet gjenstand for annenhåndskunnskap, og fratras muligheten til selv å oppdage og erfare viktige lærdommer.

Når skolen i for stor grad preges av hierarkiske forhold, blir det enkelte individ passivt, og organisasjonen som helhet makter ikke lenger ta beslutninger basert på intellektuelle initiativ og diskusjoner (Ibid.). Den blir udemokratisk. Møller og Presthus (2006) påpeker at skolen som organisasjon selv må opptre demokratisk for å kunne videreføre demokratiske prinsipp til elevene. En skole som ikke evner dette, vil derfor ha vansker med undervise *for* demokratiet. I tillegg feiler den opplysningsprosjektet da den ikke fremmer subjektet.

3.1 Subjektet, objektet og intersubjektivitet

Begrepene *subjekt* og *objekt* er nok allment kjent for de fleste gjennom grammatikken.

Subjektet er den eller det som handler, mens objektet gir hva eller hvem handlingen retter seg mot. Parallellene til de filosofiske betydningene av begrepene er tydelige. Innenfor filosofien står de sentralt i både ontologi og epistemologi, og beskriver filosofiens måte å betrakte menneskelig eksistens på (Taraldsen, 2011). *Ontologi* er utledet fra gresk, hvor *onto* tilsvarer «værende» og *logi* betyr kunnskap (Ontologi, 2013), og kan oversettes med «slik ting virkelig er» (Ibid.). Ontologien tar altså for seg virkeligheten rundt oss. Dette medfører spørsmål som «Hva er absolutt?», «Finnes det mer enn hva vi ser?» osv. (Martinsen, 1991). Epistemologien, utledet fra gresk *epistme* (kunnskap) og *logi* (Tranøy, 2013) tar for seg teorien om hvordan vi erkjenner verden rundt oss (Taraldsen, 2011). Subjektets fremste egenskap er dets bevissthet, og denne bevisstheten retter seg mot noe annet, nemlig objektet. Subjektet kan observere, begjære, forme og handle (Ibid.). Objektet på sin side er en gjenstand, en ting. Innenfor tradisjonell pedagogikk, finner man parallellene til subjektivisme og objektivisme i kongnitivisme/konstruktivisme og behaviorisme.

Innenfor naturvitenskapen er det studier av forskjellige objekter som står sentralt. Etter hvert som naturvitenskapelig metode fikk stadig mer anerkjennelse, ble også samfunnsvitenskapen influert i retning objektivisme. De samfunnsvitenskapelige forskerne begynte å betrakte mennesker som objekter. Gjennom en slik objektivisering kunne de lage gitte lover for menneskelig atferd. Denne retningen ble kalt positivistisk, og naturvitenskapelige forskningsmodeller, som så bort fra det faktum at forskeren selv var deltaker i en sosial

prosess gjennom observasjon, fikk feste innenfor samfunnsvitenskapelig metode (Skjervheim, 2000b).

Hans Skjervheims magisteravhandling fra 1959 markerer et skille innenfor det filosofiske og samfunnsvitenskapelig miljøet, både her til lands og utenfor landegrensene (Ibid.). Anerkjent av blant annet Jürgen Habermas, bryter avhandlinga med den positivistiske tenkemåten, og argumenterer for et forskningssyn som ut ifra fenomenologi og eksistensialisme ivaretar hele mennesket og tar hensyn til det faktum at forsker og forskningsobjekt tilhører samme verden (Ibid.).

3.2 Subjektet

Skjervheim påpeker at subjektivistenes nøkkelbegrep er *intensjonalitet* (Skjervheim, 2000a). Et subjekt handler ut ifra en intensjon. Det ligger en mening bak handlingen. «Det hører til medvitets natur å vera *retta mot* noko, å vera *om* noko» (Ibid. s. 25). Altså vil bevisstheten rette seg mot noe, eller noen. Intensjonalitetsbegrepet hevdes å være et urfenomen. I dette ligger at det ikke kan forklares med noe annet, for eksempel påvirkning (Ibid.). Dersom man bruker påvirkning, assosiasjon eller andre fenomen til å forklare begrepet, hevder Skjervheim at man har «tingeleggjort og naturalisert fenomenet» (Ibid. s. 26). Altså objektivt det. Det *subjektive* er det som «angår subjektet, dets intensjonalitet eller dets bevissthet» (Taraldsen, 2011, s. 33). Eksempler på dette kan være opplevelser eller oppfatninger. Hvordan jeg oppfatter en person kan vike fra hvordan du oppfatter vedkommende, og hvordan vedkommende oppfatter seg selv. Dette kommer av at min oppfatning er preget av en subjektiv forståelse av vedkommende. Nevnte forståelse gis ut i fra summen av mine tidligere erfaringer og opplevelser.

Også språket har sin subjektivitet. Mine tidligere erfaringer vil tillegge ulike ord ulike meninger. Vi kan altså ikke ta for gitt at den vi snakker med oppfatter det vi sier nøyaktig slik vi selv oppfatter det (Taraldsen, 2011). Dette vanskeliggjør en objektiv fremstilling, da både sender og mottakers subjektivitet vil virke inn på forståelsen.

3.3 Objektet

Et objekt defineres som en gjenstand. Den kan tas og føles på, men kan også uttrykke personer, dyr, eiendommer og lignende (Taraldsen, 2011). Innenfor den positivistiske samfunnsvitenskapen, også kjent som «objektivismen», blir alle forskningsobjekt, enten det er gjenstander, organismer eller mennesker, ansett som objekt. Det vil si at man regner det som

mulig å lage modeller som vil gi samme resultat uavhengig observatør (Ibid.). Faren ved betrakte mennesker som rene objekter, er at det tilsidesetter den enkeltes individualitet, og ikke ivaretar subjektet. Som tidligere nevnt, overser man her også det faktum at observatøren selv deltar i den sosiale prosessen som de han studerer. Man kan da stille spørsmål ved observatørens objektivitet. Dette bringer oss over til det Skjervheim kaller «Det gløynde tema» - nemlig *intersubjektiviteten*.

3.4 Intersubjektiviteten

Intersubjektiviteten tar for seg samspillet mellom mennesker som deltar i en sosial prosess.

«I hendingane i dagleglivet mitt spelar andre personar ei sentral rolle. Men situasjonen eg møter den andre personen i, er noko tvitydig. Den andre er der som objekt for meg, i verda mi, og som eit subjekt eg delar denne verda med.»
(Skjervheim, 2000a, s. 55).

Vi snakker her om to forskjellige måter å møte andre personer på. Når vi møter andre som subjekt i en felles verden, viser dette til en felles forståelseshorisont og indikerer ifølge Skjervheim intersubjektivitetsfenomenet. Fenomenet undergraves i positivistisk samfunnsforskning, og Skjervheim mener mye tyder på at positivistene i sitt fokus på å studere mennesker som objekt glemmer det kompliserte intersubjektive forholdet mellom mennesker (Ibid.), derav «det gløynde temaet».

Skjervheim påpeker at dualismen mellom det at andre mennesker fremstår som både objekt i min verden, og subjekt jeg deler verden med, er avgjørende i en av hovedmåtene for samhandling med andre mennesker, nemlig «det talte ordet» (Ibid. s. 56). Vi kan håndtere den andres ord som lyd, eller registrere det faktum at han sier noe, men uten å engasjerer oss i ordene han uttrykker, da forblir han et objekt for oss. Idet vi derimot anerkjenner han som et med-subjekt, hvor vi begge er engasjerte i vår felles verden, anerkjenner vi ham som et likeverdig menneske (Ibid.). Jürgen Habermas (1999), inspirert av George Herbert Mead, påpeker viktigheten av slik intersubjektiv anerkjennelse:

«De sosialiserte individenes identitet dannes samtidig gjennom mediet språklig gjensidig forståelse og mediet for intrasubjektiv selvforståelse. Individualitet dannes under omstendigheter med intersubjektiv anerkjennelse og intersubjektiv formidlet selvforståelse» (Habermas, 1999, s. 220).

Med andre ord er det avgjørende for den enkeltes identitet at han blir møtt som et subjekt i en felles verden. Da får han mulighet til samhandling ut ifra en felles forståelseshorisont, og opplever derved anerkjennelse for sin individualitet, samt en bekreftelse på tilhørighet.

4.1 Å styrke subjektet

Vi skal nå konsentrere oss om teorier som styrker subjektet og undervisning *for* demokrati. Demokrati forstått ut i fra Deweys syn om demokratiet som en livsstil. Altså et sett med egenskaper som fremmer demokratiske verdier og holdninger, og gjør det enkelte individ i stand til å takle og løse de utfordringer livet byr på. I en verden som er i rask forandring, er det vanskelig for læreren forutse hvilke situasjoner elevene vil møte på i sin framtid. Den raske forandringen betinger dynamikk fra de som lever i den, og kreativitet og evne til kritisk tenkning kan hevdes å være vesentlig for å takle denne dynamikken, og likeså nødvendig for å opprettholde samfunn basert på demokratisk tankegang. Det er tenkt mang en tanke om dette. Jeg har valgt å ta utgangspunkt teoretikere som tar sikte på å fremme subjektet ut ifra argumentet om at mennesket er et sosialt vesen; George Herbert Mead (1863-1931) og John Dewey (1859-1952).

George Herbert Mead og John Dewey regnes som pionerer innenfor amerikansk pragmatisme. De var i mange år kolleger, og pleiet et nært vennskap (Vaage, 2001). En av grunnpilarene innenfor Mead og Deweys pragmatisme er at intersubjektiviteten danner subjektiviteten (Ibid.). Mennesker blir subjekter gjennom møtet med andre mennesker som anerkjenner deres subjektivitet. Som vi har sett fra Skjervheims avhandling blir felles mening skapt i det intersubjektive rommet, og det er denne meningen Mead og Dewey ønsker å fremheve som en forutsetning for at læring skal skje. Gjennom kompetansen til å møte andre som subjekter, evner man å ta den andres perspektiv. Slik kan evnen til refleksivitet øke, og dette styrker personlig dømmekraft (Ibid.). Dewey og Mead står for et læringssyn som fremmer at læringsprosesser må forstås som en del av danninga i et samfunn, og som karakterdanning og utvikling av dømmekraft for hvert enkelt individ (Ibid.).

4.2 Å ta andres perspektiv

Sentralt i Meads teori om sosialitet, finner vi evnen til å ta andres perspektiv. Uttrykket viser til differensieringen av erfaringer i en felles erfaringsverden (Vaage, 2001). Altså et møte i det intersubjektive rom, hvor hver enkelt bidrar med sine unike erfaringer, og nærmer seg fellesskapet ut i fra sitt subjektive perspektiv. I det intersubjektive rommet rekonstrueres så

disse erfaringene. Dette skjer ved hjelp av såkalte *gest*. En gest bruker Mead om delen av et individs handling eller holdning i en sosial handling som fungerer som stimulus for andre individ, slik at disse utfører sin del av handlingen (Mead, 1998a). For oss mennesker er det ifølge Mead først og fremst den vokale gesten som fungerer som sosial stimulus.

Hvis en vokal gest altså vekker tendensen til samme respons i det individet som frambringer den, som hos en annen, og denne innledningen til den andres handling i ham selv trer inn i hans erfaring, vil han være tilbøyelig til å handle ovenfor seg selv slik den andre handler overfor ham (Mead, 1998a, s. 238).

Individet speiler altså den andres reaksjon, og dette virker inn på dets selvbylde. Den andres oppfattelse blir en del av individets oppfattelse, og vil påvirke hans handlinger dertil. Mead hevder vi «inntar gruppens generaliserte andres holdninger ovenfor oss selv» (Mead, 1998a, s. 239). Denne generaliserte andre opptrer som en slags indre dialog, og sier oss noe om hvordan vi skal opptre i bestemte situasjoner. Mead hevder vi er i besittelse av et *selv*, i den grad vi er i stand til å innta andres holdninger ovenfor oss, og respondere på disse. Å være i besittelse av et *selv* fordrer altså at den vokale gesten vekker den samme respons hos sender, som hos mottaker. Dette bringer oss over til *språkets funksjon*.

4.2.1 Språkets funksjon

Sentralt i teorien om å «ta den andre perspektiv» er språket. For at språket skal kunne innta sin sentrale funksjon er det nødvendig at gesten som brukes gir samme mening for sender og mottaker, altså språkets subjektivitet. «Samme mening» må ikke forveksles med «lik mening», men viser heller til skapelsen av en felles forståelse innenfor det intersubjektive rom (Vaage, 2001). Når dette skjer kan vi snakke om det Mead kaller «signifikante symbol», hvilket har til funksjon å skape, formidle og konvertere mening for de som er involvert i en kommunikasjonsprosess. Slik kommunikasjon er nødvendig for å kunne utvikle evne til å ta den andres perspektiv (Ibid.). Når den signifikante gesten har samme virkning på den andre, som på oss selv, får vi en dobbel samtale. Vi samtaler med mottakeren, samtidig som vi samtaler med oss selv. På denne måten blir samtalen, ved hjelp av den vokale gesten, hovedgrunnet for utviklingen av selvet, ved at den gjør individet i stand til å kunne objektivere seg selv, gjennom å være seg selv, samtidig som det er den andre (Ibid.). Slik oppstår refleksiv bevissthet og refleksiv intelligens, hvilket forutsettes for å kunne utvikle et selv samt kompetanse til å «ta den andre perspektiv (Ibid.).

Vi ser at en forutsetning for å kunne «ta den andres perspektiv» ligger i bruken av signifikante gester, og i måten vi uttrykker oss. En forutsetning blir da at vi snakker samme språk. Lærer må med andre ord tilpasse seg sitt språk ovenfor eleven for å kunne skape mening i det intersubjektive rom. Den norske skolen er flere ganger blitt kritisert for å kun nå fram til middelklassesiktet, og for å reprodusere sosial ulikhet fremfor å løfte frem barn fra hjem med lav kulturell kapital. En mulig årsak til dette kan, ut i fra Meads teorier om «å ta den andres perspektiv», være at lærer snakker et språk som gir mening kun for de barna som kommer fra hjem med samme kulturell kapital som det skolen står for og representerer. Øvrige barn holdes utenfor det intersubjektive rommet, og får dermed ikke hjelp til å utvikle en refleksiv bevissthet og intelligens.

4.2.2 Taushetens kultur

Om vi ser til Paulo Freires (1921-1997) «håpets pedagogikk», vil vi kunne si at denne type undervisning, som på et eller annet plan, bevisst eller ubevisst, holder en bestemt gruppe utenfor, skaper en «taushetens kultur». Denne gruppen mennesker vil ikke ifølge Freire stille spørsmål ved egen situasjon, men blindt godta den (Freire, 1999). De mangler forståelse for det språket som snakkes, og klarer derfor ikke å sette ord på egne ønsker, tanker og eventuelle innvendinger. Det skapes et gap mellom det språk de selv forstår, og det språket som benyttes for øvrig i samfunnet. Fordi de vet hva de har, men ikke hva de får, vil de jobbe for å opprettholde status quo, selv om denne ikke fremmer deres situasjon (Ibid.). En slik holdning vil på sikt true demokratiet, fordi disse menneskene mangler grunnleggende ferdigheter til å delta som fullverdige samfunnsmedlemmer. De mangler forståelse for språket som brukes i blant annet samfunnsdebatten, derfor holdes de utenfor. En slik holdning truer også den demokratiske livsstil, da den vanskeliggjør utvikling av blant annet kritisk sans og kreativitet. Dersom du ikke forventer å bli hørt, er det lite sannsynlig at du omsetter tankene dine til ideer.

Motsetningen til denne «taushetens kultur» er progressive mennesker. Disse har gjennomgått en bevisstgjøringsprosess som styrker deres subjektivitet.

Bevisstgjøring gjør det tvert imot mulig for menneskene å gå inn i den historiske prosess som subjekter. Den fører dem inn i en søken etter en bekreftelse av jeget og unngår på den måten fanatismen (Freire, 1999, s. 19).

Denne bekreftelsen av jeget, som Freire snakker om, kan altså oppfylles gjennom å ta den andres perspektiv, og således utvikle egen subjektivitet. Å forhindre at elever faller inn i taushetens kultur handler om å gjøre dem trygge på seg selv, og å lære dem å stå for sine egne

meninger. Å løfte elever som faller utenfor på grunn av manglende kulturell kapital, kan by på utfordringer. På den ene siden må lærer sørge for at eleven har forutsetninger for å kunne møte i det intersubjektive rom, på den andre siden er det viktig at lærer ikke bruker tilpasset opplæring slik at eleven stagnerer der han er framfor å utvikle seg. Gjennom å gi praktiske eksempler og visualisering, kan eleven knytte eksemplene og eventuelle konkretiseringsmiddel opp imot det talte ordet, og gi det mening. Slik kan han utvide sin språklige horisont, og få nye erfaringer.

4.3 Erfaringens betydning

Sentralt i Deweys teori om læring, står teorien om erfaring. Dewey hevder erfaring har en oppdragende rolle, i det den vil spille inn på hvordan individet opptrer i senere situasjoner og således påvirker andre erfaringer (Dewey, 2008). Hovedprinsippene i teorien om erfaring er erfaringens *kontinuitet* og *samspill*. Disse prinsippene påvirker *erfaringskvaliteten*.

Erfaringens samspill knyttes til lyst/ulyst, og erfaringens kontinuitet knyttes til erfaringens virkning på senere erfaringer (Vaage, 2001).

Om erfaringens samspill hevder Dewey at enhver normal erfaring er et samspill mellom indre og ytre vilkår. De indre vilkårene bidrar til å fastsette handlinger, ønsker og mål, mens de ytre vilkårene er kilder utenfor individet som bidrar til erfaringen. Fordi erfaringen gjennom hele livsløpet forutsetter og innebærer kontakt og kommunikasjon, må den forstås som sosial (Ibid.).

4.3.2 Erfaringens kontinuitet

Erfaringens kontinuitet innebærer på sin side at hver erfaring tar opp i seg noe fra tidligere erfaringer, samtidig som den på et eller annet vis vil forandre kvaliteten på fremtidige erfaringer (Ibid.).

Ligesom intet menneske lever og dør for sig selv, således er det ingen erfaring, der lever og dør for sig selv. Uansett om det ønskes eller tilstræbes lever enhver erfaring videre i nye erfaringer (Dewey, 2008, s. 41).

Individet vil med andre ord møte nye utfordringer ut i fra de erfaringer det har gjort seg tidligere. De tidligere erfaringene vil derfor påvirke hvordan individet velger å løse den nye utfordringen det står ovenfor. Altså påvirker erfaringene måten vi handler på, og vil derfor

være en faktor i dannelsen av subjektet. Erfaringens kvalitet blir derfor viktig for at individet skal kunne ta riktige avgjørelser i krevende situasjoner.

Dewey hevder det ikke er mangel på erfaringer i skolen som er problemet, men snarere at disse erfaringene er mangelfulle i forhold til muligheten de gir til ytterligere erfaring (Dewey, 2008), de mangler altså erfaringsmessig kvalitet. I motsetning til erfaringens samspill, som man lett kan se virkningen av (hvorvidt erfaringen bringer med seg lyst eller ulyst), er erfaringens kontinuitet vanskeligere å bedømme, fordi den ikke umiddelbart viser fram virkningen sin (Ibid.).

Dette reiser et problem for oppdrageren. Det er hans oppgave at formidle de erfaringer, som på den ene side ikke frastøder eleven, men snarere aktiviserer ham, og på den anden side er mere end blot umiddelbart behagelige, idet de fremmer muligheten for at få ønskværdige fremtidige erfaringer og opplevelser (Dewey, 2008, s. 41).

Utfordringen må altså ligge i å finne arbeidsmetoder som fører til at eleven setter pris på læringsprosessen, *samtidig* som den har en oppdragende verdi i henhold til senere erfaringer eleven vil gjøre seg.

4.4 Utveksling av erfaring

Hver enkelt erfarer livet fra en annen vinkel enn alle andre og har følgelig noe særegent å gi andre hvis han kan omdanne sine erfaringer til ideer og formidle dem til andre (Dewey, 2000c, s. 233).

Erfaringene våre vil alltid være subjektive fordi de påvirkes av de erfaringer vi har gjort oss tidligere, jf. erfaringens kontinuitet. Det betyr at selv om du og jeg står i samme situasjon, vil erfaringen vi tar med oss ut av denne situasjonen være forskjellig, siden den påvirkes av våre egne, subjektive erfaringer fra tidligere. Skolen må derfor ikke bare utsette barnet for nye erfaringer, men også gi dem nødvendig kompetanse for å kunne omdanne disse til ideer. Dette fordrer en utvikling av barnets kreative evner. Deretter må ideene kunne formidles, hvilket forutsetter kommunikative evner. Barnets erfaring må derfor ikke undervurderes, eller forkastes. I stedet må det skapes et intersubjektivt rom, hvor lærer og elev gjennom utveksling av erfaring kan skape en felles forståelsesverden. Slik øves barnet i både å omsette erfaringen til en ide, samtidig som det øves i å formidle disse til andre. Dersom barnet istedenfor behandles som et objekt, og utestenges fra det intersubjektive rom er det ikke samsvar mellom

skolens mål om demokratibyggning og elevens erfaring. Erfaring som tilsier at eleven ikke blir hørt, vil kunne gjøre dem «tause», og således hindre demokratibyggning gjennom demokratisk dannelse.

I sin artikkel «Psykologien om sosial bevissthet i undervisning» peker Mead på viktigheten av at undervisningen tar utgangspunkt i barnets egne erfaringer:

Hvis lærestoffet ganske enkelt fastsettes for barnet, hvis det ikke er barnets eget problem, vil ikke dets bevissthet om å stå ovenfor en oppgave og en lærer være en del av løsningen av problemet. Men et problem som barnet selv opplever og kommer til foreldrene eller læreren med for å få løst, vil være et godt stykke på vei mot sin løsning ved barnets bevissthet om relasjonen til sine omsorgspersoner og lærere (Mead, 1998b, s. 106).

Mead fraråder altså det Paulo Freire flere år senere refererer til som *bankpedagogikk* (Freire, 1999). En slik pedagogikk innebærer at lærer øser ut av sin kunnskap. Denne kunnskapen blir, ifølge Freire, omsatt i elevene på samme måte som man setter inn kapital i banken. Elevene blir sittende som passive objekt for lærers kunnskap. Ved slik undervisning kan det ikke oppstå noe intersubjektivt rom, fordi forutsetningene for intersubjektivitet mangler idet lærer ikke møter elevene som subjekter. Undervisningen makter kanskje å få elevene til å kunne gjenta lærestoffet, men det utvikler dem ikke som tenkende individ/subjekt. Freire advarer mot en slik pedagogikk fordi han hevder at jo mer elevene arbeider med å lagre informasjon til oppbevaring, jo mindre arbeider de med å utvikle en kritisk bevissthet. I stedet er det ønskelig å la undervisningen ta utgangspunkt i barnets livsverden. På den måten møter lærer barnet som «et subjekt i en felles verden», dersom vi skal ta i bruk Skjervheims ord om det intersubjektive rom (Jf. kapittel om subjekt, objekt og intersubjektivitet).

Ved å oppsøke hjelp hos foreldre/lærere mener Mead barnet allerede er godt på vei mot en løsning av problemet det står ovenfor. Det kan vi tolke som at når barnet bevisst oppsøker hjelp hos nære relasjoner, oppsøker det situasjoner hvor intersubjektivitet kan skapes. Da blir det avgjørende hvordan vedkommende møter barnet. Om barnet føler seg anerkjent av voksenpersonen, og opplever å få veiledning som gir mening innenfor hans verden, er det tilbøyelig å tro at barnet også ved en senere anledning vil oppsøke hjelp for å løse de problemer og utfordringer han mangler evne til å løse på egenhånd, jf. Deweys teori om erfaringens kontinuitet. Utfordringen for læreren blir derfor å kunne formulere undervisningsstoffet slik at det kan knyttes opp mot barnets erfaringer (Mead, 1998b), og så

skape en relasjon hvor det blir naturlig for barnet å søke hjelp for å forstå problemet. For å knytte undervisningsstoffet til barnets erfaringer kan man eksempelvis i norsk ut ifra følgende kompetansemål i etter 7. årstrinn: *drøfte og vurdere skjønnlitterære tekster med utgangspunkt i egne opplevelser og med forståelse for språk og innhold* (Utdanningsdirektoratet, 2006b), bruke «skrive for livet»-metoden (Lyngsnes, Susegg, Postholm, 2009). Her skal elevene ut i fra en lest tekst, velge seg et av karakterens perspektiv og skrive fortellingen sett fra valgte karakters ståsted. Slik vil elevene ta i bruk egne erfaringer i møtet med teksten, og dette kan skape en plattform hvor lærer og elev kan diskutere teksten med en felles forståelse basert på egne erfaring. Eleven får mulighet til å omformulere erfaringene sine gjennom den leste teksten.

Dewey peker på at man før industrialiseringen levde i en verden som lettere ga stimulus for originalitet og oppfinnsom fordi omgivelsene krevde nettopp dette (Dewey, 2000b). Evne til å komme opp med nye løsninger var for noen hundre år siden nødvendig for å kunne overleve. Vi må ikke glemme at evne til originalitet og oppfinnsomhet også er midler for å takle og løse uventede problemer, og når vi ikke kan forutse hvilken retningen framtiden tar, vil ikke disse evnene samtidig styrke demokratiet som livsstil?

4.5 Å skape intersubjektive rom

Vi har til nå sett på hvordan sosial atferd påvirker og fremmer subjektiviteten hos mennesker. Felles for de presenterte teoriene, er at denne måten å fremme subjektet skjer i såkalte intersubjektive rom, hvor det å kunne dele erfaringer subjekt til subjekt i en felles forståelsesverden er sentralt. I følge teoretikerne vil en slik erfaringsutveksling styrke demokratiske egenskaper som kritisk sans og kreativitet, evner som forutsettes for å kunne føre en demokratisk livsstil, og løse de utfordringer livet i et sosialt fellesskap medfører. Spørsmålet er hvordan vi kan etterleve slike teorier i skolen.

Man kan ut i fra nevnte teorier hevde at man bør starte med lærers elevsyn. For å møte elevene som subjekt, må lærer anerkjenne deres subjektivitet, og ta denne anerkjennelsen med seg inn i undervisningen. Lærer kan altså ikke se elevmassen som ett, fordi dette innebærer en objektivisering som ikke ivaretar individets subjektive forforståelse, men være bevisst hvordan enkeltelevens tidligere erfaringer vil påvirke hans/hennes utbytte av undervisningen. Samtidig må språket tilpasses i den grad at det gir en felles forståelse for elevene, og ikke holder noen utenfor. I tillegg til dette, påpeker Dewey (2000b) viktigheten av å reflektere rundt barnets betydning, hva det står for, og hvordan det skal behandles dersom det skal oppnå sitt fulle

potensial. Jeg vil nå presentere to metoder som kan nyttes i arbeidet med å fremme individets subjektivitet i klasserommet; Deweys problemløsningsmetode og arbeid ut ifra det demokratiske prinsipp.

4.5.2 Deweys problemløsningsmetode

Det er i situasjoner man finner erfaringene. Man trekker et skille mellom situasjoner som domineres av vane, og problematiske situasjoner (Vaage, 2001). Mens situasjoner som domineres av vane ikke utvikler læring utover det habituelle, vil de problematiske situasjonene kreve at en stopper opp og reflekterer over hvordan situasjonen skal løses. Slike situasjoner gir derfor en refleksiv læring som bidrar til rekonstruering av erfaring (Ibid.), fordi de krever at man henter opp tidligere erfaringer som et ledd i å løse den nye situasjonen. Dewey lanserte en metodisk fremgangsmåte for å øve opp evnen til problemløsning. Denne består av fem steg:

1. Utgangspunktet: en vanske, et problem eller en konflikt
2. Problemet finnes og defineres
3. Komme med ulike løsningsforslag
4. Resonnere omkring følgene/konsekvensene av de ulike løsningsforslagene
5. Evaluering og videre observasjon og eksperiment som fører til aksept eller forkastning av valgte løsninger (Ibid.)

Ved å bruke metoden i skolen, når utfordringer oppstår, få elevene trening i problemløsning, under veiledning fra lærer. Slik får de erfaring med problemløsning, og disse erfaringene kan rekonstrueres i senere situasjoner som krever refleksjon. Metoden gir mulighet til å skape intersubjektive rom mellom elev og lærer, fordi den tar utgangspunkt i et problem hentet fra elevens egen virkelighet. Tilnærmingen kan vise seg mer effektiv i situasjoner som vanligvis utløser bruk av evidensbaserte læringsprogrammer (for eksempel tilfeller av uønsket atferd), fordi den tar hensyn til elevens subjektivitet, fremfor å objektiverer han/henne og ta for gitt at vedkommende elev vil reagere slik som forrige elev gjorde.

4.5.3 Å arbeide ut ifra det demokratiske prinsipp

Med arbeid ut ifra det demokratiske prinsipp mener jeg en undervisningsform hvor elevene samarbeider ut fra de demokratiske prinsipp Apple og Beane setter for å kunne leve demokratiet (se kapittel om demokratisk dannelse). Dette innebærer en herredømmefri dialog, hvor respekt for den enkeltes meninger står høyt, og evne til argumentasjon for egne synspunkt trenes. En slik arbeidsmetode må læres, og kan kreve mye arbeid inntil den er tilstrekkelig innlært, men den bærer med seg en rekke kvaliteter elevene kan ta med seg ut i

livet: når det er rom for å fritt å presentere egne synspunkt, styrkes elevenes kreative evne. Å kunne argumentere for egne meninger gir økt selvstendighet, og hensynet til de andre elevene på gruppa, fordrer evne til å ta den andres perspektiv, og er i den forstand en øvelse i å utøve empati. De erfaringene elevene gjør seg i et slikt samarbeid vil være av (demokratisk) oppdragende verdi, dersom lærer klarer å veilede elevene slik at gruppearbeidet blir demokratisk. Gjennom muligheten til å komme med egne tanker og ideer, øves elevene også i å sette ord på sine tidligere erfaringer, da disse gjenspeiles i de utspill elevene kommer med.

5.1 Konklusjon

Selv om mange kanskje først og fremst forbinder skolen med lesing, skriving og regning, må vi ikke glemme skolens rolle som dannelsesinstitusjon. I Norge fremstår demokratisk dannelse som viktig for å bevare vår demokratiske livsstil. Med utgangspunkt i det såkalte *opplysningsprosjektet* har jeg derfor gjort et forsøk på å svare på følgende problemstilling:

Hvordan kan jeg som lærer gjennom en praksis som bygger opp elevene som subjekter, og å handle intersubjektivt, være med å styrke utviklingen av demokratisk dannelse?

Demokrati kan forstås på mange måter. For flere gir det betydning først og fremst i form av et styresett. I denne besvarelsen viser det derimot til et sett av verdier og evner som samlet sett skaper en livsstil. Innenfor tradisjonene som er relevant i skolesammenheng bruker vi det såkalte *opplysningsprosjektet*. Opplysningsprosjektet har som mål å fremme subjektet.

Under arbeidet med oppgaven har viktigheten av *intersubjektivitet* blitt tydelig. Både Mead og Dewey påpeker hvordan møter i det intersubjektive rom styrker subjektet. Mead gjennom muligheten til å erverve evne til å ta den andres perspektiv, og Dewey ved erfaringsutveksling og rekonstruering av erfaring. Teoretikerne hevder videre at slike møter skaper en refleksiv bevissthet og en refleksiv intelligens. Subjektet styrkes altså i den grad andre mennesker anerkjenner dets subjektivitet, og møter det som subjekt.

Mead påpeker viktigheten av at man snakker «samme språk». Gjennom å benytte et språk som gir lik mening for alle samtalepartene åpnes døren for lik deltakelse for alle. Når det motsatte skjer og, for eksempel lærer, bruker et språk som gir ulik mening for deltakerne (eller ingen mening for enkelte), ekskluderes de «uforstående» fra samtalen. Disse går glipp av verdifull trening i å «ta den andres perspektiv». Lærer feiler i å møte dem som subjekt, og deres læringsutbytte blir heller snevert. Erfaringen de tar med seg fra møtet blir derfor

kvalitetsmessig dårlig. Freire hevder det skapes en «taushetens kultur». Dette kan forhindres hvis lærer legger samtalen på et nivå som innebærer at eleven tar i bruk sin nærmeste utviklingszone. På det viset kan eleven forstå lærerens språk, uten at det stagnerer på nåværende nivå, samtidig som han utvikler sin egen forståelse. Sjansen for at eleven opplever erfaring av god kvalitet kan slik økes betraktelig.

Enhver situasjon bringer med seg en erfaring for den involverte. Disse erfaringene lever videre senere erfaringer, og påvirker disse. Derfor kan man hevde at erfaringer har en oppdragende kvalitet. I skolehverdagen står elevene oppi en rekke ulike situasjoner. Gjennom tilrettelegging kan lærer sørge for at elevene kan ta med seg erfaringer av oppdragende verdi. Ved å trene elevene i arbeidsmetoder som fordrer demokratisk samarbeid og veilede dem i problemløsning, skapes arenaer for å gi elevene kvalitetsmessig god erfaring, forutsatt at det skjer gjennom å behandle dem som likeverdige subjekt. I motsatt tilfelle vil erfaringen ha en «neddragende effekt», og hindre demokratisk dannelse, framfor å skape en arena hvor den fremmes.

Ved å fremme subjektet, styrkes dets kompetanse for kreativitet, originalitet og kritisk sans. I tillegg får det trening i å vise empati og i å ta medmenneskelige hensyn. Dette må sies å være i tråd med en demokratisk livsstil. Samtidig er det egenskaper som ikke bare styrker individets muligheter for å delta som et fullverdig samfunnsmedlem, men også styrker individets relasjonskompetanse.

Demokratiutvikling kan hevdes å skje i møtet mellom mennesker. Det er der man kan utveksle erfaringer og ideer, og gjennom slik utveksling kan utvikling skje. Skolen må derfor styrke elevenes subjektivitet gjennom å trene deres evne til å møte andre personer som subjekt i deres verden. Da åpnes det intersubjektive rommet, og erfaringer kan deles og omsettes til ideer.

Skolen har potensiale til å være så mye mer enn bare en lese-, skrive- og regneinstitusjon. Jeg velger derfor å avslutte slik jeg startet; med Deweys velvalgte ord:

Den som har lært seg å lese, men ikke har lært å vurdere, skjelne og velge, har prisgitt seg til krefter utenfor sin kontroll (Dewey, 2000b, s. 244).

Litteraturliste

Apple, Michael W; Beane, James A. (1999). *Democratic Schools: Lessons from the Chalk Face*. Buckingham: Open University Press.

Asperheim, Jan Helge; Ulvik, Ida Aunan (2012). «Fenomenologisk hermeneutikk» i Taraldsen, Eldar (red.). *Pedagogisk basiskunnskap* (s. 117-129). Inderøy: Norsk Pedagogisk Forlag.

Dewey, John (2012). *Democracy and Education*. First Start Publishing eBook edition. United States of America: Start Publishing LLC.

Dewey, John (2008). *Erfaring og Opdragelse*. 2. udgave. København: Hans Reitzels Forlag.

Dewey, John (2000a). Demokrati i utdanning. I Vaage, Sveinung (red.): *Utdanning til demokrati: Barnet, skolen og den nye pedagogikk: John Dewey i utvalg* (s. 85-95). Oslo: Abstrakt forlag.

Dewey, John (2000b). Konstruksjon og kritikk. I Vaage, Sveinung (red.): *Utdanning til demokrati: Barnet, skolen og den nye pedagogikk: John Dewey i utvalg* (s. 233-250). Oslo: Abstrakt forlag.

Dewey, John (2000c). Fortolkninger av studier av barnet. I Vaage, Sveinung (red.): *Utdanning til demokrati: Barnet, skolen og den nye pedagogikk: John Dewey i utvalg* (s. 177-187). Oslo: Abstrakt forlag.

Fenomenologi (2013). *Store Norske Leksikon*. Hentet fra: <http://snl.no/fenomenologi> (Hentet 25.05.13)

Freire, Paulo (1999). *De undertryktes pedagogikk*. 2. utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Habermas, Jürgen (1999). Individuering gjennom sosialisering: Om Geroge Herbert Meads subjektivitetsteori. I Kalleberg, Ragnvald (red). *Kraften i de bedre argumenter* (s.217-264). Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Hovde, Kjell-Olav; Palle Svensson (2013). Demokrati. *Store Norske Leksikon*. Hentet fra www.snl.no/demokrati (Lastet ned 18.03.13)

- Imsen, Gunn (1997). *Lærerens verden: Innføring i generell didaktikk*. 2. utgave. Oslo: Tano Aschehoug.
- Lyngsnes, Kitt; Susegg, Brit Arna; Postholm, May Britt (2009). *Praktisk pedagogikk 2: «Og elevene koste seg med skrivinga»: Et prosjekt om skriving som grunnleggende ferdighet i fellesskapet*.
- Martinsen, Vegard (1991). *Filosofi: en innføring*. Hentet fra: <http://filosofi.no/epistemologi/> (Lastet ned 15.04.13)
- Mead, George Herbert (1998a). Selvet og den sosiale kontrollens genese. I Vaage, Sveinung (red): *Å ta andres perspektiv: Grunnlag for sosialisering og identitet: George Herbert Mead i utvalg* (s. 219-243). Oslo: Abstrakt forlag.
- Mead, George Herbert (1998b). Psykologien om sosial bevissthet i undervisning. I Vaage, Sveinung (red): *Å ta andres perspektiv: Grunnlag for sosialisering og identitet: George Herbert Mead i utvalg* (s. 103-110). Oslo: Abstrakt forlag.
- Mikkelsen, Rolf; Buk-Berge, Elisabeth; Ellingsen, Hein; Fjeldstad, Dag; Sund, Annette (2001). *Civic Education Study Norge 2001: Demokratisk beredskap og engasjement hos 9.-klassinger i Norge og 27 andre land*. Universitetet i Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling. Hentet fra: <http://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekter/civic/rapporter/rapport.pdf> (Lastet ned 19.03.13)
- Møller, Jorunn; Anne-Marie Presthus (2006). «Ledelse som demokratisk praksis.» I J. Møller og O. L Fuglestad (red.). *Ledelse i anerkjente skoler*, kapittel 14. Oslo: Universitetsforlaget.
- Metha, J.L i Nicolaisen, Rune Fritz (2003). *Å være underveis – introduksjon til Heideggers filosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nicolaisen, Rune Fritz (2003). *Å være underveis – introduksjon til Heideggers filosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Norges Teknisk-Vitenskapelige Institutt (2001). *Fenomenologi og hermeneutikk: teoretisk og metodologisk tilnærming*. Hentet fra: <http://www.svt.ntnu.no/psy/studiet/forelesninger/host-2001/psy200/lea.morseth-200-4.pdf> (Lastet ned 26.05.13)

Ontologi (2013). *Store Norske Leksikon*. Hentet fra: <http://snl.no/ontologi/filosofi> (Lastet ned 27.05.13)

Opplæringsloven (2008). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. Hentet fra: <http://www.lovdatab.no/all/tl-19980717-061-001.html> (Lastet ned 18.03.13)

Skjervheim, Hans (2000a). *Objektivismen – og studiet av mennesket*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Skjervheim, Hans (2000b). Baksiden av boka; *Objektivismen – og studiet av mennesket*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Taraldsen, Eldar (2011). *Homo Libero*. Inderøy: Norsk Pedagogisk forlag.

Tranøy, Knut Erik (2013). Epistemologi. *Store Norske Leksikon*. Hentet fra <http://snl.no/epistemologi> (Lastet ned 27.05.13)

Utdanningsdirektoratet (u.å). *Læreplan for Kunnskapsløftet: Prinsipper for opplæringen*.

Hentet fra:

http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloeftet/prinsipper_kl06.pdf (Lastet ned 18.03.13)

Utdanningsdirektoratet (2006a). *Læreplan for Kunnskapsløftet: generell del*. Hentet fra:

http://www.udir.no/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf (Lastet ned 18.03.13)

Utdanningsdirektoratet (2006b). *Læreplan for Kunnskapsløftet: Læreplan i norsk etter 7.*

årstrinn. Hentet fra: <http://www.udir.no/kl06/NOR1->

[04/Kompetansemaal/?arst=372029323&kmsn=189205472](http://www.udir.no/kl06/NOR1-04/Kompetansemaal/?arst=372029323&kmsn=189205472) (Lastet ned 25.05.13)

Vaage, Sveinung (2001). Perspektivtaking, rekonstruksjon av erfaring og kreative læringsprosesser. I Dysthe, Olga (red). *Dialog, samspel og læring* (s. 129-149). Oslo:

Abstrakt forlag.